

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**Maria Aparecida Costa Silva**

**FATORES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES  
TITULARES DO CARGO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

São Paulo

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**Maria Aparecida Costa Silva**

**FATORES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES  
TITULARES DO CARGO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

São Paulo

2020

Silva, Maria Aparecida Costa

Fatores que Favorecem a Permanência na Coordenação Pedagógica: Um Estudo na Perspectiva de Coordenadores Titulares do Cargo / Maria Aparecida Costa Silva. - São Paulo, 2020. 112p.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2020.

1. Coordenador Pedagógico. 2. Fatores de Permanência do Cargo. 3. Expectativas Profissionais de Coordenadores Pedagógicos. 4. Clima Escolar. I. Almeida, Laurinda Ramalho de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Maria Aparecida Costa Silva**

**FATORES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES  
TITULARES DO CARGO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Dedico essa pesquisa a todos os **coordenadores pedagógicos** que, independente de cargo ou função, se comprometem a realizar um trabalho de excelência.

Junto à dedicatória, externo o desejo do reconhecimento destes profissionais como parte da equipe gestora que, assim como os demais gestores, acreditam e se dedicam para realizar uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, a quem devo a minha existência. A ele e somente a ele toda honra e toda glória. Gratidão por ter me dado condições para realizar esta pesquisa que era um sonho, por ter cuidado da saúde da minha família nesses anos que precisei me distanciar, mesmo estando perto fisicamente.

Aos meus filhos, Patrick, Alayne e Andrew, por terem me tranquilizado com palavras de incentivo quando os sentimentos se misturavam.

Ao meu esposo, Francisco, por ter sido paciente e amável nas horas em que mais precisei me ausentar. Obrigada por acreditar em mim.

Aos meus irmãos e à minha mãe, por serem meu alicerce e que, independente das minhas decisões, me apoiam e torcem por minha felicidade.

Aos meus pares, coordenadoras pedagógicas de São Bernardo do Campo, em específico do grupo Campos de Experiência, que estão sempre prontas a somar, vocês são muito especiais meninas (Adriana, Aline, Alessandra, Daniela, Débora, Jozina, Juliana, Kênia, Marcia, Marta, Marcleide, Meire, Katia, Luiza, Silvana e Viviane)! É lindo ver o compromisso e a dedicação com a educação e com a formação dos professores, não medindo esforços para fazer o projeto da escola acontecer, mesmo com as adversidades.

Aos colegas da turma sete do Formep, em especial Vivian, Cristiane, Taís Romero, Marcia Nielsen, Joyce Rosset e Harley, por estarem sempre dispostos a exercitar a escuta nos momentos de angústias, mas de muito aprendizado.

Ao Humberto Febras, pela sensibilidade, paciência e cuidado dispensado aos alunos do Formep.

Aos professores do Formep, pela oportunidade das aprendizagens, em especial à professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, com seu jeito tão doce de nos acolher.

À professora Dra. Elvira Maria Godinho Aranha, que acompanhou os alinhavos deste trabalho desde o início do Mestrado e a quem eu devo um carinho especial.

À professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, minha orientadora querida, por suas expressões de apoio e paciência até chegarmos aos objetivos deste projeto de pesquisa. Gratidão eterna!

*De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino (2005, p. 145)

## RESUMO

SILVA, Maria Aparecida Costa. **Fatores que favorecem a permanência na coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva de coordenadores titulares do cargo.** 2020. 111 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa partiu de minhas inquietações sobre a constante mudança de coordenadores pedagógicos em época de remoção nas escolas municipais de São Bernardo do Campo. Embora esse movimento de profissionais seja garantido pela legislação e aconteça a cada dois anos (Apêndice A), não deveria ser considerado desejável dado que implica, via de regra, descontinuidade para o trabalho nas escolas. Mesmo com a transitoriedade da maioria dos profissionais, há os que ingressaram no primeiro concurso de coordenadores pedagógicos em 2010 e continuam há uma década nas mesmas escolas. Para esta investigação, buscou-se como objetivo geral analisar os fatores que propiciam a permanência desses especialistas e, como objetivos específicos: (1) Identificar os fatores intraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos, (2) Identificar os fatores extraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos e (3) Identificar se a busca pelo magistério atendeu as necessidades pessoais das entrevistadas. A fundamentação teve como marco teórico Almeida e Placco (2012); Placco e Souza (2012); e Souza e Almeida (2012), por considerar que elas vêm de um longo percurso investigativo em relação a este profissional coordenador pedagógico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, empregou para coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas inspiradas na perspectiva de Szymanski, Almeida e Prandini (2018). Três coordenadoras pedagógicas titulares do cargo da rede Municipal de São Bernardo do Campo foram entrevistadas e, a partir dos seus depoimentos, foi possível discutir a pergunta da pesquisa. Dentre os resultados, destacam-se as relações socioprofissionais satisfatórias, a parceria com a gestão e com os professores, estrutura física e autonomia para trabalhar.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico; Fatores de Permanência do Cargo; Expectativas Profissionais de Coordenadores Pedagógicos; Clima Escolar.



