



CÁTIA CECÍLIA DOS SANTOS ROMUALDO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO DAS SUAS FUNÇÕES EM UM
MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

**LAVRAS-MG
2025**

CÁTIA CECÍLIA DOS SANTOS ROMUALDO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS SUAS
FUNÇÕES EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

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

Orientadora
Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

**LAVRAS-MG
2025**

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

Romualdo, Cátia Cecília dos Santos .

A coordenação pedagógica no desenvolvimento das suas funções em um município do
sul de Minas Gerais : desafios e possibilidades / Cátia Cecília dos Santos
Romualdo. - 2024.

90 p.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2024.
Bibliografia.

1. Pesquisa-formação. 2. Formação de coordenadores. 3. Equipe diretiva. I. Lima,
Francine de Paulo Martins . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

CÁTIA CECÍLIA DOS SANTOS ROMUALDO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS SUAS
FUNÇÕES EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

**THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN CARRYING OUT ITS
FUNCTIONS IN A CITY IN SOUTHERN MINAS GERAIS: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES**

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 22 de agosto de 2024.

Profa. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Goncalves UFLA

Profa. Dra. Ana Lucia Madsen Gomboeff PUC-SP

Documento assinado digitalmente
 **FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA**
Data: 18/06/2025 12:48:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

**LAVRAS – MG
2025**

AGRADECIMENTOS

“Eu tenho tanto para lhe falar, mas com palavras não sei dizer...” (Como é grande o meu amor por você, Roberto Carlos).

Gratidão é uma palavra simples, mas que expressa tanta emoção, e é com essa emoção que faço meus agradecimentos.

Aos meus pais pela vida que me deram de presente.

À Professora Francine de Paulo Martins Lima, minha orientadora, minha admiração e respeito que com sua acolhida faz o pequeno ser grande, estimula, acompanha, orienta e fez de mim uma pessoa melhor! Para sempre gratidão!

Ao meu filho Gabriel por me incentivar e por me dizer com seus olhos o quanto se orgulha de mim.

Às minhas amigas Kelly e Vanderléia porque sem o incentivo e contribuição delas seria muito mais difícil a caminhada rumo ao mestrado.

À todas e todos professoras com os quais cursei disciplinas, pois cada um deixou um pouco de aprendizado em mim.

À equipe de coordenadores pedagógicos e diretoras que compõem a rede pesquisada por contribuírem e participarem de uma forma muito entregue a todas as discussões. Minha pesquisa ganhou corpo quando nossa troca iniciou.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da secretária Livia e agora Maria Eleonice que autorizaram e receberam a pesquisa de braços abertos.

Ao programa de pós-graduação em educação.

A Deus meu pai celestial que tem me sustentado durante toda minha caminhada permitindo que a vida sorria para mim novamente!

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de investigar como se desenvolve o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de um município do Sul de Minas e seus desafios e possibilidades para desempenho de sua função. Para tanto, por meio da pesquisa-formação, procuramos compreender como o desenvolvimento profissional é visto pelos coordenadores e como organizam suas rotinas de trabalho, perpassando reflexões que consideraram as características de cada profissional e do grupo, enaltecendo a figura do coordenador pedagógico como um agente colaborador e investidor em seu próprio desenvolvimento e de sua equipe de trabalho, fortalecendo as práticas realizadas em sala de aula. Esse estudo, de abordagem qualitativa, teve como princípios a reflexão crítica sobre a prática, a análise de necessidades formativas, a criação de situações de contradição para produção de afetos e a produção do novo sobre o desenvolvimento da prática. Acredita-se que essa forma de pesquisar permitiu que a formação em contexto fosse construída com todos os autores do processo e permitiu que a academia se aproximasse da realidade das instituições de ensino.

Palavras-chave: pesquisa-formação; formação de coordenadores; equipe diretiva.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how pedagogical coordinators in the public school system of a city in Southern Minas Gerais carry out their work, as well as the challenges and possibilities they encounter in performing their roles. Through formative research (*pesquisa-formação*), we explored how coordinators perceive professional development, organize their daily routines, and reflect on their individual and collective characteristics – highlighting the pedagogical coordinator as a collaborative agent committed to their own growth and that of their team, thereby enhancing classroom practices. Grounded in qualitative methodology, this study prioritized critical reflection on practice, the analysis of professional development needs, the creation of contradictory situations to stimulate new insights, and the development of innovative approaches to improve teaching practices. We argue that this research approach facilitated contextually grounded professional development, co-constructed by all participants, while fostering a closer connection between academic research and the realities of schools.

Keywords: formative research; training of coordinators; school management team.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida contribui para a qualificação da formação da equipe diretiva escolar, composta pelos diretores e coordenadores pedagógicos, ao investigar os processos de rotina e planejamento das ações escolares, levando em consideração o papel fundamental do coordenador pedagógico no processo formativo da equipe de professores. Os resultados impactam diretamente no reconhecimento do que cabe a cada um dentro do ambiente escolar e na prática dos professores ao propor um curso de formação que orienta a equipe diretiva no que tange às suas atribuições e à reorganização de suas rotinas, construindo um planejamento sólido e eficaz a fim de fortalecer a busca pelo objetivo maior da escola, que é o aprendizado dos estudantes. O estudo trouxe os diretores escolares para que, junto aos coordenadores pedagógicos, dialogassem sobre suas funções, possibilitando a aplicação dos conhecimentos gerados nas diferentes situações escolares. O público potencialmente beneficiado abrange gestores escolares e coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais. A pesquisa insere-se na área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão, e alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial ao ODS 4, que busca garantir uma educação equitativa e de qualidade. O impacto cultural da pesquisa se evidencia na ampliação do repertório da equipe diretiva, favorecendo o reconhecimento do que são urgências, rotinas, importâncias e pausas no planejamento escolar, tornando o trabalho mais organizado e eficaz. Socialmente, espera-se que a implementação desta pesquisa na prática escolar contribua para a formação de sujeitos mais desenvolvidos, de modo que o sentimento de pertencimento à instituição coloque-os como responsáveis por objetivos comuns, capazes de articular, através do pensamento racional, suas emoções e os sentimentos humanos. Espera-se, ainda, que estando a instituição escolar mais organizada, os professores tenham acesso a processos que qualifiquem o seu conhecimento e sua prática e que isso repercuta no aprendizado dos alunos. Dessa forma, o estudo promove a construção de uma prática administrativo-pedagógica mais reflexiva e integrada, reconhecendo cada sujeito como primordial no processo escolar.

IMPACT INDICATORS

The research developed contributes to the qualification of the training of the school management team composed of principals and pedagogical coordinators by investigating the routine processes and planning of school activities, taking into account the fundamental role of the pedagogical coordinator in the training process of the team of teachers. The results directly impact the recognition of what is each person's responsibility within the school environment and the practice of teachers by proposing a training course that guides the management team regarding their duties and the reorganization of their routines, building a solid and effective plan in order to strengthen the pursuit of the school's main objective, which is student learning. The study brought together school principals so that they and pedagogical coordinators could discuss their roles, enabling the application of the knowledge generated in different school situations. The potential target audience includes school administrators and pedagogical coordinators of municipal public schools. The research falls within the thematic area of Education, according to the National Extension Policy, and is aligned with the UN Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4, which seeks to ensure equitable and quality education. The cultural impact of the research is evident in the expansion of the repertoire of the management team, favoring the recognition of what are urgencies, routines, importance and pauses in school planning, making the work more organized and effective. Socially, it is expected that the implementation of this research in school practice will contribute to the formation of more developed subjects, where the feeling of belonging to the institution places them as responsible for common goals, capable of articulating their emotions and human feelings through rational thought. It is also expected that, with the school institution being more organized, teachers will have access to processes that qualify their knowledge and practice, and that this will have an impact on student learning. In this way, the study promotes the construction of a more reflective and integrated administrative/pedagogical practice, recognizing each subject as essential in the school process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do trabalho do coordenador pedagógico	27
Quadro 2 – Temáticas dos cursos de pós-graduação	42
Quadro 3 – Organização dos encontros e fontes dos dados	54
Quadro 4 – Pauta dos encontros formativos	72
Quadro 4 – Pauta dos encontros formativos (conclusão)	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FORPEDI	Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	18
3	O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO E O CONTEXTO DE TRABALHO NA ESCOLA	24
4	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	33
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
5.1	Pesquisa-formação e seus pressupostos.....	37
5.2	Características da formação.....	40
5.3	Caracterização do grupo	41
5.4	Perfil pessoal e profissional	41
6.	PRIMEIROS PASSOS RUMO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO	44
6.1	Primeiro encontro	44
6.2	Segundo encontro	45
6.3	Terceiro encontro	46
6.4	Quarto encontro	50
6.5	Quinto encontro.....	51
7.	ANÁLISE DE DADOS	54
7.1	A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico: consciência do outro como profissional em construção	54
7.2	O diretor escolar e sua importância para o trabalho pedagógico	61
7.3	O alinhamento da equipe diretiva	62
8	PRODUTO EDUCACIONAL	71
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES.....	81
	- Apêndice A - Roteiro de Entrevista.....	81
	- Apêndice B - Questionário de caracterização dos participantes.....	82

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre as próprias memórias não é uma tarefa fácil. É visitar toda a minha história e, de certa forma, observar como fui me construindo como pessoa e profissional. Em preparação para esta escrita, percebo que já tenho muito a dizer em meus 45 anos de existência e, no decorrer dela, procurarei relatar os fatos sobre mim e minha formação que julguei mais relevantes.

Nasci em 1976 e sou a filha caçula de seis irmãos de uma família humilde que até tinha um pedaço de terra, mas sem muitos recursos para trabalhar nela. O início de minha trajetória escolar foi muito marcante para mim. Foi a única vez que estudei numa escola privada, paga pela minha irmã e madrinha, que já trabalhava para garantir seu autossustento. Foi uma experiência única. Lembro-me até hoje da professora amável e paciente. Tinha um parquinho, onde eu amava brincar no escorregador. Uma escola muito eficiente, pois já sai da pré-escola lendo algumas palavrinhas.

Quando ingressei no primeiro grau, em 1983, numa escola pública estadual, terminei meu processo de alfabetização; a professora utilizava o método global, e o livro era “O barquinho amarelo”. Lembro-me até hoje dos personagens principais.

Um fato marcante para mim foi a troca de professora no meio do primeiro ano, tornando difícil a adaptação, pois a segunda não era tão amável quanto a primeira e fazia certa diferenciação entre os alunos. Isso mexia comigo, porque eu era pobre em relação ao restante da turma e não tinha os mesmos recursos que os demais.

Sempre fui uma menina bastante tímida e me considerava a feia da turma. Minhas colegas tinham materiais escolares lindos, e, para mim, faltava até borracha. Mesmo assim, tinha muita facilidade nos estudos e, na hora das notas, eu ficava sempre muito bem. Nas comemorações culturais, eu era a leitora do programa, porque sempre li de forma fluente e compreensiva. Este período de minha vida indica, de certa forma, como as diferenças de cultura, raça, religião e posição social assolam crianças e jovens estudantes desde muito tempo. A luta pela igualdade de oportunidades é árdua para os menos favorecidos.

Para o Ensino Fundamental II, em 1987, na época 5ª a 8ª série, passei por um exame de seleção que classificava em qual sala iríamos estudar. Se não me falha a memória, as salas iam até a letra G, e íamos sendo encaixados de acordo com a nota no exame de seleção. Fui para sala “A” e continuei uma trajetória com boas notas, porém, sempre muito tímida e com um número reduzido de amigos. Naquele momento, iniciei a compreensão de que sobressair às situações da vida não depende de classe social, mas de empenho e dedicação.

Chegando ao 2º grau, hoje Ensino Médio, em 1990, passei num processo seletivo para trabalhar como menor auxiliar no Banco do Brasil de minha cidade e tive que estudar à noite, a partir do 2º ano. Minha mãe me aconselhou a escolher o magistério porque dizia que ser professora em nossa cidade daria maior campo de trabalho. Fui meio contrariada, mas, como queria ser psicóloga, pensei ser o caminho que mais se assemelhava. Terminado o magistério, porém, não pude ingressar na faculdade de Psicologia devido às condições financeiras de minha família. Então, passei a sobreviver de algumas substituições de professoras, aulas particulares e trabalhando como atendente de farmácia até 1998.

Casei-me em 1996 e tive meu filho em 1997, aos 21 anos. Fiquei dois anos somente no lar, muito insatisfeita e sem perspectiva, quando foi aberto o concurso para a rede municipal, no qual fui aprovada como professora em 1998.

Foi difícil. A escola era na zona rural, multisseriada, e eu tinha filho pequeno e um marido possessivo, mas deu certo. Com o apoio de minha mãe e minha irmã, consegui vencer essa tripla jornada e, em 2001, pedi remoção para uma escola da zona urbana, onde lecionei para uma turma de 3º ano.

Com muita luta, ingressei numa faculdade, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, exigia que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, Art. 62).

Formei-me em Pedagogia em 2003, e minha licenciatura habilitava para os anos iniciais e para supervisão pedagógica. Eu já possuía certa experiência quando fui para graduação, o que me ajudou bastante no entendimento dos conteúdos estudados. Mas hoje, possuindo uma visão mais crítica sobre a graduação, entendo que muitas questões relevantes não foram apropriadamente tratadas, como o raso estudo de teóricos e teorias sobre a educação, alfabetização, avaliação escolar, além de estágios mal organizados e pouco orientados por parte da faculdade. Isso pode comprometer a trajetória de um profissional iniciante, pois o que vai construir sua identidade docente é a formação inicial e as experiências dentro do âmbito escolar.

Em 2008, veio talvez a notícia mais incrível da minha vida! Oportunidade de concurso na área da supervisão pedagógica na rede municipal. Depois de dez anos lecionando, lá fui eu tentar mais um concurso. Fui aprovada e, em setembro de 2009, fui nomeada para o cargo de supervisora pedagógica da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Grandes foram os desafios. Quando ingressamos numa nova carreira, somos testados o tempo todo, o que exige muita pesquisa e estudo. O cargo de supervisora pedagógica vem, historicamente, carregado de uma ideologia do vigiar, punir, supervisionar. Demora um tempo para conquistar a confiança do grupo de trabalho e para este entender que as coisas se resolvem na troca de experiências e no diálogo.

Não posso deixar de mencionar que, com os anos de trabalho, fui me identificando com o magistério e com o trabalho na equipe gestora da escola. A profissão de professora fez com que eu me encontrasse no mundo; também me ensinou a olhar o outro com empatia e a descobrir que o magistério só tem sucesso se aprendermos a enxergar com o coração, sempre munidos de tomadas de decisões na razão.

Tentei conciliar os dois cargos, professora e supervisora, mas sem sucesso. Optei por ficar somente na supervisão das escolas municipais rurais, trabalho que me proporcionou grande crescimento profissional. Quando não estava nas escolas rurais, estava na Secretaria de Educação e fui tomando ciência de tudo um pouco no que diz respeito à gestão escolar. Não posso deixar de citar que minha vida pessoal foi marcada pelo convívio com o alcoolismo de meu esposo, que me limitou e não me permitiu aceitar muitas oportunidades profissionais. Tinha que me equilibrar o tempo todo entre os cuidados com ele e com a vida de mulher que trabalha, cuida da casa e da formação do filho – realidade de muitas mulheres que são arrimo de suas famílias e que lutam por igualdade de direitos, muitas vezes sendo rebaixadas pelo próprio companheiro e vivendo num ambiente de integridade violada.

Em 2019, meu esposo veio a falecer e, com isso, precisava tomar decisões em minha vida: cair em depressão ou seguir em frente segurando as rédeas do caminho. Optei por levantar e ir em busca dos meus sonhos podados ao longo da minha existência.

Atualmente, desenvolvo um trabalho na Secretaria Municipal de Educação de um município do sul de Minas Gerais como Diretora de Apoio Pedagógico. Essa rede possui sede própria e conta com departamentos de gestão administrativa e pedagógica, em que temos a Secretária de Educação, uma Diretora de departamento pedagógico, seguida de uma coordenadora para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil da rede. Dentro da área administrativa, temos mais duas chefes de departamento, sendo uma para as questões de Recursos Humanos e outra para as questões financeiras. Contamos também com duas Assistentes Técnicas de Educação Básica, duas Auxiliares de Serviços Educacionais e dois Auxiliares de Serviços Gerais para cuidarem de pequenos reparos nas escolas. Essa equipe gerencia toda a rede escolar, que possui cinco escolas urbanas – três de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil – e sete escolas na zona rural – quatro funcionando em regime

multisseriado e três em regime de coabitação com o Estado, pois foram municipalizadas no ano de 2023.

Contamos com 143 professores em exercício, distribuídos nos cargos de regentes, professores de uso da biblioteca, eventuais e professores de apoio às crianças com deficiência, 12 supervisores pedagógicos distribuídos nas escolas, 7 diretoras, 2 vice-diretoras, 12 Assistentes Técnicos de Educação Básica, 46 monitores escolares e Auxiliares de Serviços Educacionais.

A formação continuada dos professores ocorre, principalmente, nas reuniões pedagógicas semanais. Os supervisores pedagógicos têm encontros quinzenais com a coordenação na Secretaria para sugerirem e organizarem as pautas formativas de suas reuniões.

Conforme mencionado, esta minha visão de rede, isto é, das escolas como um todo em suas responsabilidades pedagógicas, traz algumas inquietações no que diz respeito à formação dos educadores que nelas atuam. O que se percebe ainda nas escolas – pelo menos naquelas que são de minha responsabilidade em meu município – é uma visão tecnicista, em que os horários de reuniões pedagógicas semanais são de caráter instrumental, o professor quer receitas prontas e acabadas para aplicar em suas turmas ou o assunto abordado nada tem a ver com a prática de sala de aula. Falta um trabalho compartilhado, reflexivo e colaborativo, ou seja, construção conjunta de saberes e ações consistentes ao trabalho educativo.

Em 2021, minha colega de trabalho e amiga pessoal Kelly Cristina, através de seu mestrado e em parceria com a Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, promoveu uma formação para supervisores pedagógicos¹ da rede municipal que teve como objetivo dialogar e promover estudos sobre as funções do supervisor escolar dentro da escola. Essa ação formativa compõe as atividades do Projeto guarda-chuva coordenado pela professora Francine, vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI), coordenado pela Profa. Dra. Francine Lima. Foi um avanço em nossa rede. A oportunidade de aproximação com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) desde o ano de 2020 – primeiramente, com a pesquisa citada de nossa supervisora pedagógica Kelly Cristina Teixeira Lazarini e, depois, uma parceria de sucesso com a Profa. Francine e outros professores do departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da UFLA – consolidou um ciclo de formação em diversas áreas da educação.

¹ Termo utilizado no município pesquisado para Especialista da Educação Básica, que se refere à compreensão de um coordenador pedagógico e outros termos similares em outras localidades. A fim de atender à nomenclatura ampla utilizada na literatura sobre o tema e que conceitualmente coaduna com a real função que os sujeitos da pesquisa desempenham, utilizaremos o termo coordenador pedagógico no lugar de supervisor pedagógico.

Assim, uma luz acendeu dentro do meu coração e da minha mente: será que estaria na hora de pleitear o mestrado? A formação dos supervisores começou a instigar dentro de mim a continuidade do projeto de minha colega, passando a vislumbrar uma formação também para os professores da rede. Em 2021, tentei o mestrado, passando por todas as etapas e, quando veio a classificação final, foi inacreditável para mim, uma mulher que, durante grande parte da vida, viu-se limitada por um casamento difícil estava conquistando seus sonhos, com muita vontade de aprender e beber da água da pesquisa e do conhecimento.