## ABSTRACT

SILVA, Maria Aparecida Costa. **Factors that favor the permanence in the pedagogical coordination: a study from the perspective of coordinators with charge.** 2020. 111 f. Dissertation (Professional Master in Education: Trainer of Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: 2020.

This research started from my concerns about the constant change of pedagogical coordinators at the time of removal in the municipal schools of São Bernardo do Campo. Although this movement of professionals is guaranteed by the law and happens every two years (Appendix A), it should not be considered desirable since it usually implies discontinuity for work in schools. Even with the transience of most professionals, there are those who entered the first public tender for pedagogical coordinators in 2010 and have been in the same schools for a decade. For this investigation, the general objective was to analyze the factors that favor the permanence of these specialists and, as specific objectives: (1) Identify the intra-school factors that facilitate the permanence of pedagogical coordinators, (2) Identify the extra-school factors that facilitate the permanence of pedagogical coordinators and (3) Identify whether the search for teaching has met the personal needs of the interviewees. The theoretical framework was based on Almeida and Placco (2012); Placco and Souza (2012) and Souza and Almeida (2012), considering that they come from a long investigative path in relation to this professional pedagogical coordinator. The research, with a qualitative approach, used for data collection, questionnaires and semi-structured interviews inspired by the perspective of Szymanski, Almeida and Prandini (2018). Three pedagogical coordinators office holders of the Municipal Network of São Bernardo do Campo were interviewed and, based on their testimonials, it was possible to discuss the research question. Among the results, we highlight the satisfactory socio-professional relationships, the partnership with management and teachers, physical structure and autonomy to work.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator; Job Permanence Factors; Professional Expectations of Pedagogical Coordinators; School Climate.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das Coordenadoras .....	43
Quadro 2 – Ano de chamamento no concurso e número de CPs ingressantes .....	90
Quadro 3 – Relação das pesquisas correlatas ao tema pesquisado .....	91
Quadro 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada .....	96
Quadro 5 – Análise da entrevista – CP Manoela .....	98

## ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CP	Coordenadora pedagógica
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEB	Escola municipal de educação básica
EMEI	Escola municipal de educação infantil
EOT	Equipe de Orientação Técnica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
NEI	Núcleo de educação infantil
OP	Orientador Pedagógico
PAP	Professor de apoio pedagógico
PMSBC	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Professor respondendo pela direção
SBC	São Bernardo do Campo
SE	Secretaria de Educação
UE	Unidade Escolar

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O percurso reflexivo: o tema e eu .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Definindo o problema da pesquisa: inquietações que levaram ao tema.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 A pesquisa e seus objetivos .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Estudos correlatos .....</b>	<b>22</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 O coordenador pedagógico como articulador e mediador .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 O coordenador pedagógico como formador e transformador das práticas.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Constituição identitária do coordenador pedagógico .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Atuação como coordenador pedagógico: permanência, desafios e resistências.....</b>	<b>35</b>
<b>2.5 Da função de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) ao cargo de Coordenador Pedagógico (CP): um breve histórico das primeiras formadoras na cidade de São Bernardo do Campo .....</b>	<b>37</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Instrumentos de coleta dos dados: questionário e entrevista semiestruturada .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Critérios para escolha das entrevistadas e caracterização das participantes .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Critérios para selecionar as escolas e caracterização dos locais de estudo .....</b>	<b>44</b>
3.3.1 Locais de estudo .....	44
3.3.2 A cidade da pesquisa .....	45
3.3.3 Primeiros procedimentos de análise dos dados .....	47
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Análise dos dados.....</b>	<b>50</b>
4.1.1 A busca pelo magistério .....	52
4.1.2 A busca pela escola atual.....	56
4.1.3 O projeto da escola: aparando arestas.....	60
4.1.4 Contribuição dos processos formativos.....	67
4.1.5 Do enfrentamento à permanência .....	72