Diante do exposto, o problema de minha pesquisa se configura a partir o seguinte questionamento: Como a troca de experiências entre coordenadores pedagógicos e gestores escolares em serviço pode contribuir para o reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico e sua importância no processo de formação de seus professores? Assim, o objetivo geral é investigar como se desenvolve o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de um município do Sul de Minas e seus desafios e possibilidades para desempenho de sua função. De forma específica, almeja-se:

- a) Identificar o entendimento do coordenador sobre o seu papel dentro do contexto escolar.
- b) Analisar as contribuições da coordenação escolar para o desenvolvimento da formação em contexto.
- c) Desenvolver um curso de formação direcionado à equipe gestora e pedagógica, tendo a pesquisa-formação como processo fundante.

Mediante o problema de pesquisa apresentado e seus objetivos, o título escolhido foi *A coordenação pedagógica no desenvolvimento das suas funções em um município do sul de minas gerais: desafios e possibilidades*, advindo da suposição de que há uma riqueza de conhecimentos e fazeres docentes no chão da escola, local onde acontecem trocas de experiências entre os pares que, às vezes, passam despercebidas ao olhar da equipe gestora. A escola tem muito a ensinar não só aos discentes, mas a todos os envolvidos no processo educativo.

Vislumbrando essas interações entre professores, o papel do supervisor é imprescindível pois, conforme Lazarini (2020), a formação em serviço é essencial, uma vez que o supervisor, ao promover e organizar a reflexão dos docentes sobre suas escolhas pedagógicas e suas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, favorece a conscientização dos docentes sobre suas ações e sobre o contexto em que atuam.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-formação, vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras. São sujeitos da pesquisa supervisores e diretores escolares da rede municipal. Acredita-se que ouvir, observar, fazer levantamentos de conhecimentos necessários para a atuação e formação do supervisor pedagógico e da equipe gestora para analisar uma realidade pode dar subsídios para formulação de políticas, programas de formação e até mesmo cursos de formação continuada que façam sentido aos profissionais da educação da rede.

Quanto à organização deste trabalho, os capítulos um, dois e três descrevem a perspectiva da formação em contexto e continuada e como ela desenvolve os atores nela envolvidos; quem é o coordenador pedagógico dentro da escola e seu papel na formação de seus pares; e a escola como um ambiente de constante aprendizado para todos profissionais e alunos ali inseridos.

No capítulo quatro, trazemos a metodologia utilizada para a pesquisa, as características da formação e o perfil do grupo participante.

No capítulo cinco, descrevemos o processo de formação e a coleta de dados, e, no capítulo seis, a descrição dos encontros de formação.

Por fim, o capítulo sete traz o produto educacional constituído através dos encontros formativos com as equipes gestoras das escolas municipais e o capítulo 8 apresenta nossas considerações finais.

A seguir, iniciaremos nossas reflexões a partir de como a formação continuada favorece o desenvolvimento da escola, principalmente nas figuras de seus professores, e como estes adquirem identidade profissional.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão sobre desenvolvimento profissional vem tomando cada vez mais espaço em todas as profissões, e não é diferente no ambiente escolar, refletindo uma perspectiva diferente daquela que estamos acostumados, em que se aborda conceitos de formação inicial e formação continuada. Aprimorar o desempenho e aprender a lidar com novas situações de ensino e de relacionamento com os pares, exige dos profissionais da educação um desenvolvimento constante durante toda sua carreira, superando essa dicotomia inicial/continuada enraizada ao longo dos anos na formação de professores.

A docência tem seu início no ingresso escolar e estende-se por toda a vida. Para que exista o profissional docente, é necessário que ele passe pela convivência com os pares, pelo aprendizado na academia e pela consolidação na prática. Ou seja, o processo de formação docente não acaba com a formação inicial.

Nesse processo, cada professor vai desenvolvendo sua identidade profissional, que, de início, é carregada de crenças e proposições que o indivíduo tem sobre aquilo que considera verdadeiro. As crenças influem na forma como os professores aprendem e influenciam os processos de mudança que os professores podem encetar (Richardson, 1996).

Nessa linha de raciocínio, é necessário pensar sobre a formação inicial. Muito se discute em torno dela, que vem sendo precarizada em algumas instituições de ensino superior, com currículos que não atendem às necessidades da prática – afinal, ao professor compete o trabalho de formação de pessoas. Para Fossati (2013, p. 179), “antes de formar o educador ou o educando, se está formando a pessoa do educador ou do educando. Assim, o educador ou o educando sempre vêm associados com seu ser pessoa”. O/A educador/a é compreendido/a como uma pessoa, um todo, e não como apenas um/a profissional. Pacheco (2009, p. 93), referindo-se à figura do/a professor/a, traz que “o dicionário diz-nos ser aquele que ensina. Eu diria ser mais aquele que aprende... ensinando”.

Enquanto não há um consenso sobre como seria a formação inicial ideal, precisa-se pensar na formação continuada do docente e em como será seu processo. A formação aqui proposta não é um acréscimo de certificados que não traduzem novos modos de pensar, agir e interagir no contexto de trabalho, mas fazer com que o docente se desenvolva profissionalmente tanto no âmbito individual como de forma coletiva, no seu ambiente de trabalho, trocando com seus pares.

Em texto que não deixa margem de dúvida em relação ao aperfeiçoamento contínuo dos profissionais do magistério, a LDB informa que:

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, 1996, Art. 62-A, Parágrafo Único).

Para Tardif (2012), os saberes docentes, que servem de base para o ato de ensinar, são provenientes da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional, da formação cultural dos/as professores/as e de outras fontes diversas.

É importante salientar que o desenvolvimento profissional se realiza por meio de um processo permanente de formação, o qual está acompanhado de outros fatores, como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc. (Imbernón, 2011). Isso indica que desenvolvimento profissional docente vai transformando os atores educativos em seres cada vez mais pensantes e atuantes nas lutas diárias que a carreira apresenta.

Já para Carlos Marcelo (2009), desenvolver-se profissionalmente é uma procura da identidade profissional, a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros.

O desenvolvimento profissional não é, portanto, um processo que deva ser imposto; o professor deve ser responsável por ele e necessita querer investir em sua profissão. Carlos Marcelo (2009) enfatiza que o docente tem o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens que sejam relevantes para os alunos, sendo indispensável que se convença da importância de ampliação, aprofundamento e melhoria de sua competência profissional. Assim, bons programas de desenvolvimento profissional promovem uma mudança do professor em sala de aula, que resulta no avanço da aprendizagem dos alunos.

Na atualidade, quando falamos em desenvolvimento profissional docente, falamos sobre transformação do sujeito mediante todas suas experiências ao longo da carreira. O uso do termo “desenvolvimento” é justificado por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Desse modo, observa-se que o termo “desenvolvimento profissional” tem sido usado com frequência, mas André (2011, p. 26) alerta “ao se decidir adotar o desenvolvimento profissional docente como objeto da área de formação de professores, deve-se ter em mente sua amplitude e, portanto, assumir todas as consequências que essa opção acarreta”. Ainda há muito

o que aprofundar nos estudos sobre o termo, de modo que universidades, formadores de professores e professores devem ser capazes de dar impulso à sua formação.

O conceito de desenvolvimento profissional assume grande importância, principalmente a partir dos 2000, e vêm substituir, no âmbito internacional, o termo “formação em serviço”. Nos estudos realizados por Vaillant e Marcelo (2012), notamos que as práticas formativas tradicionais ainda têm força nas instituições escolares, mas pouco a pouco surgem processos que tendem a repensar a forma como aprender a ensinar.

Os autores dialogam com Diaz-Maggioli, que apresenta uma visão crítica das práticas tradicionais de desenvolvimento profissional; dentre suas pontuações estão a ideia de que o docente precisa ser recuperado porque não sabe ensinar, as formações são esporádicas, superficiais e desconectadas da realidade escolar. Vaillant e Marcelo (2012) também trazem as ideias de Sykes, que propõe duas questões sobre o desenvolvimento profissional dos docentes: que a aprendizagem deles deveria estar no centro dos esforços para melhorar a educação e que os programas de formação docente são inadequados, com poucos recursos e utilizados de maneira ineficiente.

Apresentam, ainda, os estudos de Hawley e Valli, que sintetizam nove princípios que deveriam orientar a prática do desenvolvimento profissional. O primeiro aponta que os conteúdos poderiam ser centrados nos que os alunos aprenderão e sobre estratégias didáticas que a pesquisa e a experiência apontam como eficazes. O segundo diz respeito à análise da aprendizagem dos estudantes, centrando o desenvolvimento docente nos dados e necessidades do público a que se dirige. Outro princípio é que os docentes devem identificar o que necessitam aprender, visto que participar da formação do próprio aprendizado gera maior compromisso e torna mais provável a utilização do que aprenderam na solução de problemas em seus contextos. O quarto princípio relata que a escola é o telão de fundo, ou seja, os docentes aprendem com seu trabalho. O quinto e primordial é que a resolução colaborativa de problemas é um pilar que permite aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e solucioná-los; podem incluir grupos de estudo, grupos interdisciplinares ou de pesquisa-ação. O sexto princípio aborda o desenvolvimento profissional como contínuo e evolutivo, já que práticas eficazes exigem um aprendizado contínuo. O sétimo aponta que é preciso garantir a incorporação de múltiplas fontes de informação como informações sobre os resultados das aprendizagens dos estudantes, sobre o ensino, a autoavaliação. O oitavo afirma ser necessário levar em consideração as crenças, já que elas são como um filtro do conhecimento, de modo que o desenvolvimento profissional deveria proporcionar oportunidades para melhorar a compreensão entre as teorias que subjazem ao conhecimento para aprender. Por fim, o

desenvolvimento profissional integra um processo de mudança que depende de condições como tempo e oportunidades de praticar novos métodos, salário adequado, apoio técnico e acompanhamento sustentável, o que significa melhorar as condições dos docentes para melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Após explicitar um breve estudo sobre o desenvolvimento profissional docente, também é muito importante tratar sobre como esse processo é avaliado. Para tanto, recorremos a Gatti (2014), que chama nossa atenção em relação à avaliação do trabalho docente e como isso se relaciona com desenvolvimento profissional. Para a autora, os processos de avaliação estão divididos em dois grupos: um com características unicamente funcionalista-pragmatistas e outro com uma perspectiva dinâmica, analítica e reflexiva. O primeiro grupo citado está ligado a modelos somativos, em que a progressão da carreira docente está pautada em resultados de desempenho dos alunos em avaliações sistêmicas, sendo os avaliadores pessoas externas ao grupo da escola. O segundo grupo mostra uma perspectiva mais formativa, em que os avaliados estão plenamente envolvidos, superando impasses e problemas em processos dinâmicos de avaliação contínua e reflexiva. Tais modelos de avaliação, cada qual com suas particularidades propiciam algum tipo de desenvolvimento profissional, o que os diferencia é a participação ou não do docente em sua construção.

Falar, então, de qualidade do trabalho docente perpassa o modo como se concebe e se conceitua tal qualidade, ou seja, pensar sobre o que se entende por ensino, por finalidade da escola e seu papel local e social, por qualidade institucional e qualidade de ensino aprendizagem. Como bem coloca Gatti (2014, p. 377):

critérios que não sejam abstratos, descolados do agir educativo em dadas condições, nem reducionistas que se expressem somente por categorias estreitas, uma nota ou uma pontuação em uma escala sem conotações significantes para os participantes do processo avaliativo. Sem ter sentidos concretos para estes, as avaliações caem num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas.

Essas questões são relevantes porque o trabalho docente atual envolve uma complexidade que exige dominar conhecimentos de diversas áreas – desde o desenvolvimento infantil e de jovens assim até saber lidar com as diferenças. Tais considerações expostas pela autora nos levam a refletir sobre como se dá o desenvolvimento da carreira do docente.

Além disso, ao falarmos de ciclos da profissão, que envolvem o amadurecimento como ser humano e como profissional, faz-se necessário que o ambiente escolar proporcione condições para reflexões objetivas, que mostrem com clareza os acertos e os pontos de melhoria no decorrer da carreira, superando dificuldades e acompanhando a mudança permanente da

sociedade, que não permite mais as mesmas ações pedagógicas de antes, do início da carreira ou até as que usamos ano passado, em outra turma, em outro contexto. Em suma, o docente só se desenvolve se seu percurso for acompanhado de constante avaliação de si e do meio em que está inserido.

De acordo com Gatti (2013), os processos de avaliação profissional devem ter caráter participativo-emancipatório e levar em conta a valorização do profissional. Para isso, a autora sintetiza onze características de um bom processo avaliativo, sobre as quais tecemos alguns comentários de acordo com a prática escolar desta pesquisadora.

1. Preparação adequada nos sistemas, nos diferentes níveis gestores, nas escolas e suas equipes, e criar não um clima persecutório e de fundo punitivo, mas uma cultura de crescimento profissional continuado, questão primordial pois, muitas vezes, os professores entendem avaliação com caráter punitivo, levam para o lado pessoal e não como ponto de melhora.

2. Formação de lideranças expressivas, que possam dar ao processo um sentido adequado, não ameaçador, mas pedagógico. Sua formação também é de suma importância, pois contribui para que a avaliação não tome rumos para questões pessoais, mas, sim, de melhoria do trabalho.

3. A criação de um clima de sinceridade. Uma frase que esta pesquisadora sempre usa é: “A verdade é mais clara que o sol”. Assim, sinceridade envolve pontuações baseadas em percepções verdadeiras de auxílio e cooperação entre os profissionais.

4. A formação dos avaliadores, tanto em conhecimentos sobre avaliação e seus meios e processos, seus limites e percalços, como em competência para criar afinidades e clima compreensivo. Sem conhecimento científico não há como embasar um discurso útil e denso sobre os pontos apontados como melhora.

5. A criação de clima de abertura para aspectos problemáticos. Escuta é condição primordial para qualquer situação, e estar aberto é saber escutar para intervir.

6. A criação de condições para saber lidar com o sucesso e os percalços. Notoriamente, causa-se uma boa sensação no docente quando suas boas práticas são destacadas. As pessoas têm suas dificuldades, mas também pontos positivos a serem ressaltados.

7. A criação de condições para que o processo avaliativo seja assumido como próprio, independente de pressão externa excessiva. Dentro da escola, quem melhor conhece o profissional são os pares que o acompanham diariamente. As instâncias externas determinam algumas regras, mas avaliar como serão aplicadas a cada profissional é papel da equipe escolar.

8. A criação de condições para que ações sejam desenvolvidas a partir do processo avaliativo, na direção de prover melhorias evidenciadas como importantes para a vida profissional do professor. Não adianta direcionar o trabalho do professor se não puder oferecer as condições para que sua prática mude e melhore.

9. Discussão sobre como as melhorias serão praticadas é responsabilidade da equipe gestora, de modo que é importante levar em conta diferenças locais, regionais, culturais. O respeito ao diferente, ao pensamento de cada um, ao percurso individual, faz com que compreendamos algumas dificuldades do professor.

10. A garantia à continuidade dos processos avaliativos, em ciclos, ou etapas, e o suporte para iniciativas formativas decorrentes de inferências a partir da avaliação procedida. A avaliação deve ser contínua, interrompida e acompanhada de perto. É ela que determina pautas formativas para o individual e o coletivo e aponta caminhos para melhorias da qualidade do ensino.

11. Nunca deixar o processo avaliativo sem sequência de apoio e suporte às mudanças de consenso entre os participantes. Sem continuidade, a avaliação do desenvolvimento docente cai por terra. Dessa forma, deve ser vista como uma obra em construção que precisa de suporte e amparo para continuar crescendo em pilares sólidos e consistentes, de modo que avaliadores e avaliados estejam em plena colaboração, com propostas claras e bem definidas. Somente assim haverá um processo de transformação.

Podemos, então, considerar que a proposta de avaliação do desenvolvimento docente proposta por Gatti (2014) leva em consideração todos os sujeitos envolvidos na ação, para que, por meio de diálogos, possam discutir pontos de melhora, sem desvalorizar o trabalho do professor, transformando-o a fim de que faça a diferença em sua vida, carreira e, principalmente, na vida dos estudantes.

Mediante essa breve apresentação sobre o desenvolvimento profissional docente, cabe-nos citar um profissional que está totalmente incluído neste processo, o Supervisor Pedagógico, que é o principal agente formador dentro do âmbito escolar. Ele também é sujeito em desenvolvimento profissional como todos os outros atores da comunidade escolar e tem uma enorme responsabilidade em mediar a formação no contexto escolar. Veremos mais detalhadamente, no próximo capítulo, o seu papel na formação continuada no âmbito escolar.

3 O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO E O CONTEXTO DE TRABALHO NA ESCOLA

No século XVI, época dos jesuítas, o coordenador pedagógico (supervisor) já atuava como o “prefeito dos estudos”, devendo assegurar, segundo Saviani (2004), que a programação fosse cumprida e que houvesse o progresso do aprendiz na virtude, na boa letra e na ciência. A esse profissional também cabia ouvir e observar os professores, assistir a suas aulas e chamar a atenção do professor, quando necessário, com delicadeza e afabilidade. Após a expulsão dos jesuítas, a ideia de supervisão continuava presente na figura do prefeito dos estudos, que exercia funções político-administrativas (inspeção e direção). Foi apenas na década de 1920 que surgiram os profissionais da educação, quando o supervisor aparecia como “técnico em educação”; com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, iniciou-se uma reestruturação do modelo vigente, separando os setores técnico-pedagógicos dos especificamente administrativos (Saviani, 2004).

No Brasil, ainda falta uma unidade sobre o papel do coordenador pedagógico em seus aspectos conceituais, estruturais e políticos. Se suas atribuições apresentam diferenças entre duas redes de um mesmo município, quais não serão as disparidades em um território tão grande como o nosso país? Mesmo assim, dentre suas múltiplas funções – e também não funções – destaca-se a responsabilidade pela formação dos docentes de uma escola, tarefa complexa visto que muitas vezes não são oferecidas condições para que ela aconteça. Além disso, suas ações devem estar pautadas no Projeto Político Pedagógico da escola, o que indica a não neutralidade do trabalho, pois o documento contempla os anseios da comunidade escolar.

O trabalho do coordenador pedagógico necessita, portanto, de organização e estudo constante. Ele não é – e nem pode mais ser – um faz tudo dentro da escola; deve coordenar um trabalho sistemático de formação de sua equipe através dos anseios e dificuldades da escola.

A atuação da coordenação pedagógica, assim, passa a ser não mais uma atividade meramente burocrática, mas uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo (Domingues, 2009, p. 26).

Observamos que, historicamente, o trabalho do supervisor escolar sempre foi confundido com as questões administrativas da escola, fardo que se carrega até hoje, pois essa confusão contribui para que não se contemple sua principal função: a de formador do corpo docente.

O formador escolar está presente em todas as redes de ensino público pesquisadas. As funções ou cargos assumem diferentes nomenclaturas: supervisor escolar, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, orientador de escola etc. (Domingues, 2009).