<b>4.2 Em busca de uma síntese .....</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE REMOÇÃO.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DAS PESQUISAS CORRELATAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A CP MANOELA .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO 1 – PLATAFORMA BRASIL: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência.*

Christine Delory-Momberger (2012, p. 32)

Posso afirmar que esta pesquisa foi um dos melhores presentes que eu já recebi. A experiência do Mestrado Profissional no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com colegas desejosos de compreender e qualificar seu fazer como formadores e com professores acolhedores, aconteceu em um momento que me permitiu tomar a decisão de permanecer na coordenação pedagógica, mesmo diante de diversos motivos para abandoná-la. Foi, portanto, um divisor de águas, que me fez compreender a importância de o coordenador pedagógico (CP) ter consciência de seu papel e a relevância da formação continuada desse profissional e da equipe docente.

A esse respeito, Groppo e Almeida (2013) afirmam que a passagem do papel de professor para o de professor coordenador é um momento de desconforto afetivo, em que ocorrem mudanças desafiadoras para um profissional que, da noite para o dia, sai da sala de aula que estava acostumado a gerenciar e passa a assumir responsabilidades, em dimensões diferentes, que envolvem toda a unidade escolar.

Confesso que eu não estava preparada para dimensionar a responsabilidade que teria ao assumir o cargo de CP. Apenas prestei o concurso e aguardei, ansiosa, pelo chamamento, acreditando que a experiência na docência seria suficiente, afinal eu me sentia segura, já que atuava no magistério havia doze anos. No entanto, a sensação de confiança logo deu lugar a sentimentos traduzidos em tonalidades desagradáveis. Compreendi que ser CP não seria tarefa fácil.

Rememoro um episódio enfrentado, naquele início de carreira no cargo, mergulhada em diferentes sentimentos, que certamente foi um dos disparadores para o surgimento dessa pesquisa. Da noite para o dia, deparei-me saindo da zona de conforto: deixei de ser professora de inglês do Ensino Médio – função que exerci por mais de 10 anos – e assumi o cargo de formadora em uma escola de Educação Infantil que tinha 14 professores. O fato é que eles eram iniciantes na rede, assim como eu, mas tinham a vantagem de ter experiência na pré-escola.

Naquele contexto de inexperiência, minha vontade era acertar, mas ocorreu algo que, na ocasião, afetou-me: no final do ano, realizamos uma avaliação com toda a equipe escolar de alguns eixos de trabalho, dentre eles o plano de formação. Ao ler os resultados, senti-me decepcionada, ainda que, no dia a dia, observasse alguns indícios de que algo não estava bem. A avaliação revelou que as estratégias que empreguei, como leituras de textos em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), não fizeram sentido para os professores, nem contribuíram com as ações educativas. Naquele momento, revelações como esta fizeram-me acreditar que eu não tinha competência para continuar à frente da coordenação do grupo. Senti-me frustrada, desamparada e tão impactada, que quase exonerei do cargo.

Embora já tivesse experiência no magistério, minha prática, até então, havia sido em outro nível de ensino. Por isso continuei me questionando se deveria permanecer no cargo de CP ou não, visto que a rede municipal de São Bernardo do Campo (SBC) trabalhava com diretrizes distantes das quais eu estava ambientada. Eu havia terminado a complementação pedagógica fazia pouco tempo, e percebi que ela não tinha me proporcionado tanta base para o trabalho na coordenação.

Na ocasião em que iniciei o trabalho na nova função, como eu não dispunha de experiência na coordenação e na formação de grupos, encontrei como saída e estratégia inicial disponibilizar textos para serem estudados nos HTPCs. Passei a pesquisar os teóricos que tratavam da primeira infância e, mesmo sem ter me apropriado dos conceitos, pensei que essa ação fazia sentido e encontrei na leitura coletiva a segurança de que eu precisava nos encontros com os professores.