Cabe salientar que a formação inicial do coordenador pedagógico também precisa ser repensada. A experiência desta pesquisadora no curso de Pedagogia mostrou que, mesmo já saindo com habilitação para supervisão pedagógica, toda a formação se deu para o trabalho docente em sala de aula. A função do Supervisor Pedagógico é diferente daquela do professor. Urge, portanto, uma formação específica, com competências que fundamentem o trabalho desse profissional nas escolas, que leve em conta as especificidades da função para, enfim, recebermos em nossas escolas profissionais mais abertos, que tenham condições de formar um grupo de trabalho sólido e que procurem sempre sua própria formação – afinal, se não nos formarmos, como poderemos formar o outro? Saber o que está falando é a base de tudo. Como se engajar em sua função se não se tem embasamento teórico para isso? A prática é muito importante, mas embasá-la teoricamente também é.

A formação do pedagogo, segundo Libâneo (2002, p. 84), ressalta as dificuldades da formação do professor e do especialista/gestor num único curso. O autor tece a seguinte consideração: “ao meu ver, para se atingir mínimos desejáveis, ou se forma um bom professor ou um bom ‘gestor’ ou ‘coordenador pedagógico’”.

Assim mesmo, mesmo com as especializações em pós-graduação, notamos que os cursos oferecidos ainda parecem muito rasos em referencial teórico e não desenvolvem atividades específicas para o trabalho do coordenador pedagógico, que abrange o conhecimento sobre os discentes e dos docentes. A formação do pedagogo para atuar como coordenador deve ser discutida nas instâncias das instituições de ensino superior. Um currículo mais voltado para essa formação precisa ser desenvolvido.

Dada a importância do coordenador pedagógico dentro de uma escola, voltamos nossa atenção para como se dá a formação desse sujeito após sua formação inicial. Podemos observar que, além de formar o professor, ele investe em sua própria formação, posto que, para formar seu grupo, necessita pesquisar e embasar suas experiências, promovendo, assim, sua autoformação.

A ação do coordenador, tal qual do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnicas, humano- interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação (Placco, 1994, p. 18).

Assim, o coordenador pedagógico também é um ser em formação que traz consigo uma bagagem técnica, humana e política que evolui com o tempo e com seu desenvolvimento profissional.

Os anos iniciais da supervisão pedagógica são marcados por alguns aspectos que podem definir o exercício da profissão. Segundo Domingues (2009), são eles: a insegurança, o medo e o processo de ser coordenador; o choque com a realidade complexa da escola e o processo de aprender as normas, valores e condutas – a cultura da escola.

Para vencer a insegurança, o medo e o processo de se construir coordenador, é necessário, segundo estudos de Cavaco (1995) e Marcelo García (1999), que esse coordenador se sinta amparado para desenvolver seu trabalho com mais segurança – uma responsabilidade muito grande da equipe gestora.

Outro aspecto é a realidade complexa da escola, ou seja, a distância entre o que se imagina ser o trabalho e o que ele realmente é. Aqui o acolhimento continua sendo muito importante. Ter alguém para apontar a realidade, as características, normas e condutas da escola é facilitar o processo de pertencimento ao novo profissional.

Cabe mencionar que o coordenador pedagógico se depara com uma multiplicidade de funções, o que dificulta o foco que deveria ser o processo de formação de sua equipe. Formar-se, então, uma miscelânea de funções, pois, ao mesmo tempo que lida com as urgências de aproximação dos alunos, dos pais e professores, ele desvia sua atenção das prioridades do Projeto Político Pedagógico de sua escola e das atividades formativas, não restando tempo para refletir e analisar, fazer pausas para estudo e organizar suas rotinas.

De acordo com Placco (2006, p. 57):

(...) compete ao (...) coordenador pedagógico, as funções de articulador, formador e transformador:- como articulador, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;- como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; - como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

A leitura dos parágrafos introdutórios de Placco (2006) provocou uma reflexão que muitas vezes não fazemos: como o coordenador pedagógico pode concretizar o Projeto Político Pedagógico frente a tantas demandas do cotidiano da escola?

Na rede de educação em que esta pesquisadora atua, passamos por uma formação sobre a construção do Projeto Político Pedagógico. Foi possível observar nos encontros como os gestores e coordenadores pedagógicos ainda são alheios à importância desse documento que deve ser o eixo norteador do trabalho escolar. Vem, então, a hipótese de que a rotina escolar, ou a falta dela, influencia as atividades relevantes do coordenador pedagógico impedindo, que se dê aquilo que é necessário.

Analisando um pouco essa rotina de trabalho conturbada, usaremos as contribuições de Matus (1991), que propõe quatro conceitos para pensarmos num trabalho mais planejado do coordenador na escola: Importância, Rotina, Urgência e Pausa. Os pontos referenciais de cada um estão sintetizados no quadro a seguir para breve entendimento.

Quadro 1 – Síntese do trabalho do coordenador pedagógico

Atividades	A que se destina
IMPORTÂNCIA	Destina-se a atender as metas e finalidades previstas no Projeto político pedagógico da escola. Ações prioritárias para atender as necessidades pedagógicas da escola. Exemplo: elaborar projeto de intervenção para alunos com defasagem na aprendizagem. 10% de atividades.
ROTINA	Destina-se a manutenção dos procedimentos diários para manutenção e funcionamento da escola. Não deve produzir a mesmice. Exemplo: visitar as turmas para acompanhamento pedagógico. 30% de atividades.
URGÊNCIA	Destina-se às situações imprevistas. Podem comprometer as rotinas e favorecer suspensão ou redirecionamento das importâncias. 30% de atividades. Exemplo: acidentes com crianças.
PAUSA	Destina-se às necessidades individuais do sujeito sem preocupação com resultados e sim com o aspecto humano do profissional. 30% de atividades. Exemplo: atividades culturais.

Fonte: A autora, com base em Matus (1991).

Vale considerar a análise dos coordenadores pedagógicos sobre a porcentagem de seu dia que está sendo canalizada para cada atividade. A escola precisa ser uma rede de apoio mútuo, onde algumas urgências de caráter não pedagógico possam ser direcionadas a outros profissionais, afinal todos são responsáveis pelos estudantes e pelo processo educativo. Outro ponto a salientar são os momentos de pausa, que podem ser ricos em relações interpessoais que ajudam na confiança e comunicação entre os profissionais atuantes na escola.

Mediante tantas demandas de concretização do Projeto Político Pedagógico, é importante que os coordenadores pedagógicos passem a valorizar-se como formadores. Segundo Beillerot (1998), o termo formador, em sua origem francesa, passa a ser utilizado a partir dos anos 1970, relacionado à expansão da formação profissional de adultos para as diferentes profissões. Mais recentemente, vincula-se à ideia de educação permanente, à compreensão do adulto como ser humano inacabado, que continua aprendendo ao longo da

vida, e, portanto, tem o direito e o poder de educar-se. Se formação está ligada à educação permanente, às ações pedagógicas e à repercussão disso tudo no processo ensino-aprendizagem, André (2012, p. 215) descreve assim o formador de professores e sua função:

O formador de professores é um profissional que integra a equipe de gestão e, em geral, assume a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político-pedagógico, pela formação contínua dos professores e pela avaliação das ações empreendidas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o perfil e a caracterização do formador escolar, Marcelo García (1999) destaca que o formador de professores é um agente ou um facilitador de mudanças, que desempenha atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos escolares e de formação continuada dos professores. Nesse sentido, dialoga com as ideias de André (2012) de que o formador escolar trabalha com as questões pedagógicas e a aprendizagem.

Corroborando as ideias de André (2012) e Marcelo García (1999), a pesquisa coordenada por Placco, Souza e Almeida (2012) investigou a função e o trabalho de coordenadores pedagógicos em diferentes estados do Brasil, constatando que as múltiplas funções atribuídas aos coordenadores comprometem sua atuação como formadores. Embora declarem que consideram a formação dos professores parte suas funções, apontam inúmeras dificuldades para desenvolvê-la.

As autoras destacam, ainda, a falta de formação específica para a coordenação pedagógica, considerando as especificidades da função, que não é a mesma do professor. Para tanto, propõem algumas ações primordiais para uma comunicação participativa, que torna eficaz o trabalho do coordenador frente aos docentes. Uma delas é a responsabilidade partilhada, o que significa dividir obrigações e responsabilidades entre todos, pois os objetivos só serão alcançados se cada um fizer sua parte e não deixar tudo para o coordenador; isso é compromisso e envolvimento com os objetivos da escola. Outra ação é a interlocução participada, que aponta para a solidariedade, para a construção coletiva de respostas aos desafios da prática cotidiana, de modo que todos podem contribuir e ser ouvidos. É um exercício de escuta respeitosa, cuidadosa, por parte do coordenador em relação ao professor, em que, por meio de questionamentos, provocam o repensar e, em consequência, um processo de mudança e de melhor desempenho do educador (Placco; Souza; Almeida, 2012).

Ainda sobre as ações de comunicação participativa, há o confronto cotidiano, por vezes temido pelos educadores, pois mudar a prática e encarar a mudança não é um processo imediato. Cabe ao coordenador pedagógico fazer provocações, questionamentos e refletir sobre o

compromisso com o fazer escolar para que, juntamente com seu corpo docente, possa ir lapidando a prática educativa. Não se pode esquecer da ação do tempo e movimento, segundo a qual o coordenador pedagógico não pode pensar que as mudanças acontecem do dia para a noite; existem idas e vindas, e o que importa é não desistir. Os olhares do coordenador pedagógico devem contemplar constatação, investigação, análise, ação, avaliação, curiosidade, invenção, espanto, amorosidade e respeito. Aqui, percebemos o quão grande e desafiadora é essa função.

Outra ação condiz com a formação do próprio coordenador com relação a ser crítico e atuante frente ao seu grupo, ajudando os professores a aperfeiçoarem o processo educativo sem perder de vista o processo de autoavaliação para questionar-se continuamente sobre seu desempenho frente à sua equipe.

Por último, a ação de Integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, a realidade social e da escola e a prática social/profissional dos docentes, o que significa inserir o professor nas discussões sobre a realidade da escola e da sociedade em que está inserida para, assim, entender melhor as necessidades ali existentes.

Com o exposto, entendemos que, para que o processo formativo dentro da escola seja satisfatório, o supervisor deve estar respaldado pela rede de ensino, desde a Secretaria Municipal de Educação até a equipe gestora da instituição, de forma que todos se responsabilizem pela qualidade do ensino oferecido e respeitem o processo pedagógico como primordial dentro da escola. As redes de ensino devem, assim, contar com equipes técnicas bem constituídas para executarem um trabalho de formação ao supervisor pedagógico, que é o principal responsável pela formação no contexto escolar.

Em virtude de percebermos a importância do processo formativo de uma instituição de ensino, ressalta-se a necessidade de desenvolver, junto à rede de educação do município aqui pesquisado, uma investigação que vá ao encontro da construção de conhecimento e com a formação de todos os atores envolvidos, supervisores, professores e pesquisadores. Sabe-se que é um percurso delicado a ser percorrido, talvez com idas e vindas no processo, pois depende do interesse dos participantes, de suas necessidades e das necessidades da escola. Todas essas discussões têm sua relevância, uma vez que, de acordo com André (2012, p. 60), esperar

que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Assim, convém pensar sobre o que limita o trabalho do coordenador dentro da escola. Com base Christov (2003), podemos pensar sobre as relações de poder exercidas por parte do diretor. A pesquisadora tenta fazer suas entrevistas a coordenadores de várias escolas e, em todas elas, sofre de alguma forma interrupção por parte da direção. Em suas análises, Christov (2003) concluiu que: a direção valoriza e compreende o papel do coordenador, mas, por falta de vice-diretor, ocupa-o; a direção com vice-direção não valoriza o papel do coordenador como formador dos professores e atribui a ele excesso de responsabilidades burocráticas; e a direção, independentemente de compreender ou não o papel do coordenador como formador e por causa do autoritarismo, desvia os profissionais de sua função para ficarem a sua disposição. A comunicação e um diálogo pontual são necessários para encontrar as razões dessas interrupções e fazer com que possam ser resolvidas.

Uma outra questão que também pode causar um desvio da função do coordenador é que os professores, por vezes, têm uma compreensão equivocada do trabalho desse profissional e querem que auxiliem na gestão da disciplina dos alunos, solicitam atividades prontas como exemplo de boas aulas e que intercedam junto aos pais para que eduquem melhor seus filhos. Existe, ainda, a questão de o próprio coordenador não entender seu próprio papel. Há uma distância entre quem interrompe e quem se deixa interromper: por vezes, é mais fácil fazer o trabalho dos outros do que responsabilizar-se pelo próprio trabalho.

E o que dizer sobre as mudanças sociais nas áreas tecnológica, econômica e política da sociedade? Percebemos que tais acontecimentos interferem no trabalho dos educadores – os professores, de um lado, tendo que acompanhar as mudanças no perfil dos alunos, e os coordenadores, de outro, tendo que reformular os processos formativos para atender às novas demandas, fato que gera transtornos para os que já estão na carreira há algum tempo.

Essa rápida transformação do contexto social gera grande desconforto aos docentes, visto que mexe com as estruturas de formação que os acompanham durante sua carreira. O coordenador pedagógico também enfrenta entraves, pois, no processo de formação, depara-se com diversos sentimentos desde resistência até frustração dos envolvidos quando novas práticas têm que ser dialogadas e estabelecidas no cotidiano, tarefa que exige muito equilíbrio no campo socioemocional.

Almeida (2001) é muito perspicaz ao escrever sobre o falar autêntico, o ouvir ativo e o olhar atento – que são habilidades de relacionamento interpessoal – porque, para desenvolver um relacionamento de comunicação e respeito, é necessário muita escuta ativa, levando em consideração os sentimentos e anseios dos componentes de um grupo de trabalho. Portanto, o coordenador pedagógico deve ser um elo de escuta com olhar atento, buscando o equilíbrio dos

professores após os desabafos sobre a profissão. Falar menos e ouvir mais para que, no momento da fala, ela possa ser pontual, assertiva e embasada, estabelecendo um clima de parceria e crescimento para todos e todas. Como afirma Vieira:

É necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando-os e proporcionando momentos para os professores os exprimirem, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, desta forma, a continuidade das mudanças na concepção de educação do professor e em suas práticas (Vieira, 2003, p. 92).

Diante de todo o exposto, consideramos que os grupos de estudos são espaços privilegiados de investimento voluntário na formação de coordenadores, professores e gestores escolares. O aprofundamento de temas à luz de referências acadêmicas traz significado relevante às práticas cotidianas.

Como num grupo são discutidas questões perturbadoras, não é viável que elas fiquem somente na discussão, elas precisam se tornar práticas recondutoras no ambiente de trabalho de cada participante, fazendo diferença no desempenho profissional de cada um.

Nossa intenção aqui não é a de aprofundarmos as demandas e características dos grupos de estudo, mas apontá-los como uma importante iniciativa por parte dos coordenadores pedagógicos em evoluir no seu aprendizado e colocar seu conhecimento em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Caminhando para as considerações finais deste capítulo, a partir de todo referencial considerado, observamos que o coordenador pedagógico é o grande articulador dentro da escola e que esse profissional se depara com uma série de dificuldades tanto nos aspectos burocráticos como no relacionamento interpessoal.

Nenhuma função é exercida sozinha: dependemos das diferentes áreas dentro de uma escola para que tudo se encaixe e aconteça da melhor forma possível. Pudemos perceber no decorrer desse capítulo o quão importante se faz o trabalho coletivo e dialogado.

A função articuladora do coordenador pedagógico possui um instrumento eficaz para utilizar, o Projeto Político Pedagógico e sua elaboração, pois envolve toda a comunidade escolar e propõe momentos de escuta e diálogo com todos os segmentos (pais, professores, funcionários técnico-administrativos). Tal processo de discussão coletiva, liderado pela gestão da escola e apoiado pelo coordenador, pode chegar a pontos importantes sobre qual escola almejamos para aquela comunidade.

Há um longo caminho a ser percorrido: uma escola com funções devidamente distribuídas e com cada membro desenvolvendo seu papel para o bem comum ainda engatinha. Mas nossa convicção como educadores e pesquisadores nos conduz a construir e subsidiar esse processo, introduzindo, de forma sensata, as mudanças necessárias para atender à sociedade contemporânea.

Por isso, no próximo capítulo, discorreremos sobre a escola acolhedora, que favorece o desenvolvimento de todos seus profissionais, onde as crenças e culturas pessoais não interfiram negativamente na abertura para o novo, onde a troca seja devidamente profissional com vistas a um ensino-aprendizagem que liberte nossos estudantes para a transformação de si e da sociedade para melhor.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

Não é raro, no espaço escolar, ouvirmos professores dizerem que existe pouco espaço de fala para eles na escola, que os momentos dedicados à formação são gastos com questões burocráticas e que não ajudam com os contextos que enfrentam em sala de aula, na sua profissão. Sentem falta de trocar experiências com seus pares de turma e de se ajudarem na resolução de conflitos. Surge, então, a necessidade de que a escola seja um espaço mais democrático, onde os diálogos se tornem rotineiros, onde, juntos e em regime de cooperação, todos possam contribuir para um espaço que ofereça qualidade aos alunos – e que estes, por sua vez, também tenham seu lugar de fala e possam ir se transformando em seres mais pensantes e atuantes no seu processo.

Uma escola mais autônoma e participativa, produtora de um pensamento próprio, faz-se necessária. Um lugar onde o coletivo é valorizado, e a formação contínua de seus profissionais é condição essencial para alcançar bons resultados. Tal escola é designada por Alarcão (2001, p. 13) como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

De acordo com Canário (2006, p. 16), citando Reich (1993), a escola pode ser definida como

(...) uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração.

Tal definição nos leva a refletir se a escola de hoje não é a mesma definida por Reich e se, com o passar dos anos, o processo de ensinar e aprender fora modificado.

Quem trabalha com educação há alguns anos pode observar que a escola caminhou timidamente e, na maioria das vezes, é encarada apenas como lugar de ensino, levando em consideração somente o como se ensina, enquanto o como se aprende é ignorado. Os métodos de trabalho ainda são predominantemente uma repetição de informações pensada para um ensino para a massa, sem levar em consideração as diferenças.

Para Canário (1998), a escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas. O fundamental não é o conjunto de características de uma escola, mas, sim, sua configuração singular como sistema de ação organizada. Diante de tais colocações é importante

considerar que o contexto social em que se insere a escola é amplo espaço de interações dos atores que a compõem, onde o diálogo e a troca entre eles pode ser o início da mudança do processo, muitas vezes ineficaz, que é desenvolvido nas instituições de ensino.

Como sabemos, a escola é uma invenção humana. É justamente na medida em que constitui uma invenção que se torna possível pensar a possibilidade da sua reinvenção (Canário, 1998). Em face do exposto, é necessário considerar que a escola como espaço de pessoas pode evoluir a partir do momento em que crenças, valores e atitudes são colocados em xeque, procurando, por meio da troca entre os atores, cumprir a função da escola, que é proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.

E como se proporcionam esses momentos de diálogo entre esses atores da educação? Por meio da formação em serviço, de uma nova organização do trabalho escolar em que as situações profissionais vividas pelos professores aconteçam em “sistemas colectivos de acção” (Canário, 1998, p. 16) que possam gerar aprendizagens coletivas para todos os envolvidos no contexto educacional. Ainda segundo o autor, esse tipo de formação “alimenta-se, sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e colectivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (1998, p. 17).

Candau (1997, p. 57), ao discutir a escola como *locus* de formação, afirma:

Neste sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Certamente, fazer da escola este espaço de formação não é tarefa fácil; surgirão embates, conflitos, choques de valores – o que não é um ponto negativo porque, por meio da repulsa ao novo, refletimos, questionamos e mudamos. O cuidado com as ações formadoras, contudo, deve estar ligado ao contexto de cada realidade escolar para que não ocorra a descontinuidade e fragmentação do processo formativo.

Assim, aprendendo uns com os outros, o corpo docente de uma instituição se fortalece e todos sentem acolhidos para resolver em conjunto os embates do dia a dia escolar. Para que

haja aprendizado coletivo, é necessário, portanto, que a equipe gestora escolar – aqui colocada com diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico – esteja afinada, no sentido de que as relações interpessoais vivenciadas pela referida equipe possam repercutir em uma gestão democrática e colaborativa. Para isso, faz-se necessária a existência de espaços para reflexão desses atores acerca dessa visão democrática na escola, a qual não combina com disputa de poder e autoritarismo, pois somente através da tomada de consciência de seus papéis é que poderão tomar decisões que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Essas relações interpessoais são carregadas de ideias que podem, ou não, ajudar os processos de trabalho escolar envolvendo práticas muito usuais nas escolas, como exposto por Placco e Souza (2018), que mostram a figura da equipe gestora como conciliadora, no sentido de evitar o conflito a ponto de deixar passar situações e não pontuar o que se precisa para não magoar professores, alunos e famílias. Ora, se um fenômeno só pode ser melhor apreendido à medida que se propicia o confronto entre ideias e hipóteses divergentes (Placco; Souza, 2018), como fugir do conflito se é por meio do diálogo que se fortalecem as relações entre gestores, coordenadores e professores? Uma escola onde não existem práticas colaborativas está fadada ao medo de encontros, de embates e de busca de soluções, de forma que a gestão escolar se fecha e não dá espaço para contribuições e construções conjuntas.

Outra preocupação traçada pelas autoras é o funcionamento da escola sem planejamento e pausas, de modo que tudo é interrompido a qualquer momento. Isso atrapalha a continuidade do trabalho, de modo que torna-se importante o estabelecimento de pausas e planejamento a fim de priorizar as demandas e organizar as ações. Como pontua Placco (2006), torna-se imprescindível a luta por implementar tempos e espaços, pois somente assim torna-se viável a ação consistente com vistas à transformação da realidade escolar.

Outro ponto a ser tratado seria a solidão em que o coordenador pedagógico está inserido – no sentido de trabalhar pela instituição e por vezes não ter apoio e reconhecimento de seus pares. Muitas vezes gestores evitam falar de conflitos e não ouvem as pontuações do coordenador, que se sente cada vez mais cansado e incapaz de desenvolver um trabalho coletivo com seus professores, havendo um afastamento entre essa dupla que deveria trabalhar pelo mesmo objetivo. Necessário se faz ressignificar os papéis dentro da escola, de modo que cada um cumpra sua função e respeitosa construa relações colaborativas em prol da melhoria do trabalho educativo.

Tais relações só deixarão de ser conflituosas quando diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos aprenderem a compartilhar e refletir sobre as situações e elencar, a

partir daí, quais as prioridades administrativas e pedagógicas da comunidade escolar. Somente um grupo que se responsabiliza e colabora pode se tornar uma equipe que discute, pensa e ressignifica as relações interpessoais para o bem comum da escola, que deve ser um lugar onde todos e todas apontam para uma mesma direção (Placco; Souza, 2018).

Nesse contexto de relações interpessoais dentro da escola, entendemos ser ela um espaço privilegiado para a formação de seus profissionais. E é a equipe gestora a principal responsável por essa formação, que deve ser planejada com fundamentação teórica e tenha alcance nas situações emergentes do ambiente escolar. Isso não será possível “se a dupla gestora não estiver afinada quanto às concepções, às aspirações e às posturas diante do que se espera da educação dos pequenos (...)” (Placco; Souza, 2018, p. 27). Dessa forma, o processo de formação deve ser acordado, assumido e compromissado entre formadores e formados. Essa afinação é urgente, uma vez que a gestão escolar

Pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno. A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos (Placco; Souza, 2018, p. 27).

Esses aspectos apontados pelas autoras nos conduzem a repensar a complexidade do papel da equipe gestora, uma vez que lidam com pessoas diferentes em suas formações e crenças, de forma que devem ajustar-se ao processo de fortalecimento da prática cotidiano, não sendo obrigadas a compartilhar das mesmas ideias, mas assumir o compromisso ético e político diante da comunidade que representam. Existem expectativas de qualidade e de efetividade, vindas dos professores, dos alunos, da equipe técnica escolar e das famílias, o que agrega mais responsabilidade à equipe gestora.

Portanto, para que uma escola seja espaço de formação e aprendizagem, ela deve ser considerada como singular, com sua cultura e sua identidade própria. Somente assim os processos formativos ali realizados terão chance de sucesso, pois os profissionais envolvidos na educação só acreditam em seu trabalho quando as ações repercutem na realidade em que atuam. A escola tem grande potencial formativo para todos seus atores, de alunos a gestores, desde que a ideia de proposta coletiva seja levada a sério e que cada ator contribua pelo objetivo comum, que é uma aprendizagem de sucesso para todos envolvidos no processo educativo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A opção foi por uma abordagem qualitativa, com uma investigação do tipo pesquisa-formação. A escolha dessa modalidade se deu pelo processo dialógico e provocativo que esse tipo de pesquisa aborda e pelo fato de que o pesquisador pesquisa, se forma e forma um grupo de pessoas.

5.1 Pesquisa-formação e seus pressupostos

A pesquisa-formação objetiva criar oportunidades de construção de conhecimento e transformação da prática de supervisores, professores e gestores escolares por meio de uma reflexão crítica. O conhecimento é produzido de forma interdependente, de modo que a formação produz dados, e estes apontam necessidades formativas que orientam os estudos da própria formação. O pesquisador nesse cenário de pesquisa não é o detentor do saber, mas quer aprender tudo sobre o contexto pesquisado.

Na conjuntura atual, em que muitos cursos de formação inicial não incentivam o diálogo ou dão suporte teórico robusto para o enfrentamento dos embates escolares, surge a necessidade de dar aos profissionais da educação, principalmente o par coordenador pedagógico/diretor escolar, a oportunidade de discutir seus enfrentamentos diários de uma maneira mais acadêmica, repensando crenças e dando espaço a novas posturas. Isso não significa que tudo se resolva com a proposta da pesquisa, mas toda discussão provoca uma reflexão que pode envolver parte do grupo, juntando aos poucos para alcançar o muito.

Dessa forma, a pesquisa-formação no processo de formação de coordenadores pedagógicos e diretores escolares é de grande contribuição, pois ambos poderão refletir juntos sobre como cada um pode contribuir para os aspectos formativos e de melhoria da prática, a fim de que isso repercuta na qualidade do ensino oferecida aos alunos.

A pesquisa-formação aqui desenvolvida construiu um Produto Educacional baseado na Formação Continuada para equipe gestora das escolas do município investigado, que poderá servir de subsídio para outras redes municipais e estaduais.

(...) a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por

todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo, respeita as diversas formas de saber existentes; e fundamentalmente, é processo de formação política (Longarezi; Silva, 2013, p. 223).

Importante salientar que esta pesquisa faz parte da pesquisa guarda-chuva “Didática e formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica”, do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI), coordenado pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, que tem como objetivo fortalecer e impulsionar os processos de desenvolvimento profissional docente numa perspectiva de formação centrada na escola.

Para coleta de dados dessa pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos como: questionários para caracterização do grupo participante, entrevista, encontros de formação com relatos e transcrição dos diálogos e observação participante.

Foram propostas as seguintes etapas para a construção do produto educacional por meio da pesquisa-formação:

1. Levantamento teórico e metodológico sobre a pesquisa-formação e sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador dos professores de sua escola e o entendimento de sua função por parte da direção escolar.
2. Apresentação da proposta ao grupo escolhido de coordenadores pedagógicos e diretoras.
3. Aplicação de questionário para caracterização dos participantes.
4. Preparação de encontros explorando o planejamento das ações e atribuições do cotidiano de trabalho de cada um dos participantes em suas determinadas funções.
5. Reflexão, em cada encontro, sobre como planejar bem o trabalho, descobrindo quais são as importâncias, urgências, rotinas e momentos de pausa.
6. Análise dos diálogos de cada encontro.

Os dados foram analisados à medida que as informações foram surgindo dos encontros de formação, e as análises foram realizadas com inspiração na Análise de Prosa, proposta por André (1983, p. 67), segundo a qual trata-se de:

(...) uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais ou não- intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não- verbais, alternativas ou contraditórias.

A Análise de Prosa é definida por André (1983) como uma forma de investigação dos dados qualitativos em que os dados são examinados e contextualizados, gerando, assim, os tópicos e os temas. No processo de análise desenvolvido, os tópicos e temas são revistos, questionados e reformulados, de acordo com os aportes teóricos da pesquisa.

A autora, por meio de sua prática de pesquisa, esboçou alguns procedimentos de abordagem qualitativa, enfatizando que, primeiro, a análise deve estar presente nos diferentes estágios da investigação, o que permite que haja sempre a revisão e reformulação de dados iniciais. O segundo ponto é que a análise dos dados, sempre que possível, seja feita em conjunto com um grupo de pessoas ou com colegas numa posição especial para colaborar na análise. O terceiro diz respeito à existência de critérios para determinar a importância e relevância dos tópicos ou temas, detectando informações relevantes e irrelevantes para a pesquisa, olhando sempre para as mensagens implícitas dos dados analisados (André 1983).

No artigo Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, André (1983) aborda questões metodológicas relacionadas à análise de prosa, dentre as quais se destacam:

1. A distinção entre “**tópico**” e “**tema**”: segundo Mills (1959 *apud* André, 1983), os termos diferenciam-se pelo fato de o primeiro ser um assunto e o segundo, uma ideia. Nesse sentido, “os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos” (André, 1983, p. 68), mas tal distinção não é suficiente para se determinar o processo de geração de tópicos e temas.
2. **A relação entre tópicos e temas:** de acordo com André (1983), a literatura estudada por ela, à época, não explicitava os procedimentos empregados na geração de tópicos e temas, ou seja, se estes são gerados concomitantemente, se os temas derivam da agregação de tópicos ou se há outros procedimentos para gerá-los.
3. **Os critérios para determinar a importância ou a relevância de um tópico ou de um tema, para destacá-lo como categoria:** embora a frequência com que tópicos ou temas ocorram seja um critério válido e bastante empregado pelos pesquisadores, André (1983) aponta que ele não é suficiente. Os dados podem conter aspectos, observações, comentários, características únicas, mensagens não intencionais,

implícitas e contraditórias, enfim, questões singulares, mas relevantes. Com base nisso, a autora destaca que a subjetividade e a intuição do pesquisador têm um papel fundamental nesse processo, além, evidentemente, do quadro teórico que fundamenta a pesquisa.

4. **O emprego de técnicas para testar a “validade” das interpretações feitas sobre dados qualitativos:** André (1983) destaca a credibilidade junto aos informantes, a corroboração por parte de outro(s) analista(s) e a triangulação.
5. **A determinação do nível de abrangência das categorias:** segundo André (1983), essa determinação depende do objetivo da pesquisa, dos dados produzidos, da familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, da reação dos participantes ao estudo, do período dispendido no trabalho de campo e da interação única do pesquisador com o objeto pesquisado.

Mediante o exposto, elenco os passos que organizaram a análise de dados desta pesquisa:

1. Ler e reler o material coletado, identificando aspectos relevantes nas falas dos participantes.
2. A partir do passo anterior, destacar os tópicos emergentes das discussões.
3. Elencar temas que surgem dos tópicos.
4. Juntar os tópicos de mesma categoria e seus temas.
5. Elaborar os quadros de categorização.

5.2 Características da formação

- Característica do grupo: oferecido a um grupo de coordenadores pedagógicos e diretoras das escolas da rede municipal de um município do sul de Minas.
- Modalidade: Encontros formativos.
- Forma de oferta: Presencial.
- Tempo de duração: 40 horas.
- Turno e horário de oferta da formação: vespertino, das 13h às 17h.
- Número de vagas da formação: 18.

- Requisitos de acesso à formação: ser integrante do quadro de efetivos e contratados da rede municipal.
- Parceiros: Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais.

5.3 Caracterização do grupo

Para a pesquisa, escolheu-se trabalhar com um grupo de 18 profissionais, sendo 11 coordenadores pedagógicos e sete diretoras escolares, 16 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, de escolas de um município do sul de Minas. O grupo foi escolhido por ser de relevância a discussão do trabalho do coordenador pedagógico junto a seus pares na escola que são as diretoras escolares. Nos encontros para coleta de dados, observamos qual a relevância da parceria entre essa dupla gestora a fim de que o trabalho do coordenador pedagógico possa fluir e colaborar para o bom desempenho dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes.

5.4 Perfil pessoal e profissional

O perfil dos participantes de formação foi coletado por meio de questionário próprio. Observamos que 89% são do sexo feminino e 11%, masculino; suas idades variam entre 30 e 70 anos, e a maioria se encontra na idade entre 30 e 45 anos.

O nível de escolarização superior é de 76% formados em Pedagogia e 24% formados em Normal Superior, com tempo de formados entre 15 e 20 anos. a maioria obteve seu diploma em instituições privadas (70%), 18% em instituições federais e 6% em instituições estaduais, sendo 88% universidades e 12% faculdades isoladas. A modalidade cursada foi à distância na maioria dos casos (59%), seguidos de 29% presencial e 12% semipresencial. Pelo questionário também constatamos que 24% têm mestrado e 76%, especialização *lato sensu* com mínimo de 360 horas.

O Quadro 2 indica a quais áreas temáticas corresponde a mais alta titulação que os participantes da pesquisa possuem.

Quadro 2 – Temáticas dos cursos de pós-graduação

Participantes²	Área temática
Coordenador Cleiton	Educação enfatizando alfabetização
Coordenadora Carmem	Educação
Coordenadora Corina	Educação enfatizando linguística ou letramento
Coordenadora Cíntia	Mestrado em Educação, com ênfase na formação de coordenadores pedagógicos
Coordenadora Cristina	Educação enfatizando linguística ou letramento
Coordenadora Camila	Educação enfatizando linguística ou letramento
Coordenador Cleber	Mestrado em educação, com ênfase em Linguística e Formação de professores
Coordenadora Cleide	Educação enfatizando alfabetização
Coordenadora Catarina	Mestrado, com ênfase em educação ambiental
Coordenadora Cida	Educação psicopedagogia clínica e institucional e Artes
Coordenadora Carmélia	Educação psicopedagogia clínica e supervisão
Diretora Cláudia	Educação enfatizando alfabetização
Diretora Cidália	Educação especial e inclusiva
Diretora Casemira	Não tem pós
Diretora Célia	Educação enfatizando alfabetização
Diretora Cândida	Supervisão, orientação e inspeção escolar
Diretora Cecília	Educação enfatizando alfabetização

Fonte: A autora (2024).

Observamos, ainda, que 100% dos envolvidos na pesquisa participaram de alguma formação nos dois últimos anos: 30% com duração de mais de 80 horas, 35% com duração de 41 a 80 horas e 35% de 20 a 40 horas.

Perguntou-se aos participantes se aplicavam os conhecimentos adquiridos nas formações: 94% responderam que quase sempre aplicavam e 6% eventualmente aplicavam. As formações (100%) foram oferecidas por Instituições de Ensino Superior.

Com relação ao tempo de trabalho em que atuam os profissionais, a maior parte (41%) está iniciando a função, 17% estão na função de três a cinco anos e 18%, de seis a dez anos. O restante totaliza 18% entre 11 e 25 anos na função.

O questionário revelou há quantos anos os participantes trabalham na rede municipal de ensino. Percebemos que, mesmo a rede contando com profissionais contratados, grande parte já trabalha entre 11 a 15 anos (24%) e entre 16 a 20 anos (29%). Observamos que, embora os profissionais tenham bastante tempo na rede, a maior parte (58%) trabalha menos de 1 ano a 2 anos na atual escola. A grande maioria (76%) trabalha com Ensino Fundamental anos iniciais, enquanto 24% atuam na Educação Infantil.

² A fim de garantir questões éticas da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

Uma questão instigante mostrou que nenhum profissional da rede participou de formação específica para coordenadores pedagógicos e/ou diretores escolares durante sua inserção profissional no início de carreira.

Com relação ao exercício da atividade, foi perguntado em quais períodos e redes os participantes trabalham. Os resultados mostraram que 29% trabalham dois períodos na rede municipal; 23% trabalham apenas um período; 18%, um período na rede municipal e outro na estadual; 18%, apenas na rede municipal, porém, em escolas diferentes; 6%, na rede municipal e em outra cidade; e 6% trabalham um período na rede municipal e outro na rede privada. Nota-se que a maioria dos profissionais tem jornada dupla de trabalho.

Caso os participantes trabalhassem em outra rede, deveriam indicar a modalidade de ensino. Assim, 29% trabalham com o público do Ensino Fundamental Anos Finais; 43%, com Educação Infantil; e 28%, com Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao tipo de escola em que atuam, verificou-se que 47% estão em escolas urbanas de médio porte; 23%, em escolas rurais de pequeno porte; 18%, em instituições urbanas de pequeno porte; e 12%, em escolas urbanas de grande porte. A forma de atendimento é, em sua maioria (76%), em tempo parcial, e apenas 24% em tempo integral.

O enquadramento funcional informa que a porcentagem de funcionários contratados (41%) está bem equiparada à porcentagem dos funcionários efetivos (59%).

A jornada de trabalho semanal cumprida pelos participantes da pesquisa é de 31 a 40 horas semanais (65%) e de 21 a 30 horas semanais (35%).

Por fim, perguntamos se, além da atividade pedagógica, os participantes realizavam outra atividade profissional. Apenas um exerce outra atividade, porém, na área da educação e outra profissional exerce fora da área da educação.

6 PRIMEIROS PASSOS RUMO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação foi procurada, e, após apresentação da proposta da pesquisa, a Secretária de Educação autorizou a sua realização no município. A formação foi denominada **“A importância do alinhamento da equipe diretiva para o processo de formação continuada no contexto escolar”**. Após a autorização, vieram as seguintes etapas:

- a) Demos início com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa.
- b) Posteriormente, para identificação dos perfis pessoais e profissionais, utilizamos o questionário (Apêndice B).
- c) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o dia a dia de diretores escolares e coordenadores pedagógicos.
- d) Elaboração de *slides* para suporte teórico dos encontros formativos base nos textos de Vera Maria Nigro de Souza Placco, **“O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”** e de Laurinda Ramalho de Almeida, **“Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”**.
- e) Diálogos pautados no cotidiano de cada escola.
- f) Análise das transcrições dos encontros.
- g) Sistematização das aprendizagens.

6.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2024, ao qual compareceram os 11 supervisores e 7 diretoras escolares das escolas da rede municipal de ensino. O encontro iniciou com a apresentação da pesquisa, dos objetivos almejados por ela e da importância da participação de todos ali presentes. Cada participante se apresentou e falou qual função exerce na rede. Passamos, então, para uma leitura deleite do livro **“Aprendendo a Pensar Sobre... Trabalho em Equipe”**, de Agnes e Salem de Bezenac. Os participantes puderam se colocar frente às provocações que a leitura deleite causou. Surgiram colocações referentes a necessidade do outro, o quanto ter o outro ajuda ou complica nossa vida, soluções a partir dos conflitos, decisões que devem se aplicar a todos, resistências aos acordos, argumentações e escolhas para o bem dos alunos e como se aproximar do grupo de trabalho. Tais colocações

indicaram um diálogo importante com nosso referencial teórico, e começamos a observar as urgências das escolas surgindo nesse primeiro contato.