No início, não consegui ver tantos avanços, pois, dos encontros formativos, decorriam reflexões superficiais, com pouco aprofundamento. No entanto, tudo aparentemente transcorria bem. Minha impressão era de que a estratégia utilizada atendia às necessidades dos professores. Os mais experientes contribuía com algumas discussões relacionadas às práticas; os demais, no entanto, permaneciam em silêncio, na maior parte do tempo.

Lembro-me que a calma já me parecia estranha, mas, ao mesmo tempo, eu me sentia segura, pois pensava: “E se eles me perguntarem algo e, no momento, eu não souber responder?”. Na ocasião, minha compreensão era de que o CP precisava ter as respostas para tudo prontamente. Eu chegava a ser cruel comigo mesma.

Continuei com a mesma estratégia formativa, mas percebia que não conseguia avançar, porque eu não tinha tanta clareza dos caminhos a serem seguidos. As especificidades da faixa etária ainda eram pouco conhecidas por mim.

Os dias foram acontecendo e eu me esforçava muito, porém não ficava satisfeita, pois ainda não conseguia fazer diferente; eu sequer sabia o que exatamente queria fazer. Além disso, sentia-me muito sozinha e sobrecarregada com tantas demandas de trabalho, que iam de questões estruturais àquelas relacionadas ao acompanhamento pedagógico.

Em alguns dias, foi difícil sair de casa para ir à escola. Meu comportamento havia mudado; eu estava introspectiva, sem ânimo e com o desejo de sair daquela unidade escolar. Eu estava muito infeliz.

Com a falta de clareza do papel de CP e contando com pouca parceria, entendi que seria melhor vivenciar outras experiências. Passei a me comprometer com a qualificação de minha prática todos os dias, estudando mais sobre as especificidades da Educação Infantil, planejando melhor as formações e ativando a escuta do grupo.

A partir da avaliação que mencionei, busquei fortalecimento nas pesquisas e no grupo de coordenadores pedagógicos mais experientes. Juntos, organizamos grupos de estudos, compartilhamos materiais pedagógicos e socializamos as boas práticas que aconteciam nas escolas, para alinhamento da rede. Ao me aproximar desses profissionais, meu intuito era “atravessar a fase de confusão, de imperícia, típica do início de uma nova etapa na carreira” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p. 100).

Três acontecimentos distintos foram fundamentais neste percurso de formadora da Educação Infantil: em primeiro ponto, a minha entrada no Formep; concomitantemente, as palestras com pesquisadores da primeira infância às quais assisti, externas à PUC e promovidas por diversas instituições; ademais, a minha participação no grupo de estudos “Campos de Experiências”, grupo organizado por nós, coordenadoras pedagógicas da rede de São Bernardo do Campo, para que nos apoiássemos, minhas queridas amigas CPs e eu. Esses três fatos foram fundamentais neste percurso de formadora da Educação Infantil.

A partir disso, aprendi a não mais avaliar o produto final, mas o processo no qual sua base foi construída; a cada tema discutido ou a cada evento, o grupo de professores e eu paramos para avaliar e replanejar. Todos são corresponsáveis e assumem o compromisso de tornar os espaços coletivos potentes para a aprendizagem. Também são responsáveis por sua própria profissionalidade e pela busca e produção de conhecimento. Todos falam; todos participam. Além disso, passei a convidar, eventualmente, um observador para dar o *feedback* das formações e tenho colhido frutos dessa ação.

Hoje, percebo minha identidade se constituindo dia a dia. Observo que os professores se sentem seguros sob minha coordenação e que confiam na fundamentação técnica que venho buscando. Com a postura de pesquisadora que adquiri a partir de meu ingresso no FORMEP,



tenho clareza das minhas atribuições e entendo que uma escola não se faz apenas com o CP, os professores e o diretor, mas com todos os atores do processo educacional. Não posso trabalhar apenas com expectativas de que tudo está sob a responsabilidade do CP. É preciso “ver além de olhar”, enfrentar o desequilíbrio buscando apoio, mesmo que, por vezes, eu não o obtenha de imediato.

Pressupor que as pessoas têm a mesma sensibilidade pode ser arriscado. Nessa direção, Almeida (2003) afirma que é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, em suas dificuldades. Sabendo reconhecer as necessidades do outro, podemos propiciar os subsídios necessários à sua atuação e, no caso da escola, à relação entre professor e coordenador, a qual, à medida que se estreita, gera crescimento a ambos, em sentido prático e teórico. A atenção concedida ao outro concebe a confiança e o respeito entre os membros da equipe e favorece sua constituição como pessoas.