Após esse momento, colocamos dois cartazes na parede, um na visão do diretor e o outro na visão do coordenador, onde os participantes colocariam, em *post-its*, duas situações: pontos positivos e pontos negativos em relação a sua função dentro da escola. Os participantes foram colando os *post-its* nos cartazes. Quando todos já estavam colados, iniciaram-se as discussões, e os participantes puderam fazer colocações mediante ao escrito por cada um.

Nos pontos positivos levantados por diretoras e coordenadores, há indícios que existe uma satisfação com a equipe de trabalho, que dá um retorno de diálogo, parceria e competência. Apontaram, também, para uma boa relação com servidores e para o fato de que ficam felizes com a aprendizagem das crianças. Os pontos negativos apresentados pelos participantes trouxeram resistências de professores frente às orientações dos coordenadores, falta de respeito e bom senso de alguns profissionais, problemas pessoais interferindo no exercício da profissão, resistência às normas que vêm da Secretaria de Educação, resistência à inclusão escolar de crianças com deficiência e dificuldade de compreensão de avisos e recados, ou seja, falha na comunicação. Nota-se que há certa controvérsia nas falas, pois, ao mesmo tempo que apontam a relação com a equipe como positiva, explicitam que há resistências a diversos aspectos como ponto negativo dentro do âmbito escolar. Os apontamentos foram atentamente ouvidos e, em seguida, registrados para o debate sobre eles, em momentos posteriores, a partir da discussão com os estudos teóricos que viriam a seguir.

Passado esse momento, fizemos já o anúncio do próximo encontro, entregando o texto de Vera Maria Nigro de Souza Placco (2006), **“O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”**, para leitura e marcações a fim de dar base para nosso segundo encontro. O texto em questão traz apontamentos relevantes a serem ressaltados em relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e suscita reflexões sobre o papel que desempenham.

6.2 Segundo encontro

A Professora Orientadora Dra. Francine de Paulo Lima Martins não pôde comparecer ao segundo encontro por motivos de saúde. Assim, ele foi realizado por uma colega da mesma equipe de pesquisa, já mestre em educação, e por esta pesquisadora, com orientações repassadas pela Profa. Francine para melhor condução do momento. Nesse encontro, tivemos a ausência de uma diretora, que licenciou-se por saúde, ficando a participação de 11 supervisores e 6

diretoras. Iniciei o encontro justificando a ausência da Profa. Francine, passando para uma leitura deleite intitulada “A lição do rato”, texto de sabedoria popular.

Os participantes quiseram comentar sobre a leitura e foram unânicos em concluir que o problema de um na escola, é problema de todos, tanto no campo pedagógico como administrativo. Isso quer dizer que o aprendizado dos alunos é responsabilidade desde a Educação Infantil, e que problemas de gestão podem, sim, ter ajuda dos profissionais para uma solução comum. Significa uma corresponsabilidade de todos.

Feito isso, perguntamos sobre as impressões que tiveram na leitura do texto de Vera Maria Nigro de Souza Placco (2006), **“O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”**, antes de passar para os conceitos abordados. Diretoras e coordenadores começaram a relatar os desafios de gerir e coordenar uma escola, dizendo que vivem apagando incêndios, que precisam organizar as rotinas porque só estão resolvendo urgências – como falta de funcionários, cercas que arrebentam nas escolas rurais, falta de tempo para olhar as importâncias, entre outras. Uma coordenadora fez um relato importante, a partir da leitura do texto indicado. Ela notou que

se a gente não se organizar dentro das importâncias, da rotina, a gente vai ter só urgências mesmo. E vamos pensar num caso assim: a orientação do professor entra na importância da semana; é preciso sentar com ele e ajudar a olhar se ele está tendo alguma dificuldade na regência da sala. Se eu não faço isso, daqui um mês pode vir um problema maior para mim.
(Coordenadora Catarina)

Esse relato embasou nossa discussão, pois a reflexão foi justamente para tomarmos cuidado com o trabalho desenvolvido apenas em função das urgências. Elas nunca deixarão de existir, por isso, é necessário fazer com que se transformem em rotina. Não será fácil, mas trabalhar “apagando incêndios” não colabora para que as funções sejam devidamente cumpridas. Assim como nos aponta Placco (2006, p.51):

Urge que o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional aprenda a transformar muitas das URGÊNCIAS em ROTINAS — prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas, para responder por eventuais situações que, embora aparentemente inesperadas, não o são, no contexto da escola, que conhece, sobejamente, situações de incidentes ou acidentes com crianças, faltas de equipamento, de recursos, de profissionais e outras eventualidades.

Aprofundando mais sobre o que os participantes sentiram ao ler o texto, perguntamos o que tinham entendido ser as importâncias. Duas coordenadoras contribuíram dizendo que as

importâncias estão dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola. Isso nos animou, pois indica que estão no caminho certo da compreensão de que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que viabiliza as importâncias e de que é dele que devem partir as rotinas.

Passamos, então, para a discussão sobre o que entenderam por rotina. Os participantes se mostraram bastante relutantes, dizendo que, por estarem no início do ano letivo, não haviam conseguido pontuar as rotinas, apenas acudindo urgências. Trouxemos a reflexão de que, se conseguissem chegar ao final do ano letivo dessa forma, poderiam viver todos os dias assim? É importante pensar em como caminhar com a equipe a fim de que, se uma diretora ou coordenador precisar ausentar, tudo continue fluindo. Discutimos, também, que certas alterações na rotina estão dentro da normalidade, pois quem trabalha com o ser humano enfrenta eventualidades. Rotina é, portanto, uma questão de organização e planejamento, como nos alerta Placco (2006, p. 49): “(...) as atividades do par IMPORTÂNCIA-ROTINA são planejáveis previamente, constituindo-se em arcabouço da organização escolar”.

Outro ponto abordado no tema rotina foi que ela pode se tornar repetitiva e automatizada, principalmente a rotina desenvolvida com as crianças. Por que, todos os dias, fazer fila, copiar alfabeto e nome da escola da lousa? São indagações que devem ser levadas aos professores para que possam se perguntar mais o porquê das atividades e o que desejam alcançar com uma rotina exaustiva, que pode nem levar a aprendizado algum.

O último conceito tratado foi o da pausa, que abordamos no sentido de mostrar aos participantes que o sentido da pausa é nos tornar humanos, que necessitam de seus momentos de lazer e de descanso para nos fortalecermos como pessoas e profissionais. Todos temos problemas a serem resolvidos, pessoal e profissionalmente, de modo que precisamos estar bem resolvidos para que, dentro da ética, possamos desempenhar nosso papel com maestria. Uma diretora que parece ter compreendido o processo de organização das importâncias, urgências e rotinas fechou as discussões dizendo: “(...) *daqui dois meses a gente senta e fala sobre isso com outro olhar*”.

Para fecharmos o encontro, lançamos mão de uma atividade individual em que cada participante deveria colocar no papel, de acordo com sua função na escola, suas importâncias, rotinas, urgências e pausas. Terminando essa atividade, deu-se por encerrado o encontro.

6.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro aconteceu no dia 13 de março e contou com a presença de 13 participantes, sendo que uma diretora não faria mais o curso por motivos administrativos da

Secretaria de Educação. Uma coordenadora e um coordenador também não poderiam participar dos demais encontros por trabalharem em redes diferentes e não terem sido dispensados das outras escolas. Nesse encontro, contamos com a participação da Professora Orientadora Dra. Francine.

O encontro teve início com a leitura deleite de Rubem Alves, “Quem é você: pipoca ou piruá?”. Os participantes interagiram bastante com a leitura e passaram uma percepção de que abrir-se ao novo e aprender coisas novas é importante para o crescimento profissional. Discutiu-se que, no ambiente de trabalho, precisamos desenvolver o que temos de melhor, mas que nem todos os profissionais têm essa mesma visão, ficando engessados em suas crenças, naquilo que pensam ser o melhor em suas concepções.

As discussões da Profa. Francine vieram acolher as interações, e pudemos refletir juntos sobre a complexidade do nosso trabalho e como compreendemos o lugar que ocupamos. É preciso identificar, em nós e nos outros, o quanto estamos prontos para avançar e o quanto precisamos trabalhar para sairmos do lugar de conforto. Dessa forma, entra o confronto, que nos auxilia a refletir, pensar e repensar nossa prática, conforme afirma Placco (2006, p. 53):

(...) o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade.

Pensando em como as situações que nos cercam interferem no querer aprender a lidar com elas, o que podemos fazer para desenvolver nosso lado pessoal e profissional? Encaminhando as reflexões, a pergunta lançada ao grupo foi: Como foi descrever suas rotinas, importâncias, urgências e pausas?

A equipe gestora de uma das escolas do município manifestou-se dizendo que, do primeiro encontro para esse, já haviam conseguido organizar algumas rotinas em sua escola, porque pararam para dividir melhor as funções. Isso nos causou grande satisfação, porque só comprovou que, quando a equipe decide se alinhar, não há outro caminho senão o sucesso de toda a equipe escolar.

Diante do exposto, passou-se para o momento de retomar os conceitos sobre rotinas, importâncias, urgências e pausas. Após os participantes terem contribuído com os conceitos formulados sobre cada um, chegamos a um consenso sobre todos e concluímos, juntos, que importâncias estão contidas no Projeto Político Pedagógico e no regimento escolar, é o compromisso daquela escola. A rotina é como essa importância será desenvolvida. Placco

(2006) chama nossa atenção para a relação direta que existe entre importância-rotina, e como elas estão uma para a outra:

O par IMPORTÂNCIA–ROTINA, como bem o diz Gonçalves (ibid., p. 80), apresenta a contradição dialética entre MUDANÇA–ESTABILIDADE, cuja síntese é a INTENCIONALIDADE da ação pedagógica. Essa síntese, a nosso ver, só se concretiza na construção coletiva do trabalho escolar (Placco, 2006, p. 50).

Na continuidade dos conceitos, definimos que as urgências são as questões não previstas e que aparecem de forma surpreendente todos os dias. Quando se tornam muitas e recorrentes, viram rotina; e, se viraram rotina, é possível que tenham de virar uma importância. Por fim, a pausa é o momento de voltar à calma, sem o movimento frenético da escola: um espaço de cunho pessoal. É importante pensar como estamos motivando a nós mesmos e ao nosso grupo a ter esse momento (Placco, 2006).

Repassados esses conceitos, demos continuidade com um momento grupal, em que os participantes repetiram o mesmo movimento que fizeram individualmente, agora mais amadurecidos nas ideias, descrevendo um roteiro das quatro dimensões: importâncias, rotinas, urgências e pausas. Após esse momento, socializamos o que foi discutido nos grupos.

O primeiro grupo fez uma explanação interessante, pois relatou as quatro dimensões abordando os dois postos de trabalho, tanto o do diretor quanto do coordenador. Com os relatos, refletimos que, se cada um sabe o seu lugar e consegue trabalhar de forma conjunta, o desenvolvimento do fluxo vai acontecendo. O segundo grupo se formou especificamente com a realidade das escolas rurais, apontando os mesmos aspectos das dimensões, com exceção de terem alguns impasses com as visitas às escolas rurais, pois cada diretora é responsável por um grupo de escolas. Enfatizaram a questão de que, quando não estão na escola, as coisas não acontecem como deveria, não existe colaboração na execução das ações. Dentro dessas escolas não existem momentos de pausa, e uma diretora disse não ter esses momentos ainda.

O terceiro grupo falou das quatro dimensões de uma forma mais geral, refletindo sobre a importância principal da escola, que deve ser o aprendizado dos estudantes. Com base nessa importância, falaram sobre o diagnóstico para montar estratégias de intervenção, utilizando de um contato mais direto com os alunos por meio de uma escuta ativa e dialógica e de um olhar diferenciado para aqueles que mais precisam de apoio. No caso das urgências, o grupo chegou à conclusão que ter, na escola, pessoas que podem ajudar a resolvê-las já seria de grande ajuda para delegar funções. Nas pausas, elencaram momentos de lazer, apreciação de arte, passeios, dentre outros.

Pudemos observar que todas as falas se complementavam de forma mais crítica e, para instigar um pouco mais o grupo, solicitamos que lessem um novo texto para o próximo encontro, de Laurinda Ramalho de Almeida, **“Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”**, fizessem marcações, comentários e comparassem um pouco do dia a dia dos participantes com o texto.

6.4 Quarto encontro

O quarto encontro aconteceu na UFLA para uma maior interação dos participantes com a universidade. A leitura deleite escolhida foi “Assembléia na Carpintaria”, da sabedoria popular. O encontro contou com a presença de 10 participantes, pois duas coordenadoras tiveram dengue, uma coordenadora estava acompanhando um familiar doente e uma diretora estava com problemas na escola.

Após a leitura deleite, os comentários foram tecidos e concordavam que, em um grupo, cada um tem funções, qualidades e defeitos. Concluímos juntos que, enquanto os objetivos comuns não estiverem bem traçados na escola, ninguém sabe qual é a sua qualidade, e, por vezes, não sabemos o nosso potencial. Isso implica em coordenadores assumirem seus papéis de coordenadores, diretores assumirem seus papéis de diretores e em trabalho conjunto ser realizado junto. É ceder quando necessário; é mudar o discurso de “não sei e não vou fazer” para “não sei, mas quero aprender”. Uma diretora afirmou ter levado esse texto para uma de suas reuniões e que as professoras aprovaram, concordaram com a intenção, mas não mudaram suas atitudes continuam com a mesma postura de apontar o dedo para os colegas.

Pensando juntos sobre essa situação, observamos que a mudança de postura não acontece de uma hora para a outra e que todo processo de mudança exige uma provocação: a provocação é nossa, da gestão; o querer é dos demais. Sempre há pessoas que querem, então, são essas que devemos chamar para a caminhada. Já os profissionais que não querem contribuir, devemos deixar claro que há coisas que são inegociáveis. O aluno não alcançar aprendizado tem consequências para a escola, para o município e, principalmente, para a vida daquela criança. Se não nos sentirmos pertencentes àquela instituição e não tivermos clareza do nosso papel ali, nada muda. O caminho para o resgate dos profissionais para esse sentimento de pertença é o da escuta ativa e do falar autêntico, em diálogo franco e aberto. É ouvir, dar atenção, mas não hesitar no momento em que precisar colocar os limites.

Para a próxima etapa, analisamos o que diz o texto de referencial teórico para o encontro, iniciando com a provocação aos coordenadores para que descrevessem um dia de seu trabalho. É interessante salientar que as coordenadoras que quiseram descrever seu dia foram unânimes em frisar o desvio de função e as inúmeras urgências surgidas num dia, dentre elas, ajudar o professor em conflitos na sala de aula e atendimento aos pais. Embora sejam também função do coordenador pedagógico, essas urgências merecem planejamento, como afirma Almeida (2000):

ajudar o professor a resolver seus problemas de conflitos com alunos, atender aos pais nas suas preocupações e questionamentos é função, sim, do Coordenador Pedagógico. Não de forma espontaneísta, mas planejada. Fazer isto não é desvio de função, faz parte da função.

Um momento bastante interessante no encontro foi o de citar as metáforas do texto de Laurinda Almeida, as quais os coordenadores usaram para falar de seu trabalho. A autora utiliza-se de Lakoff e Johnson (2002):

(...) os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana (Lakoff; Johnson, 2002 *apud* Almeida, 2006, p. 38).

Nossos participantes também contribuíram com as suas metáforas: Severino, Bombril, Recheio de Sanduíche, Para-raios. Severino e Bombril no sentido do coordenador faz tudo; Recheio de Sanduíche no sentido de o coordenador estar no meio de diretores e professores e mediar esse diálogo; Para-raios porque todas as demandas passam pelo coordenador pedagógico.

Finalizando o encontro, agradecemos a presença de todos e antecipamos um pouco do tema do último encontro, que seria estabelecer um plano de trabalho a curto, médio e longo prazo.

6.5 Quinto encontro

No quinto e último encontro tivemos 12 participantes, e iniciamos, como de praxe, com a leitura deleite: “Não desista, continue a dirigir”, da página virtual Histórias que ensinam

valores. Como mestrandas, a pesquisadora fez uma reflexão sobre a leitura de que a caminhada pode ser longa e dura, mas o que se aprende no decorrer dela é para sempre e fica gravado em si.

Começamos, assim, a esboçar a proposta do encontro, que seria colocar no papel tudo o que foi discutido nos encontros anteriores, com base no referencial de Placco (2006): quais importâncias, rotinas e urgências podem ser elencadas a curto, médio e longo prazo. Formamos, então, três grupos de trabalho e, após concluídas as discussões, socializamos as ideias.

O primeiro grupo falou bastante sobre o alinhamento da equipe diretiva, de forma que cada um sabe e realiza sua função. Também contribuíram com a importância de o diretor estar atento a todos os setores da escola – o que as participantes colocaram para desenvolvimento a curto prazo. A médio prazo, pontuaram as formações específicas para os grupos da alfabetização e ciclo complementar e o acompanhamento dos resultados das avaliações para intervenção nas defasagens. A longo prazo, colocaram que é necessário ressignificar as práticas pedagógicas tradicionais e ter um olhar mais apurado para o papel do coordenador pedagógico que carrega a visão de supervisionar e para a formação para lidar com as tecnologias.

Verificamos que o grupo pontuou bastante sobre formação, e foi preciso refletir se os coordenadores se viam nesse lugar de formadores. Uma coordenadora do grupo disse que tem tentado trabalhar a formação nas reuniões, mas a ideia ainda está em construção no município. É importante ressaltar que formação não se dá sempre com um ensinando e outro aprendendo; analisar um objeto conjuntamente trazendo referências para auxiliar também é formação. Num encontro formativo, é sempre importante sair com um encaminhamento sobre a situação discutida. Os registros também são importantes, pois normatizam o que foi discutido e o que foi acordado em grupo. Formar e formar-se são verbos que devem caminhar juntos: essa é a ideia de uma boa formação, a qual o coordenador pedagógico deve aprimorar para trabalhar com sua equipe. Ele não precisa saber tudo sobre determinado assunto, mas pode pesquisar sobre e também aprender junto.

O segundo grupo informou que, a curto prazo, é imprescindível trabalhar as relações entre docentes e entre famílias e docentes, ou seja, as relações interpessoais na escola. Trouxeram, também, a importância de o coordenador estar mais presente nas salas de aula, ainda que seja para dar um “oi”, e do estudo do Projeto Político Pedagógico nas reuniões de módulo, já que nele estão contidas as importâncias para a escola. A médio prazo, colocaram o alinhamento da equipe diretiva. Não foram muito específicos quanto às propostas a longo prazo, mas enfatizaram o diálogo entre os segmentos da escola. Este grupo demonstrou estar com

dificuldades nas relações dentro da escola, não só entre funcionários, mas também com as famílias.

O terceiro grupo enfatizou, a curto prazo, as mesmas colocações do primeiro e segundo grupos. Para o médio prazo, colocou a organização institucional de atribuições, horários e pontualidade, para que fluam de forma satisfatória. A longo prazo, trouxeram a necessidade de atender a demanda de matrículas de forma a não ter fila de espera, uma situação que compete ao poder público resolver, e ter condições físico-pedagógicas de atender, com verdadeira inclusão, as crianças com deficiência.

Mediante tantas colocações, percebemos que não se consegue mudar uma rede em cinco encontros, mas observamos que a tomada de consciência sobre o lugar que cada um ocupa profissionalmente foi notoriamente percebido. Estabelecer uma rotina tornou-se necessário nos discursos apresentados. Como nos encontros iniciais, as preocupações foram as urgências, que eram muitas.

O momento seguinte desse último encontro foi dedicado a retirar do grupo de “como” sair das urgências, sendo que as contribuições foram as seguintes: planejar, observar, orientar, delegar funções, exercer atribuições, desenvolver a autonomia, dividir os problemas, pensar coletivamente, tomar decisões, acolher com limites, organizar pautas de reuniões, fortalecer a comunicação. Foi de grande riqueza essa partilha e poder verificar que tanta potência foi revelada nas falas por meio do aporte teórico que trouxemos e da troca de vivências. Isso só indica que é possível, basta querermos, acreditarmos e estudarmos.

7 ANÁLISE DE DADOS

O desenvolvimento da pesquisa-formação produziu dados que foram organizados e analisados tendo em vista a organização no quadro a seguir.

Quadro 3 – Organização dos encontros e fontes dos dados

Indicativo numérico dos encontros formativos	Fonte dos dados
1º encontro	transcrições e anotações do encontro
2º encontro	transcrições e anotações do encontro
3º encontro	transcrições e anotações do encontro
4º encontro	transcrições e anotações do encontro
5º encontro	transcrições e anotações do encontro

Fonte: A autora (2024)

Amparados em Marli André (1983) e após a leitura das transcrições e anotações dos encontros realizados, foram identificadas as recorrências dos assuntos abordados pelos participantes. A partir delas, houve um agrupamento, gerando as pré-categorias.

Na sequência, houve a revisão mais detida, e, então, chegou-se às categorias finais, a saber:

1. A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico: consciência do outro como profissional em construção.
2. Formação no contexto escolar: as partilhas como forma de crescimento profissional e pessoal.
3. O alinhamento da comunicação da equipe diretiva.
4. O movimento de reflexão conjunta entre coordenação pedagógica e direção: caminhos para um novo modo de trabalho.

7.1 A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico: consciência do outro como profissional em construção

Com o desenrolar dos encontros, percebemos o quão complexo é o trabalho do coordenador pedagógico, pois suas atribuições são muitas. Assim, as relações interpessoais com sua equipe pedagógica são de suma importância para a concretização das ações. Os relatos mostram que existe resistência a novas propostas, chegando a interferir na relação entre os envolvidos, como nos relatos a seguir:

(...) temos alguns impasses né, aceitação... Nem todos têm a mesma aceitação, não compreendem diretamente o que nós estamos propondo naquele momento. Talvez precise de uma certa interferência, de uma dedicação maior. Nem sempre é acolhido como a gente gostaria, mas, no final, tudo dá certo, com carinho, com jeitinho a gente consegue (Coordenadora Cleide-entrevista).

É... eu acho que o principal desafio, em primeiro lugar, numa escola é o relacionamento interpessoal. A gente tem que conseguir se relacionar bem com todos para que o trabalho se efetive. Em segundo lugar, também eu penso na parte emocional, então, a gente tem que ter muito controle emocional, controle das nossas emoções sempre, para esse relacionamento se dar bem. E a gente trabalha também o relacionamento interpessoal com as professoras e o equilíbrio emocional. A gente sempre passa palestras, a gente sempre conversa sobre isso, quais os pontos principais para se ter esse equilíbrio emocional, porque a professora também, em sala de aula, precisa muito desse equilíbrio. E eu coloco a afetividade na escola como um dos pontos fundamentais (Coordenadora Cristina-entrevista).

(...) as resistências existem, e a gente sabe que um bom profissional de educação infantil é aquele que entra e sai cansado, se ele não fez isso, ele não trabalhou bem naquele dia (Coordenadora Carina-entrevista).

Tais colocações nos levam a uma importante vertente do trabalho do coordenador: a formação de seus professores para o desenvolvimento da prática educativa. A atitude aqui é de enfrentamento que causa resistência, mas tem a ver com a questão formativa, “nesse processo, os professores estão aprendendo, e há sempre um desconforto no ato de aprender, que se traduz por uma resistência. O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio” (Almeida, 2000, p. 79).

Nesse contexto, entra o ouvir atento do coordenador, porque só haverá a atenção de seus professores se entre formador e formando existir um diálogo honesto e contínuo. “É por isso que sentir-se aceita, valorizada, ouvida com suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, faz com que a ameaça seja diminuída, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência” (Almeida, 2000, p. 79). É importante observar se o outro está pronto para caminhar em determinada direção, caso contrário o coordenador precisa estar ali para auxiliá-lo.

Assim, percebemos que a coordenação pedagógica é uma profissão de relações, como nos afirma Almeida (2000, p. 81)

E, ao lidar com professores que trabalham com seres humanos usando a si próprios como instrumento de trabalho, precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas. (...) o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores,

determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar.

De acordo com exposto pela autora, que baseou seu estudo na análise de Bosi (2000), na formação de professores, o coordenador necessita de um olhar ativo, de modo a prestar atenção ao outro a fim de captar algo antes de agir, tomando cuidado para que nosso ponto de vista não carregue o olhar com crenças pré-estabelecidas. Vale a pena ressaltar que a amplitude do olhar também é importante na dimensão de construir as outras ações de curto e longo prazos. Após o processo de olhar, o coordenador pedagógico deve ouvir de forma ativa, e sua fala deve ser consequência desse ouvir.

Nesse momento, chega o momento da fala do coordenador, ou seja, de dar a devolutiva, de encaminhar, reconhecer o ponto de vista do professor e, a partir dele, orientar de forma a ser compreendido e a que o acordo aconteça. Prezar pelas pessoas, com as condições existenciais que elas carregam, já é um grande começo para uma relação respeitosa entre o coordenador pedagógico e sua equipe. Assim, quando nos deparamos com as resistências, convém preocupar-se em refletir sobre como estão as relações dentro da escola e entender o porquê das resistências e dos descontentamentos – e, o mais importante: saber que nós somos inacabados e lidamos com profissionais inacabados.

Dentre os dados da pesquisa e também dentro da complexidade do trabalho do coordenador, ainda coletamos relatos de preocupações inerentes à função exercida, como a participação dos pais e o aprendizado das crianças. Seguem os relatos:

Os principais desafios... muitas vezes, são as famílias, sabe? De a gente receber as famílias aqui, às vezes chegam aquelas... como que eu posso te falar... chegam aquelas mais calmas, chegam aquelas, às vezes, mais desentendidas. Então, os principais desafios que eu vejo, famílias. Às vezes crianças faltosas, não tem essa cooperação, essa parceria da família, e, em reuniões com os pais, essas mesmas famílias desses alunos faltosos não comparecem às reuniões. Quando a gente manda para casa, tem as avaliações, as famílias não ficam preocupadas com essas avaliações, não mandam as crianças, a maioria se preocupa muito com bolsa família (Coordenadora Corina- entrevista).

Ainda é a aprendizagem. Tem muito problema na aprendizagem ainda (Coordenador Cleiton-entrevista).

Na parte de alfabetização, eu estou vendo que tem aluno que tem muita dificuldade, que ainda está em processo de alfabetização... que a gente está tentando, mas se Deus quiser, acredito que até o final do ano, os objetivos já vão estar alcançados (Coordenadora Célia-entrevista).

Quando tratamos das famílias, assim como no relato da Supervisora Corina, identificamos um dado interessante que nos faz pensar sobre como a sociedade mudou, e o quanto a democratização da educação apresentou alunos diferentes à escola. É complicado para os profissionais da educação romper com parâmetros já instituídos e que, por vezes, não dão conta do aluno que recebem. Mais uma vez entra em ação a articulação do coordenador pedagógico que, sem receitas prontas, deve pensar numa forma de manter uma relação profissional e empática com as famílias, que, por sua vez, também não estão habituadas a lidar democraticamente com a escola. Essa relação seria possível estabelecendo parcerias e responsabilidades, assim como afirma Orsolon (2002, p. 197)

A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas.

Assim, a questão da escuta e da fala estão sempre presentes no trabalho do coordenador para, cada vez mais, desenvolver um caráter de elo nas relações escolares – entre direção e professores, professores e pais, professores e alunos –, tarefa complexa, já que as pessoas são diferentes e dotadas de características próprias. Entender essas diferenças faz diferença nas relações dentro da escola, facilitando o acesso a todos os personagens do processo educativo.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, como trazem os supervisores Cleiton e Célia, também nos deparamos com a diversidade de alunos de acordo com a sociedade diversa que temos, alunos vindos de diversos lugares e com concepções diferentes de educação e de vida. Toda essa diversidade é trazida para a sala de aula, espaço da relação professor-aluno. O professor se sente incapaz de lidar com tantos alunos diferentes, e isso gera conflitos e problemas no ensino e na aprendizagem.

No cenário atual, ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos. Precisa-se de mais competências para além do saber técnico e social. O movimento é pensar e repensar a prática todo o tempo, descobrir como ensinar as crianças de hoje, como desenvolver as habilidades necessárias para seu aprendizado, olhando para esse aluno como um todo. Parece clichê, mas a sociedade mudou, e a escola continua a mesma, com quadro, giz e livro didático justamente na era digital.

O professor pode estar sozinho nessa jornada complexa? Não, é aqui que entra o coordenador pedagógico, que, por meio de sua função formativa, ampara o trabalho do professor, trazendo formações que discutam o contexto escolar e promovendo trocas, estudos e

pesquisa, de modo que possam construir em conjunto uma proposta pedagógica que seja mais eficaz com os alunos atuais.

A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico aponta para uma vertente que é preciosa na função: a formação de professores no seu contexto de trabalho. Segundo Canário (1998, p. 9),

(...) a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

A citação de Canário é de suma relevância, pois ele aponta para a ideia de formação centrada na escola que vem sendo discutida desde a década de 1970. O autor propõe a valorização do contexto do trabalho do professor como material formativo com o qual se pode trabalhar na coletividade. Esse processo de formação deve levar em consideração as características de cada instituição e a realidade social na qual está inserida. Sem esse conhecimento, qualquer tentativa de carácter formativo está fadada ao fracasso, porque só podemos atuar e estabelecer intervenções no espaço que conhecemos.

De acordo com os dados coletados para esta categoria, observamos que, na rede municipal pesquisada, a maioria dos coordenadores pedagógicos veem os espaços das reuniões pedagógicas como privilegiado para as formações. Eles citam os momentos de coordenação pedagógica, em que coordenador/professor estão frente a frente para dialogar sobre os alunos e traçar encaminhamentos de continuidade e recuperação das aprendizagens. Podemos comprovar com os seguintes relatos:

(...) nas reuniões pedagógicas, a gente tem oficinas de matemática, a gente estuda textos de autores, a gente estuda as avaliações diagnósticas. Por exemplo, a gente fez agora, do segundo semestre: montamos gráficos do resultado por série, por disciplina. Aí, na próxima reunião, a gente vai (...) fazer atividades mais lúdicas, com material concreto para melhorar aquela parte que as crianças erraram mais na prova, as questões que tiveram maior número de erros. Mas as reuniões pedagógicas são muito boas para os professores, porque a gente traz muita coisa para eles, textos informativos. Tem vídeos, leituras, propõe atividades, tem essas oficinas. Agora a gente vai ter os estudos de caso. Então, são muito boas as reuniões pedagógicas, a gente procura fazer as reuniões em cima do que está precisando ali na escola (Coordenadora Carmem-entrevista).

(...) os momentos de reuniões pedagógicas... estudar, ser um período de formação para as professoras, e, ao mesmo tempo que a gente está passando para elas alguma coisa, a gente também está aprendendo com elas, porque é

uma troca, um intercâmbio de experiências. É sempre muito enriquecedor para ambas as partes. Às vezes, a gente tem explicado da importância... a motivação é tudo, né? Então, a gente tenta motivar, dar o feedback do trabalho delas, o que elas estão realizando, o que elas estão fazendo de bom, sempre tentando motivar (Coordenadora Cristina-entrevista).

(...) um ponto positivo são os momentos de coordenação, mas isso não quer dizer que eu não tenha problemas e conflitos. Tem dias que você sai da coordenação querendo matar um ou então desistir da profissão, mas eu amo. São os momentos que eu mais gosto na supervisão. É muito bom você estar de frente com o professor, por mais que eu vá na zona rural, às vezes uma ou duas vezes por semana em cada escola, (...) eu não consigo acompanhar as quatro. Mas eu consigo acompanhar o menino através do professor e, quando eu chego lá, consigo ver o que está certo, o que é mentira e o que é verdade. Eu gosto demais desse momento, mas é cheio de conflitos e é cheio de problemas também. Resistências, cara feia, dá murro nas costas depois que eu saio, mas eu não ligo não (Coordenadora Catarina-entrevista).

O fato de as coordenadoras citarem os momentos coletivos como importantes para a formação de seu grupo já soa como premissas para o desenvolvimento da formação em contexto. Pode ser necessário ajustar as formas e as metodologias para abordagem do grupo de professores, que também devem ser enxergados como únicos para cada instituição. A formação da equipe de coordenadores também merece investimento por parte da gestão da Secretaria Municipal, sendo sempre necessário formar os formadores.

Importante também é salientar que a formação centrada na escola não pode ter caráter transmissivo, em que o coordenador transmite o que sabe a quem não sabe – no caso o professor. Os espaços de discussão coletiva, que, na rede pesquisada, acontecem principalmente nas reuniões pedagógicas, necessitam reconhecer o professor como sujeito de experiência e que, à luz do saber científico, poderão reconstruir suas práticas, as quais serão referência para análise e reflexão dos processos educativos. Para tal, as escolas devem manter relações com instituições de formação, com especialistas, professores de outras escolas e redes a fim de que a formação centrada na escola possa lançar mão de diversos artifícios para desenvolver seus profissionais, seus alunos e a própria escola.

Como coordenadores pedagógicos, precisamos investigar se os processos formativos estão levando em conta as condições de trabalho de nossos professores para aprimorarem suas práticas, os seus interesses, o apoio da direção da escola e se esta entende a formação como processo importante para a prática pedagógica. Em contrapartida, esse processo depende também do querer dos professores em se desenvolver profissionalmente, pois cada um é responsável pelo seu processo pessoal e profissional, e não há coordenador pedagógico ou

política pública que faça o professor que não quer aperfeiçoar-se perceber que sua carreira é um constante aprendizado.

Portanto, o desafio é fazer o professor querer. Talvez o caminho seja valorizar as competências de cada um, fazê-los refletir sobre como cada um pode contribuir e garantir que os espaços pedagógicos de discussão sejam realmente um ambiente de cooperação e troca de experiências onde os profissionais da escola possam buscar, juntos, a superação das dificuldades.

Mais uma vez, chamamos a atenção da possibilidade que a formação continuada dentro das escolas pode oferecer para oportunizar os relatos de prática, a explicitação dos medos e da própria ignorância, fazer e aprender uns com os outros (Baptista, 2009, p. 55).

Em resumo, fomentar as partilhas dentro da escola não é tarefa fácil, mesmo sabendo das potencialidades que esse ambiente apresenta. Urge que o coordenador pedagógico tome posse de suas funções, estude, pesquise e utilize estratégias para sensibilizar sua equipe de trabalho a corresponsabilizar-se pelo processo educativo, sentindo-se parte dele, parte daquela escola, sentindo-se ator importante do processo. Também é importante que possam, com maturidade profissional, fazer uma constante análise de seu processo pessoal e profissional, assim como nos relata André:

É preciso pensar em um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações, resultados positivos e o que precisa melhorar a fim de obter sucesso em seu ensino. Além de pensar em metodologias de formação em que o professor seja coparticipante do processo, participando das tomadas de decisões sobre seu desenvolvimento profissional (André, 2016, p. 2448).

É necessário pensar que é dentro da escola que está todo o material formativo que o coordenador pedagógico e sua equipe precisam: a voz de todos é importante, as demandas de todos são importantes. É no coletivo que nos completamos, e é no diálogo sincero que crescemos.

Tudo o que foi discutido só funcionará se a direção escolar compartilhar dos mesmos objetivos e metas traçados.

7.2 O diretor escolar e sua importância para o trabalho pedagógico

Por que envolver diretores escolares numa pesquisa sobre coordenadores pedagógicos e o processo formativo na escola? Por meio das observações feitas na rede estudada, nota-se um certo distanciamento entre diretores e coordenadores pedagógicos, assim, o envolvimento dos diretores na pesquisa foi fundamental para que cada um descobrisse sua função e como a colaboração entre esse par contribui para o sucesso do processo escolar. Mesmo que o diretor tenha funções bem específicas dentro da escola, ele pode e deve preocupar-se com o processo pedagógico. O trabalho da direção é colocar o pedagógico da escola em evidência e fazer com que as demais dimensões da sua atuação tenham convergência com a qualidade do ensino.

(...) um ponto que a gente colocou, específico da direção, falando sobre acompanhamento dos segmentos. Porque a diretora é uma pessoa, ali dentro, que tem que ver tudo ao mesmo tempo, ela tem que acompanhar, ela tem que saber, e a gente achou isso muito importante para ser construído desde o início (...). Por exemplo, ela passa na cozinha todos os dias para ver como está a merenda, mas ela precisa ir lá para ver como está, por mais que ela tenha um grupo autônomo que vai resolver as questões. A gente acha importante isso ser alinhado desde o início, ela conseguir, a diretora, ter esse olhar para todos os segmentos, para conseguir um trabalho bem bom (Coordenadora Catarina-encontro de formação).

Como se percebe na fala da coordenadora Catarina, ela tem a compreensão da diversidade de atribuições do diretor escolar, portanto, o diretor não deve focar somente a dimensão administrativa. A escola, segundo o Artigo 206 da Constituição Federal, deve garantir a todos e todas não só a matrícula, mas uma educação de qualidade envolvendo espaços de vivência e comunicação e um ambiente que facilite a aprendizagem. Assim, a pessoa que assume a direção escolar deve estar apta a assegurar boas condições de ensino e de aprendizagem.

Outro ponto importante de um diretor ou diretora escolar é a sua postura. Ela deve ser um referencial para sua equipe, liderando por meio da colaboração, pois educar é um trabalho construído a várias mãos. Deve gerir a escola, defendendo os interesses da coletividade, respeitando a legislação brasileira e as normas definidas em seu regimento escolar, sem se sentir tentado a impor a própria vontade nos modos de ser e agir. Como defensor de seu Projeto Político Pedagógico, precisa questionar as decisões que não comungam com os interesses do coletivo.

Mediante o exposto, podemos pontuar que a escola é o espelho de seu líder, que pode alavancar ou destruir os resultados de aprendizagem conforme as relações humanas existentes

no ambiente escolar. Uma convivência harmoniosa só acontece se o diretor e a equipe praticam respeito, compreensão e responsabilidade. É preciso tomar cuidado para que as relações não se percam na rotina atribulada do dia-a-dia e que interesses pessoais não sobressaiam ao que deve ser feito de forma igualitária para todos os servidores da escola.