### 1.1 O percurso reflexivo: o tema e eu

#### *Retrato do artista quando coisa*

*“A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas”.*

Manoel de Barros (2002, p. 79)

Para contextualizar o lugar de minha fala, faço uma ponte com o livro “Retrato do artista quando coisa”, de Manoel de Barros, por me identificar com ele, quando penso no ser humano que me tornei.

As andanças e as travessias sempre foram as parceiras inseparáveis de minha existência, e ainda não sei se posso ser pretensiosa a ponto de dizer que finalizei minha caminhada. Sinto que não. O mestrado, que de início era tão distante, foi concretizado. Com certeza, outros sonhos como esse também o serão, afinal, a ânsia de estudar sempre esteve dentro de mim.

O foco de minha mãe sempre foi falar da importância do estudo. Mesmo não tendo a oportunidade de se graduar em sua juventude, ela sempre dizia que a maneira de os menos favorecidos ascenderem na vida era por meio do estudo. E foi com esse sentido na vida que me constituí sujeito e ser inacabado.

Minha experiência profissional teve início em cargos administrativos e operacionais. Não imaginava que, um dia, eu estaria resgatando memórias, sentindo-me feliz por ter mudado o curso de minha vida e produzindo uma dissertação de mestrado. Resguardar esse espaço é, hoje, como já o era há anos: o desafio de crer que, para além de uma profissão, a educação é um modo de se colocar no mundo e de se relacionar com as pessoas que o constroem e o renovam a cada dia.

O interesse pela docência já se anunciava desde a infância, graças também a um encontro fortuito com meu primeiro professor de História, Antônio, durante o ginásio (hoje, Ensino Fundamental – Anos Finais). A dedicação com que ele realizava seu trabalho foi um prenúncio de que este seria um projeto de vida com o qual eu poderia sentir prazer. Além disso, os cafés com minhas tias e avós, nas tardes de domingo, os quais ainda sinto, adocicados em meu paladar, foram grandes motivadores de minha escolha pelo Magistério.

Com o sonho ainda adormecido, iniciei o curso de Direito, sem saber ao certo a dimensão da importância de uma profissão. O sentido de ingressar na faculdade dava-se pelos vislumbrados doutores da empresa em que eu atuava, ao ser convidada para trabalhar com eles, porque diziam que eu seria uma boa advogada. Durante o primeiro ano do bacharelado, percebi que permitir que fatores externos interfiram na escolha de uma profissão não é suficiente para que uma pessoa prossiga com seu projeto de vida. Hoje, entendo que isso é muito mais profundo.

Em meio aos desafios acadêmicos e à falta de identificação com o curso de Direito, decidi deixar para outros tempos sua continuidade, pois acreditava que, em algum momento, eu retornaria ao curso; seria apenas questão de amadurecimento.

As águas me levaram para outro curso do rio. Retornei ao sonho de criança e, com as inspirações de grandes mestres, matriculei-me no curso de Letras. A impressão é de que sempre estive preparada; apenas não conseguia presumir o que o futuro me reservava.

Logo fui me identificando com o magistério, e o estágio supervisionado me proporcionou caminhar para a escolha certa. No último ano da Licenciatura, passei a atuar como professora de Inglês das séries finais do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na condição de substituta, em uma escola situada no município de São Caetano do Sul. Os alunos que se interessavam pela aprendizagem questionavam, queriam respostas, eram críticos e exigentes com suas formações.

A partir desse momento, percebi o quanto a relação afetiva com alunos fazia com que eu me sentisse esperançosa. Ao mesmo tempo, estava diante do compromisso e da responsabilidade de contribuir com a formação do ser humano e, conseqüentemente, com a construção de um mundo melhor. Assim, a sensação de incompletude e a busca de conhecimento têm se traduzido nesses anos de estudos e transformação humana.

Nessa caminhada em busca de ser uma profissional melhor, o passo seguinte foi estudar inglês por três anos na Cultura Inglesa e, em seguida, realizar uma pós-graduação em Práticas Reflexivas de Inglês, na PUC-SP. Na ocasião, o Governo do Estado de São Paulo mantinha uma parceria com essas duas instituições, oportunizando aos professores de línguas das escolas públicas estaduais, sem nenhum custo, que aperfeiçoassem suas práticas em sala de aula.