Assim, dada a complexidade do trabalho do diretor – que envolve gerenciar recursos humanos, financeiros e institucionais –, ele deve ter em mente que todo movimento precisa convergir para a aprendizagem do aluno. Garantir que todas as crianças aprendam e que as diferenças educacionais sejam diminuídas é sua principal missão. Cuidar da gestão administrativa e financeira é dar suporte à gestão pedagógica e fazer com que a educação aconteça com a qualidade esperada.

Para tanto, um grande desafio é fazer o diretor escolar compreender a principal função de seu coordenador pedagógico: a de formador do grupo de docentes amparado nos fundamentos teóricos, construindo e reconstruindo ações com seu grupo para ampliação da consciência do processo educativo e de como ele pode ser cada vez mais eficaz. O trabalho do coordenador pedagógico só é efetivo quando existe parceria efetiva com o diretor (Lima, 2024).

Dito isso, passamos a compreender que o diretor escolar é peça fundamental, pois precisa apoiar o trabalho formativo e colaborativo da equipe e do coordenador, aquele que forma professores eficientes e estudantes competentes.

7.3 O alinhamento da equipe diretiva

A escola é um espaço educativo e social, e a boa relação entre diretor e coordenação pedagógica é primordial para que o trabalho alcance as importâncias presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola. Gerir uma escola e coordenar o processo pedagógico são responsabilidades interativas, exigem trabalho conjunto e articulado. Assim, uma equipe se faz mais forte quando, apesar das diferenças individuais, prezam pelo objetivo comum da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 349-350) falam sobre dirigir e coordenar:

A direção e a coordenação correspondem a tarefas agrupadas sob o termo gestão. Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto, para isso, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa.

Os relatos a seguir apontam que ainda há uma indefinição dos papéis, principalmente por parte dos coordenadores pedagógicos, que por vezes assumem funções que não são suas por diferentes razões:

(...) para mim, a coordenadora é um elo, tanto dos alunos como professores, como dos pais, como da direção, porque eu acho que a gente, como coordenadora, precisa atender todo mundo, a gente tem que olhar... (Coordenadora Cida-encontro de formação).

Por exemplo, tem dia que faltam pessoas. Eu tenho uma coordenação para atender, mas às vezes as pessoas estão na sala, às vezes a estagiária também está na sala, estão tendo muitas faltas por causa desse período de dengue, dias em haver... Aí, eu tenho um atendimento para fazer, uma coordenação, mas só que o recreio estava sozinho, eu não consigo dar coordenação com medo de uma criança machucar, aí vou olhar recreio, entendeu? Porque é escola grande, muitas crianças durante, a gente tem três recreios, os três recreios lotados, muita escada... (Coordenadora Corina-encontro de formação).

É, às vezes eu saio da minha casa, vou chegar na escola e cumprir essa rotina, tal, tal e tal. Mas, quando eu chego na escola, é totalmente diferente. Porque aparecem muitas coisas inesperadas, urgências, às vezes é um pai que chega para atender, às vezes uma criança que cai, professores que faltam, quem vai ficar na minha sala, quem vai fazer remanejamento, professor com hora em haver (...). E o que que eu estou sentindo dessa descrição: que eu estou com dificuldade. Agora temos a vice-diretora, e a diretora saiu de licença, só que não repassou nada para você (...) a vice, a realidade dela é uma creche, ela sempre trabalhou a vida inteira na creche. Então, ela chegou na escola, e elas teriam que sentar antes de a diretora sair de licença e passar tudo para ela, para ela conhecer um pouco da realidade da escola, sendo que a mesma é acostumada em creche. Então, o que acontece: eu fico auxiliando, sempre ela pede ajuda, eu vou e auxilio (...) impressão de que eu voltei para casa e não cumpri com meu dever e fadigada: “Meu Deus, eu tinha que ter feito isso, ter feito isso, parece que eu fui lá e não fiz nada” (Coordenadora Corina-encontro de formação).

Eu trabalho com crianças muito pequenas, então, quando é necessária uma observação, conversinha ali, sou eu, entendeu? Quando eu percebo, eu fico de olho. Minha sala fica de frente, eu não procuro interferir dentro da sala de aula, parte da supervisora, então, eu não fico andando de sala em sala, a não ser que eu tenha que observar alguma coisa na estrutura, alguma lâmpada que queimou, ventilador que precisa arrumar, uma coisa desse tipo entendeu? Mas, para ver trabalho de professora eu não faço. Para o trabalho dela em si eu não vou não, mas às vezes, quando eu estou ali e eu vejo criança mordendo na outra, puxando a orelhinha da outra (...) é um conflito que precisa ser resolvido. Aí, às vezes, (...) pego pela mãozinha, levo na minha sala e pergunto: “O que está acontecendo? Por que que você mordeu o coleguinha, não dói? Não pode fazer isso”. Aí, essa conversa, ele entende (Diretora Cláudia-encontro de formação).

Percebemos pelas falas que coordenadoras e diretoras resolvem de tudo um pouco, mas até que ponto isso interfere no bom andamento das funções? Percebemos, na fala da coordenadora Cida, que se sente responsável por tudo, fato que deveria ser mais discutido com sua gestora para melhor divisão das funções. Já a coordenadora Corina parece ter se tornado uma faz tudo, que precisa acompanhar a vice-diretora devido à diretora ter se licenciado e não repassar nada a sua substituta. Isso não poderia acontecer, e alternativas teriam que ser encontradas para a vice-diretora se inteirar da escola, com o apoio da coordenadora, mas com a consciência de que ela necessita se apropriar, aos poucos, de suas funções para não se tornar uma relação de dependência infinita.

Na fala da diretora Cláudia podemos perceber que ela tenta definir o que é dela e o que é da supervisora, mas, quando vê alguma situação de intervenção, não reluta em contribuir. Acredita-se que isso aconteça esporadicamente porque, em seu relato, deixa a entender que as visitas em sala de aula ficam por conta da coordenadora.

Tomar consciência sobre o lugar que cada um ocupa profissionalmente contribui para que as coisas deem certo, a liderança do diretor seja reconhecida e o acompanhamento pedagógico por parte do coordenador aconteça de forma qualitativa. O mais importante é estabelecer uma rotina, promover um espaço para o diálogo e as trocas, momentos de discussão das importâncias e rotinas, fazendo, assim, com que diretores, coordenadores e professores se aproximem e contribuam para o sucesso educativo da instituição. Seria um alinhamento da equipe diretiva para que se torne fortalecida frente aos vários segmentos escolares, assim como relatam duas participantes da formação:

Esse alinhamento também da gestão e supervisão, a gente acredita ser importante até mesmo dentro dos turnos para escola não se dividir, porque às vezes tem uma especialista de manhã, outra à tarde, mas cada um fala uma língua, então, é preciso que haja essa interação entre os pares e, ao mesmo tempo, uma sintonia com a direção (Coordenadora Catarina-encontro de formação).

Se não tiver sintonia, demonstra fragilidade (Diretora Cândida-encontro de formação).

Quando a coordenadora Catarina cita que a direção deve acompanhar todos os segmentos, sentimos uma leveza nessa ação, pois mesmo que a diretora saiba que a equipe da merenda seja autônoma, ela passa pela na cantina para ver se está tudo bem. Esse procedimento é de total relevância porque trata-se de escuta: se algo não estiver dentro dos parâmetros, buscam-se alternativas juntos, institucionaliza-se a presença sem se colocar como vigia, minimiza-se os

problemas numa perspectiva empática, sem perder o caráter administrativo. Em sua fala, também apontou para um alinhamento da gestão e supervisão que enfatiza o respeito às decisões coletivas, o que gera sintonia na equipe diretiva. Uma relação pautada no diálogo e respeito proporciona uma parceria em que o coordenador não contrapõe as decisões pactuadas e o diretor também respeita o que foi acordado. É positivo esse entendimento da coordenadora, e quem tem a ganhar são os estudantes, que estudarão numa escola onde a relação democrática e dialógica concretizará um processo de ensino e aprendizagem eficaz. A diretora Cândida só vem confirmar todo o exposto quando fala da sintonia contrapondo-se à fragilidade.

É importante salientar que todo esse processo aqui discutido está sujeito a confrontos e resistências, por isso falamos aqui de uma equipe diretiva responsável e alinhada, que possa encontrar, na partilha, as melhores soluções para as demandas da escola. Estamos falando de responsabilidades partilhadas, assim como pontua Placco (2006, p. 53) “cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados”.

Tal equipe vai lidar com confrontos, isso é inevitável, mas quem lidera precisa munir-se daquilo que lhe compete e chamar o grupo para o compromisso assumido no momento em que optaram por trabalhar com educação. Escutar atentamente e partilhar soluções é uma estratégia fundamental para resolução de problemas ou dificuldades; por vezes, a solução está ali, mas não se enxerga por fatores como crenças e culturas pré-estabelecidas.

Daí surge a necessidade da constante formação das equipes gestoras para lidarem com o cotidiano escolar, onde existem relações sociais e interpessoais e as complexidades do ser humano. A escola, portanto, não é estática: estamos o tempo todo avançando em alguns pontos e retrocedendo em outros, e o profissional estar preparado é condição primordial, debruçando-se sobre os referenciais teóricos e sobre as práticas do cotidiano para atuar de forma transformadora.

O trabalho escolar passa por várias interferências no dia a dia que dificultam ou não o seu desenvolvimento. Placco (2006) aponta que o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro. A autora complementa que, quando se abordam metas, intenções, valores que se pretendem alcançar, cabe falar em planejamento das ações, o que implica compromisso com decisões.

Quando iniciamos o nosso diálogo na formação de coordenadores e diretores, foi possível observar que havia uma falha que indicaria uma ausência de planejamento, de metas e de diálogos sobre onde a escola quer chegar e como ela espera que cada um cumpra o seu papel

de educador dentro da instituição. Os relatos mostraram que tais falhas poderiam originar-se do ritmo frenético em que coordenadores pedagógicos e diretores trabalham nas escolas. Placco (2006, p. 47) relata que:

o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

No início das discussões do segundo encontro, em que abordamos os conceitos de importâncias, rotinas, urgências e pausas, deparamo-nos com relatos em que os conceitos se confundiam e todos estavam trabalhando em prol das urgências – que são muitas. Um emaranhado de situações que urge organização e planejamento, como relata a diretora Cláudia:

Na verdade, a minha rotina... conseguir uma rotina se tornou urgência, e pausa, não tem nesse processo. Trazer uma rotina nova, uma rotina com olhar nosso, (...) com nosso jeito de gerir, se tornou algo urgente e emergente, isso traz também os incêndios, porque, quando você quer colocar uma coisa no lugar, você descobre outra, você cobre a outra, você descobre outra, entendeu? Mas a minha rotina, então, é urgência. (...) a nossa rotina se tornou urgência, uma emergência que acaba virando incêndios que a gente tem que apagar durante o dia e durante a noite também. Então, pausa, só na hora que dorme (Diretora Cláudia-encontro de formação).

Eu não vejo a pausa como descanso, eu vejo tempo para colocar ali o que a gente planejou (Diretora Célia-encontro de formação).

As falas dessas diretoras indicam como são conturbados os dias nas escolas, chegando ao ponto de utilizar os momentos de pausas para também empregá-los no trabalho. O que constatamos, pelo menos nos dois primeiros encontros, é que não existia um espaço para diálogo e organização do trabalho escolar e que as urgências tomavam conta do cotidiano, impedindo uma atenção ao que realmente é importância dentro da instituição escolar. O que nos leva a concluir que as urgências não devem virar rotina, pois comprometem a implementação das importâncias contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola. Por isso,

Urge que o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional aprenda a transformar muitas das URGÊNCIAS em ROTINAS — prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas, para responder por

eventuais situações que, embora aparentemente inesperadas, não o são, no contexto da escola, que conhece, sobejamente, situações de incidentes ou acidentes com crianças, faltas de equipamento, de recursos, de profissionais e outras eventualidades (Placco, 2006, p. 51).

Diante do exposto, verificamos a necessidade de organização do trabalho nas instituições de ensino, de forma que os profissionais envolvidos estejam afinados com suas atribuições, pois, onde cada um faz sua parte, o todo se beneficia. Nesse caso a parceria da equipe gestora – coordenador pedagógico/diretor escolar – é fundamental a fim de que se empenhem em uma gestão coesa, em que a ausência de um dos dois não comprometa o andamento das ações dentro da escola e as decisões sejam pactuadas e respeitadas para dar ao corpo docente e demais funcionários segurança e confiança em agir no que for necessário e cabível. É preciso que o diretor entenda o que é da alçada de seu coordenador e também que o coordenador entenda o papel do diretor escolar como mediador de todos os processos dentro da escola.

A parceria efetiva entre coordenador/diretor será consumada a partir do momento em que ambos consigam resolver, juntos, os problemas e descubram que, apesar das particularidades de suas funções, têm um objetivo essencial, que é buscar a efetiva aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que, na rede pesquisada, o trabalho de formação conjunta com diretores e coordenadores pedagógicos trouxe benefícios em relação à postura dos profissionais e à compreensão, por parte do diretor, da importância das funções do coordenador pedagógico dentro da escola. A organização das rotinas tem sido um ponto relevante, pois, como foi refletido ao longo da análise, cada qual tem atuado em sua função, com vistas ao bem-estar de todos. As ideias discutidas vieram provocar inquietações, o que é positivo, no sentido de gerar mudanças e de estabelecer laços de confiança e cumplicidade nos processos educativos. Percebemos, pela fala das participantes, o que ficou dos encontros para cada um:

Minha maneira é assim: eu estou engatinhando na educação, eu sou muito recente enquanto profissional da educação, então tudo o que me é ensinado é muito válido. Eu procuro sempre absorver tudo e eu nunca consigo falar não. (...) Porque (...) esse processo todo tem me ajudado a ser mais aberta. Os desafios que a gente enfrenta são muitos. Então, é um aprendizado de como me policiar, enquanto ser humano, com falhas e, ao mesmo tempo, buscar me aprimorar cada vez mais enquanto profissional da educação no cargo de gestão, que é passageiro, né? A gente não sabe o dia da manhã, mas o aprendizado fica (...) a gente foi pegando as falas, as trocas de ideias, as falas das colegas, e eu fui levando para dentro do meu local de trabalho, para os dois, e tentando aprimorar minhas ações dentro daquilo que a gente discutia e dentro de dois, três meses, agora o nosso bimestre está terminando. Eu vi

resultados, estou vivenciando os resultados, então, eu estou muito satisfeita, e, por mim, que venham mais, eu gosto muito de fazer (Diretora Cláudia-encontro de formação).

Para mim, fica a importância de a gente se posicionar quanto a essa nova ideia de supervisores, coordenadores. (...) A importância de a gente construir, derrubando essas ideias culturais desse supervisor que está ali só para direcionar, supervisionar, aquele que está no alto... É difícil de a gente reconstruir. O importante hoje é a gente se posicionar dentro da escola como uma pessoa que está ali responsável pela formação continuada com o meu grupo, porque, ao longo do tempo, não foi visto assim. É sempre isso, como aquele que está ali só para orientar e controlar, então, é novo para nós. O curso, desde quando começou com você e agora com a Cátia, trouxe isso para mim: a necessidade de se posicionar enquanto formador mesmo da minha equipe, porque, quando eu formo a equipe, eu me formo também. Esse reconstruir, a gente vai lutar todos, enquanto grupo, não só eu. Isso é para ser construído na rede mesmo. Foi muito importante com certeza. Que venha mais (Coordenadora Catarina-encontro de formação).

Para mim fica uma questão de otimismo, de esperança, porque, pelas falas todas, quando eu coloco o aluno como protagonista, criança, quando eu falo que eu posso trabalhar trazendo inovações e estratégias e metodologias diferenciadas, pensando como eu posso contribuir, trago esse aluno como agente, também, da construção ali, esse é um processo inclusivo. Eu fico muito otimista quando eu vejo que as lideranças estão trazendo isso, então, para mim, eu saio daqui bem otimista. Que esse processo é desafiador, ninguém pode negar que é. É exaustivo, muitas vezes você tem que ser combativa, é bem desgastante (Coordenadora Camila-encontro de formação).

Eu, enquanto diretora, eu acho que, embora a gente não esteja no pedagógico da escola, a gente está no administrativo, mas o administrativo, a gente entende um pouquinho de tudo. E estar aqui com vocês, colegas de trabalho, professora, é um aprendizado muito grande. Eu estava aqui... eu até perguntei esses dias para uma diretora se ela tinha sofrido algum tipo de preconceito de pegar uma direção saindo direto da Secretaria, porque, em algumas falas, às vezes eu percebi isso. Mas eu falo que não tem manual pronto; a gente está aprendendo todo dia. Eu sei que a gente está dando o nosso melhor. Isso aqui é uma oportunidade muito grande de aprender (...) eu não sei falar muito de determinados assuntos, mas amanhã eu sei que vou estar um pouquinho melhor. Isso aqui, hoje, para mim, para o meu currículo, para a vida, vai ser muito bom (Diretora Cândida-encontro de formação).

Eu acho que a gente tem que sempre agradecer todas as oportunidades, porque o aprendizado é todo dia. Nós não paramos por aqui – cada dia é uma urgência, né? Cada dia é uma novidade, um assunto que, às vezes, eu tratei ontem, amanhã, eu tenho que rever a nossa postura, porque a gente tem que pensar no sistema, tem que pensar no aluno, no contexto, então, é sempre um aprendizado (Diretora Célia-encontro de formação).

Eu penso que esses momentos de formação, de ação, reflexão e ação novamente, fazem a gente mais profissional, porque nós estamos precisando de profissionalismo. Então, essa formação vem para isso, e aí o diálogo flui melhor. Para mim, foi muito bom estarmos aqui juntos, tentarmos falar a mesma língua para o nosso ensino realmente ter qualidade. (Coordenadora Cícera-encontro de formação).

Essa formação também veio ao encontro dos meus anseios: o que eu vou levar dessas informações para minha prática na escola, né? Eu gostei muito de posicionar a organização do meu trabalho e também fortalecer o vínculo com a direção. Com certeza, eu quero sentar com a diretora, quero passar muitas coisas que foram faladas aqui para que a gente possa falar a mesma língua. É muito interessante, muito obrigada (Coordenadora Corina-encontro de formação).

Eu fiquei muito grata de participar dessa formação, porque eu aprendi muito com todos vocês. Às vezes, a gente chega aqui com uma demanda: “Nossa, e agora, o que vou fazer?”. E quando você senta, você vê que os outros também estão passando por isso, e a gente compartilha os mesmos medos, os mesmos desejos, os anseios... então, eu me senti amparada. Foi um suporte, ainda mais que eu, iniciando agora a supervisão no município... eu fiquei muito agradecida mesmo de participar, de ter essa honra de participar dessa formação com vocês (Coordenadora Cida-encontro de formação).

Eu achei importante porque, como são três escolas, nós duas não temos tempo para conversar, e a gente se conhecia de vista. Mas eu acho que a gente acabou se aproximando mais e a gente está, pelo menos até agora, falando na mesma língua. Me deu mais segurança, porque eu tinha olhar como professora, e aí aconteceu o processo, eu falo que caí de paraquedas (...) para mim foi muito importante (Diretora Cecília-encontro de formação).

As colocações das participantes dão a entender que valorizaram os momentos de troca, do aprendizado coletivo. Sabe-se que trabalhar coletivamente, estudar coletivamente é uma conquista difícil de ser realizada em uma rede de ensino. Questões pessoais e institucionais acontecem, pois “uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada” (Bruno, 2005, p.14).

Pelas falas da diretora Cláudia e da coordenadora Cida, percebemos que houve compreensão de como os momentos de formação auxiliam nas reflexões do dia a dia da escola e de que, mesmo que os sujeitos nela envolvidos tenham suas crenças e histórias diferentes, podem chegar a um consenso sobre o que se espera da escola.

Outro ponto abordado na consideração da coordenadora Catarina trata da importância do coordenador pedagógico como sujeito formador na escola, aquele que mobiliza e orienta o corpo docente no aprimoramento das práticas, desfazendo-se da ideia de que esse ator está somente para fiscalizar. Sobre essa importância, também relata Geglio (2011, p. 115).

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Tal compreensão da coordenadora Catarina inspira esperança num trabalho pautado no desenvolvimento contínuo dos processos pedagógicos escolares por meio dos processos de formação desenvolvidos pelo coordenador pedagógico

Outros pontos que ficaram para os demais participantes da formação perpassam a compreensão, por parte do diretor, do trabalho do coordenador e de todos os assuntos inerentes a sua escola; o alinhamento que o par diretor/coordenador deve ter; e o profissionalismo dentro do ambiente de trabalho escolar. Todas essas ideias foram sendo construídas ao longo dos encontros embasadas no referencial teórico proposto.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

Os mestrados profissionais foram criados tendo em vista a necessidade de flexibilização na prática tradicional do modelo de pós-graduação *stricto sensu* mediante as demandas sociais, que surgiram, principalmente, a partir das mudanças tecnológicas, das transformações econômico-sociais e, por fim, do aumento da procura por profissionais com perfis de especialização distintos (Leite, 2018). Uma das exigências para as pesquisas inseridas em programas profissionais é o desenvolvimento de

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

Tendo em vista as especificidades que definem a pesquisa-formação, é possível afirmar que, além de compor o percurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa, ela também se constitui como um produto educacional. Podemos realizar tal afirmação com base na premissa de que, no seu desenvolvimento, há a proposta de uma formação realizada nos encontros formativos, que parte, essencialmente, das necessidades de formação do grupo composto por diretores e supervisores escolares.

Desse modo, retomamos, no Quadro 4 a seguir, aspectos primordiais que foram realizados nos encontros formativos e que podem servir de inspiração para a realização formações com a equipe gestora de outras instituições de ensino. É necessário ressaltar que todo o processo formativo teve por base a pesquisa guarda-chuva **Didática e formação docente: diálogos pedagógicos**, que já vem sendo realizada com as equipes gestoras de diversas instituições de ensino pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima.

Formação: **A importância do alinhamento da equipe diretiva para o processo de formação continuada no contexto escolar**

Quadro 4 – Pauta dos encontros formativos (Continua)

ENCONTRO	PAUTA
1º encontro	13h às 13:10h – Acolhida/Boas-Vindas: Diálogos iniciais. 13:10h às 13:30h – Apresentação das pesquisadoras. 13:30h às 14h – Apresentação da proposta e objetivo dos encontros: A importância do alinhamento da equipe diretiva para o processo de formação continuada no contexto escolar. 14h às 15h – Apresentação dos participantes da pesquisa: Construindo pontes. 15h às 15:30h – Leitura deleite: “Aprendendo a Pensar Sobre... Trabalho em Equipe de Agnes e Salem de Bezenac” e impressões sobre a leitura. 15:30h às 16:40h – Provocações iniciais: Marcando os pontos positivos e negativos da gestão escolar 16:40 às 17h – Impressões finais e encerramento com indicação da leitura “O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”.
2º encontro	13h às 13:10h – Acolhida/Boas-Vindas: Diálogos iniciais. 13:10h às 14h – Leitura deleite: “A lição do rato” e comentários sobre articulando com a experiência profissional. 14h às 14:30h – Comentários iniciais sobre o texto: Primeiras impressões. 14:30h às 15:30h – Aprofundando um pouco mais sobre alguns conceitos abordados no texto a partir da experiência profissional: urgências, rotinas, importâncias e pausas. 15:30h às 16:40h – Discussão sobre os desafios presentes na gestão escolar e definição das importâncias, rotinas, urgências e pausas de cada profissional. 16:40 às 17h – Impressões finais e encerramento.
3º encontro	13h às 13:10h – Acolhida/Boas-Vindas: Diálogos iniciais. 13:10h às 14h: – Leitura deleite de Rubem Alves, “Quem é você: pipoca ou piruá?” e reflexão a partir da leitura sobre a importância de se abrir para coisas novas. 14h às 15h: – Saindo da zona de conforto: Provocação a respeito da complexidade dos cargos ocupados pelos participantes. O próximo passo. 15h às 16:40h – Retomada dos conceitos: urgências, rotinas, importâncias e pausas e atividade em grupo: delimitando o que faz parte de cada conceito dentro do contexto escolar. 16:40 às 17h – Impressões finais e encerramento com indicação da leitura “Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”.
4º encontro	13h às 13:10h – Acolhida/Boas-Vindas: Diálogos iniciais. 13:10h às 14:30h – Leitura deleite: “Assembléia na Carpintaria da sabedoria popular” e reflexão sobre a função, qualidades, defeitos de cada pessoa que pertence a determinado grupo pensando no contexto escolar. Importância de um objetivo comum. 14:30h às 15:30h – Mudanças não acontecem do dia para a noite: Experiências que têm sido vivenciadas na escola a partir da formação. 15:30h às 16:40h – Desvio de função: Análise do referencial teórico estudado articulando com o cotidiano da função desempenhada. 16:40h às 17h – Impressões finais e encerramento

Quadro 4 – Pauta dos encontros formativos (conclusão)

5º encontro	13h às 13:10h – Acolhida/Boas-Vindas: Diálogos iniciais. 13:10h à 14:30h – Leitura deleite: “Não desista, continue a dirigir” da página virtual Histórias que ensinam valores e reflexão sobre o tempo de duração de trajetórias durante a vida. 14:30h às 15h – Sistematização: colocando no papel os conhecimentos adquiridos durante a formação em trios: planejamento para melhorias no contexto escolar, a médio, curto e longo prazo. 15h às 16:30h – Socialização das percepções e considerações de cada grupo 16:30h às 17h – Considerações finais, agradecimentos e encerramento.
-------------	---

Fonte: A autora (2024).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo investigar como se desenvolve o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal do Sul de Minas Gerais. Para tanto, desenvolveu-se um percurso metodológico pautado na pesquisa-formação, em benefício de um trabalho pedagógico e formativo mais qualitativo para professores, coordenadores e gestores no contexto da rede municipal investigada.

Para embasar a pesquisa, buscamos aportes teóricos para sustentação do que seria discutido, ou seja, a função do coordenador como formador no contexto escolar, o que significa esse ambiente escolar e o que a formação em contexto e contínua pode trazer em termos de benefícios aos profissionais da escola no que tange ao seu desenvolvimento profissional.

Para darmos início ao processo formativo da pesquisa, entrevistas com os participantes foram realizadas para observação das percepções que os coordenadores pedagógicos e diretores tinham sobre a função do coordenador pedagógico. Tais entrevistas revelaram uma forma tímida e contida ao falar de sua função, evidenciando um certo receio sobre se o que estavam respondendo estava certo ou errado; observou-se, também, um certo desgaste frente aos problemas enfrentados no cotidiano, muitos até de relações interpessoais. O questionário de perfil pessoal e profissional também contribuiu para melhor conhecimento da equipe de trabalho, apresentando dados desde a formação até onde exercem suas funções atualmente.

Dando início à formação “A importância do alinhamento da equipe diretiva para o processo de formação continuada no contexto escolar”, observamos uma equipe ávida por compreender melhor as suas atribuições. Dificuldades de comunicação com a equipe escolar foram colocadas durante toda a formação, requerendo o aprofundamento do debate acerca do tema e a necessidade de articulação das ações para busca conjunta de soluções para essa questão. Ao longo dos encontros, observou-se o avanço no alinhamento de estratégias conjuntas e maior diálogo entre as equipes.

Os encontros de formação tiveram um aporte teórico muito eficaz. À luz de Placco e Almeida (2006), refletimos sobre a função dos coordenadores pedagógicos e como esta é entendida pelas diretoras. Aos poucos e conceituando importâncias, rotinas, urgências e pausas, os anseios e as incompreensões acerca dos papéis que cada profissional desempenha foram se assentando, e o que se pôde perceber é que os participantes foram compreendendo que não estavam sós, e que suas urgências também eram as do outro e poderiam ser acolhidas e pensadas de forma coletiva para a busca de soluções a fim de minimizar a sobrecarga de trabalho de toda a equipe. Os momentos de descrever quais suas importâncias, rotinas, urgências e pausas

foram se aprimorando, e, ao final dos encontros, o grupo estava falando dos conceitos mais à vontade, sabendo separá-los e organizá-los de forma consciente e assertiva. Ao longo da formação, tivemos relatos de diretoras e coordenadoras que estavam conseguindo organizar melhor a rotina de sua escola, delegando funções e ajustando os déficits.

Outro achado da pesquisa foi o entendimento de que, sem planejamento, não há direcionamento e que a equipe gestora, mesmo com funções distintas, deve sempre trabalhar por um objetivo comum, que é o aprendizado das crianças. Uma equipe gestora bem alinhada ganha força e consolida a proposta de trabalho frente a sua equipe. Assim, todos os envolvidos responsabilizam-se pela sua função e constroem, juntos, um ambiente escolar melhor ao longo do tempo.

Um fator muito relevante foi trazer as diretoras para a formação, que inicialmente seria destinada apenas às coordenadoras, e fazê-las entender o quão importante é o trabalho da coordenação pedagógica – afinal, o pedagógico não é o coração da escola? O mais importante é que direção e coordenação, sabendo que a formação centrada em cada escola é uma escolha segura para o desenvolvimento de seus professores e, consequentemente, de seus alunos, comecem a investir mais nesses momentos formativos, valorizando a figura do coordenador pedagógico como o mediador desse processo, dando a ele condições de exercer suas funções.

O movimento de diálogo e partilha provocado pelas pautas formativas permitiu aos participantes vivenciarem formas de condução de um trabalho coletivo, respeitoso e que permite movimentos de escuta, acolhimento a todas as demandas e, sobretudo, identificação dos desafios que enfrentam e que atingem diretamente as ações pedagógicas, que podem, em última instância, ferir os processos de formação seja de professores, seja dos estudantes. Nesse sentido, pensar e repensar os processos e estratégias que desenvolvem, o planejamento pedagógico e administrativo, revelou-se ponto de partida para todo o grupo como compromisso compartilhado.

Assim, dos desafios identificados relativos à dificuldade de comunicação; à compreensão das funções que cada um desempenha; ao trabalho alinhado aos interesses reais da escola e às necessidades formativas do grupo de professores, foi possível vislumbrar as possibilidades de refinamento das expectativas que cercam o trabalho que cada um desenvolve; maior compartilhamento das práticas que realizam; alinhamento do planejamento de forma mais estreita; movimento de escuta e compartilhamento de ações, desafios e anseios para além do encontro formativo que puderam vivenciar, fazendo desta vivência uma rotina no contexto da escola, observando as necessidades formativas de todo o grupo, fomentando a formação e o desenvolvimento profissional no contexto da própria escola.

Por fim, acreditamos que a pesquisa empreendida suscitou a tomada de consciência do trabalho que todos os participantes desenvolvem, colaborando para a manutenção do diálogo contínuo, do empoderamento das funções, do reconhecimento da escola como um lugar de desenvolvimento profissional e, sobretudo, formativo para todos que ali estão, em uma perspectiva colaborativa e de responsabilidade compartilhada benéfica para uma educação pública de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIRA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. Cap. 7. p. 67-79.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66–71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 12 mai. 2024

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**/ Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 24-36.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 35, p. 215-220, 2º sem. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200011. Acesso em: 27 abr. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BAPTISTA, Isabel Aparecida Prandina. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Universidade Nacional de Buenos Aires, 1998. 133 p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Documento Orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**. Área 46: Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1º semestre, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA. Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772014000200004&lng=es&nrm=iso Acesso em: 11 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, Controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GEGLIO, Paulo Cesar. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. São Paulo: Loyola, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LAZARINI, Kelly Cristina Teixeira. **Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras: Contribuições da pesquisa-formação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Didática e formação docente: diálogos pedagógicos**. Encontros formativos/Pesquisa Formação. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2024.

LONGAREZI, Andrea Maturano.; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um Olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez., 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MATUS, Carlos. **Curso de planificação e governo – Guia de Análise teórica**. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

ORSOLON, Luzia A. Marino. Coordenador/formador como um dos agentes de transformações da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de., PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, Papirus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 47-61.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RICHARDSON, Virginia. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA, John; BUTTERY, Thomas; GUYTON, Edith. (eds.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise, MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. – 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 83-92.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista

Prezado (a) professor (a),

Com o objetivo de que esse instrumento de coleta de dados, além de dados objetivos, permita captar aspectos subjetivos importantes para a pesquisa, solicitamos sua colaboração responder esta entrevista. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho. Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Cátia Cecília dos Santos Romualdo (Pesquisadora) e Francine de Paulo Martins
(Orientadora).

Entrevista
1, Qual a sua função na rede municipal de ensino de Nepomuceno? () Supervisor Pedagógico () Professor
2, Você se considera um profissional: () iniciante na carreira () experiente na carreira
3. Como você se sente em sua função como professor ou supervisor pedagógico?
4. Como você enxerga seu local de trabalho? Você se sente trabalhando nesta escola?
5. Quais são os principais desafios em relação à sua profissão?
6. Sua escola propicia momentos de formação e troca de experiências? Esses momentos cooperam com sua prática em sala de aula?

Apêndice B – Questionário de caracterização dos participantes

Prezado (a) professor (a),

Com o objetivo de mapear o perfil pessoal e profissional dos (as) docentes atuantes na rede municipal de ensino de , solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho. Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Cátia Cecília dos Santos Romualdo (Pesquisadora) e Francine de Paulo Martins (Orientadora).

Questionário Perfil pessoal e profissional		
1. Sexo: () Feminino () Masculino	2. Idade: _____Anos.	
3. Qual o seu nível de escolarização (até a graduação). Caso marque A, B ou C passe para a questão 10. A) Ensino médio -Magistério B) Ensino Superior-Pedagogia C) Ensino Superior – Outras licenciaturas D) Ensino Superior – Escola Normal Superior E) Ensino Superior – Outros _____	4. Há quantos anos obteve o nível de escolarização assinalado anteriormente A) Há 2 anos ou menos B) De 3 a 7 anos C) De 8 a 14 anos D) De 15 a 20 anos E) Há mais de 20 anos	
5. Em que tipo de instituição você fez curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional A) Pública federal B) Pública estadual C) Pública municipal D) Privada E) Não se aplica	6. Qual a natureza dessa instituição? A) Faculdade isolada B) Centro Universitário C) Universidade D) Não se aplica	7. De que forma realizou o curso superior? A) Presencial B) Semi-presencial C) À distância D) Não se aplica
8. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui. A) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) B) Especialização (mínimo de 360 horas) C) Mestrado D) Doutorado E) Não fez curso de especialização (passe para a questão 10)	9. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que você possui. A) Educação, enfatizando alfabetização B) Educação, enfatizando linguística ou letramento C) Educação, enfatizando educação matemática D) Educação – outras áreas _____ E) Outras áreas que não a Educação _____	
10. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? A) Sim B) Não (passe para a 14)	11. Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais participou? A) Menos de 20 horas B) De 21 a 40 horas C) De 41 a 80 horas D) Mais de 80 horas	
12. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula? A) Quase sempre B) Eventualmente C) Quase nunca D) Nunca	13. Das atividades de formação que participou indique a instituição responsável/propositora. A) Universidades e/ou instituições de educação superior B) A Secretaria Municipal de Educação C) Outras _____	

14. Há quantos anos você leciona? A) Menos de 1ano B) De 1 a 2 anos C) De 3 a 5 anos D) De 6 a 10 anos E) De 11 a 15 anos F) De 16 a 20 anos G) De 20 a 25 anos H) Mais de 25 anos	15. Há quantos anos você trabalha na rede municipal de Ensino de Nepomuceno? A) Menos de 1ano B) De 1 a 2 anos C) De 3 a 5 anos D) De 6 a 10 anos E) De 11 a 15 anos F) De 16 a 20 anos G) De 20 a 25 anos H) Mais de 25 anos
16. Há quantos anos você leciona na escola em que trabalha atualmente? A) Menos de 1ano B) De 1 a 2 anos C) De 3 a 5 anos D) De 6 a 10 anos E) De 11 a 15 anos F) De 16 a 20 anos G) De 20 a 25 anos H) Mais de 25 anos	17. Indique ano/turma em que você leciona atualmente na redemunicipal de ensino de Nepomuceno. A) Ensino Fundamental– 1º ano B) Ensino Fundamental– 2º ano C) Ensino Fundamental– 3º ano D) Ensino Fundamental– 4º ano E) Ensino Fundamental– 5º ano
18. Você já participou de alguma formação específica para docentes iniciantes, durante sua inserção profissional em seu ambiente de trabalho (Início da carreira)? A) Sim (Responda a 19) B) Não (Passe para a 20)	19. Quanto tempo durou essa formação? A) De 1 a 3 meses B) De 4 a 6 meses C) De 7 a 9 meses D) De 10 a 12 meses
20. Com relação a sua atividade docente: A) Trabalha em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de ensino. B) Trabalha em dois períodos, ambos na rede municipal de Ensino, porém em escolas diferentes. C) Trabalha em dois períodos, sendo um na rede municipal de sua cidade e o outro em outra rede municipal. D) Trabalha em dois períodos, sendo um na rede municipal de sua cidade e outro na rede Estadual de Ensino; E) Trabalha em dois períodos, sendo um na rede municipal de sua cidade e outro em Instituição privada. F) Trabalha apenas em um período.	21. Caso trabalhe em dois ou mais períodos indique as outras turmas/nível de ensino para o qual leciona. A) Educação infantil B) Ensino Fundamental– 1º ano C) Ensino Fundamental– 2º ano D) Ensino Fundamental– 3º ano E) Ensino Fundamental– 4º ano F) Ensino Fundamental– 5º ano G) Educação de Jovens e Adultos H) Educação Superior
22. Qual a característica no que se refere à zona da escola em que você atua na rede municipal de Nepomuceno? A) Urbana, de grande porte B) Urbana, de médio porte C) Urbana, de pequeno porte D) Rural, de grande porte E) Rural, de médio porte F) Rural, de pequeno porte	23. Qual a característica da escola em que você atua no que se refere à forma de atendimento aos alunos da rede municipal de Nepomuceno? A) Escola de Tempo parcial B) Escola de Tempo Integral C) Escola de tempo parcial com jornada ampliada.
24. Com relação ao seu enquadramento funcional: A) Funcionário Público da PML B) Funcionário Público do Estado – conveniado com a Prefeitura C) Professor temporário (contratado)	25. Aotodo, qual é a sua jornada de trabalho semanal? A) Até 20 horas semanais B) De 21 a 30 horas semanais C) De 31 a 40 horas semanais D) Mais de 41 horas semanais.
26. Além da atividade docente, você realiza outra atividade profissional? A) Sim, na área da Educação B) Sim, fora da área da Educação. C) Não.	
Obrigada pela participação!!!!	