Com o incentivo de minha querida tia Irene, a sensação de que teria muito a aprender e com a companhia da tia Eliane nos trajetos de ida e volta da universidade, que para mim eram verdadeiras viagens pedagógicas, pois íamos e voltávamos dialogando sobre as aprendizagens do curso, decidi cursar Licenciatura em Pedagogia. Tempos depois, sentindo-me grata pelo retorno que a escola pública havia me oportunizado em todos os meus anos de estudos, desejei contribuir em uma dimensão maior, com a formação de professores. Assim, por meio de concurso público, ingressei, em 2009, no cargo de CP, na rede municipal de SBC.

## **1.2 Definindo o problema da pesquisa: inquietações que levaram ao tema**

Ao ter a oportunidade de fazer uma pausa e ir tecendo essas linhas, revivendo cenas na coordenação pedagógica, vejo que os motivos que me fizeram chegar até aqui se relacionam ao meu desejo de resgatar, em minha identidade profissional, meu trajeto formativo e de refletir sobre o quanto o curso de mestrado tem provocado mudanças e contribuído na teorização das

minhas práticas. Tenho consciência de que o CP é um profissional importante do processo de formação permanente na escola, constituindo-se o principal articulador de redes de aprendizagem.

Quando iniciei como coordenadora, não tinha conhecimento da dimensão formadora da função. Hoje, compreendo que coordenar grupos de professores e atuar como formadora no espaço escolar vai muito além da busca por conhecimento. A afetividade, o sentir com o outro e o ouvir o outro são fundamentais para o estabelecimento de vínculos que, certamente, farão a diferença na qualidade das relações. Como afirma Wallon (1986), o meio não se resume somente no espaço físico; o meio social prepondera sobre o meio físico; há meios funcionais e espaciais nos quais os indivíduos trazem diferentes marcas culturais de sua constituição identitária, como pessoa e profissional. Talvez seja essa a base das relações humanas, nos diferentes contextos.

Quando se trata do ambiente escolar, sabemos que este é habitado por pessoas que interagem entre si desempenhando ações, expressando sentimentos e cognições. É um meio permeado por interesses e diferentes perspectivas, que se confrontam com os objetivos coletivos. Desse modo, a afetividade é uma porta para o conhecimento e tem forte relação entre o formador e os professores, tornando-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e profissional desses sujeitos.

Como disse, na ocasião de meu ingresso como CP, senti-me sozinha e tive muitas dificuldades, pois não dispunha de conhecimentos práticos e específicos das ações de uma coordenadora, nem de como atuar na Educação Infantil, considerando que toda a minha experiência no magistério, até aquele momento, tinha se dado no Ensino Médio.

Nesse sentido, Pereira (2017), em pesquisa realizada, revela mudanças, transformações e adaptações que ocorrem na vida do CP, ao “dormir professor e acordar coordenador”. A dimensão do trabalho passa a ser outra, não se resumindo mais à responsabilidade apenas com sua turma de alunos. Nessa transição, os saberes de professor dão espaço aos saberes que deverão ser construídos: o que o CP deve fazer em seu trabalho? Como deve fazer? Para que deve fazer? Sem a compreensão de suas reais atribuições, esse profissional acaba se isolando e resolvendo sozinho suas próprias dificuldades, sem o apoio de uma rede que deveria ser colaborativa.

Portanto, entendo que é fundamental contar com o apoio e a interlocução de formadores mais experientes que atuem em uma cadeia colaborativa. “A presença da rede contribui para a escola se tornar um espaço de formação permanente para seus professores e para o coordenador assumir a formação como sua principal função na escola” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 71).

Placco (2012) ainda discute a confusão dos papéis em que coordenadores pedagógicos se encontram, ora porque são engolidos por ações cotidianas, ora porque desconhecem seu campo específico de atuação. Isto foi o que aconteceu comigo quando, diante da responsabilidade de mediar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), pus-me a pensar diariamente o que estava fazendo naquele lugar, confusa nos papéis e com uma carga intensa de trabalho, sem conseguir priorizar a rotina do coordenador pedagógico.

A internalização da principal função do coordenador, de articular as ações pedagógicas no contexto da escola, formar, mediar e transformar, partiu de uma crise de pertencimento. Eu me considerava, conforme Placco e Souza (2017), “uma”, “cem mil” e, ao mesmo tempo, “nenhuma”. Não conseguia atuar na função que deveria exercer e minha constituição identitária era impedida de se desenvolver. O trabalho que eu desempenhava como CP, o qual, em meu entendimento, deveria ter um papel formador, baseava-se, até o início do mestrado, em atender a demandas da escola que não faziam parte das atribuições do CP. Não apenas os professores da Educação Infantil, como também os dos demais segmentos, recorriam a mim para solucionar qualquer tipo de problema que surgia. Minha maior preocupação era atender a todos e solucionar os problemas, para garantir um ambiente harmonioso e sem conflitos. Passava despercebida a real tarefa do formador. Extremamente exausta, eu terminava o dia com o sentimento de que nada havia feito, sem contar as reclamações que ainda ouvia por não ter dado conta de todas as demandas que se faziam presentes.

Entretanto, vejo que foi importante passar por esse conflito, pois compreendi que, naquele momento, o papel do coordenador teria que se constituir como formador, de fato, e não mais como “bombeiro”, apagando os incêndios da escola, cuidando, ingenuamente, apenas das relações, sem me dar conta de que, definindo as atribuições de cada funcionário da escola, os resultados trariam reflexos bem mais positivos.

As ações que pertenciam a cada profissional não eram claras. O diretor deveria estar a serviço das funções administrativas; os professores, da responsabilidade de ensinar; a Secretaria de Educação, fazendo parte da cadeia formativa; e todos os responsáveis deveriam primar pela qualidade de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Gouveia e Placco (2013) discutem a importância de se definirem as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola, e reforçam que não se trata de polarizar as funções, pois todos têm o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Sem ter com quem contar oficialmente, aproximei-me de coordenadoras experientes, que prontamente me acolheram e compartilharam suas práticas nas escolas, na mediação do PPP e nas relações com a equipe de trabalho. Nessa direção, Almeida (2011) revela que somos

geneticamente sociais, constituímo-nos pessoas humanamente melhores quando cuidamos do outro, quando sentimos com o outro, ao mesmo tempo que nos enriquecemos com o outro, que passa a fazer parte de nós. Todos nós gostamos de ser cuidados pelo outro, de ser lembrados e, ao mesmo tempo, de cuidar, o que mostra a reciprocidade nas relações afetivas.

Apreendi que, quando assumimos esse compromisso como parte integrante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos professores, assumimos também o fortalecimento das relações, que reverbera em um espaço de convivência saudável, sustentado por aprendizagens. Tive a oportunidade de resgatar memórias experienciais que me levaram a perceber que, por vezes, aprendemos de forma nem sempre prazerosa, mas que dessas aprendizagens podem nascer bons frutos, que marcam nossa trajetória de vida profissional e pessoal.

Com alguns desafios iniciais superados, passei a refletir que a rotatividade de coordenadores pedagógicos nas escolas poderia acontecer como forma de amenizar o sofrimento desses profissionais. Eu mesma, muitas vezes, pensei em mudar de instituição e, até mesmo, em desistir da profissão. A respeito disso, Pereira (2018) aponta como alguns dos motivos para desistência do cargo: a solidão; o fato de o CP não conseguir realizar a formação continuada de professores; de seu trabalho restringir-se à resolução de problemas e conflitos; o recebimento de pouco suporte para o exercício da função; a inexistência de troca entre pares, de momentos de discussão com a gestão, de encontros formativos específicos e de momentos destinados a estudos e autoformação em sua rotina de trabalho.

Nesse contexto, passei a observar uma grande movimentação de CPs em anos de remoção, o que tem me deixado incomodada. Por algum motivo, eles demonstram o desejo de mudar de escola, porém nem todos os inscritos conseguem ir para as escolas pretendidas, porque a remoção ocorre por meio de provas de títulos; a escolha da unidade escolar é feita por ordem de pontuação, ou seja, quem tem mais pontos escolhe primeiro. Entretanto, dependendo da questão, esses profissionais optam por fazerem permutas com outros CPs.

Embora a remoção seja permitida pela legislação e aconteça a cada dois anos, chamou-me a atenção o fato de que há CPs que permanecem nas mesmas escolas desde o primeiro concurso da rede municipal de SBC do qual participaram, ocorrido em 2010. Em minha indecisão entre sair ou permanecer no cargo de CP, mencionada no início desse capítulo, optei por permanecer e, posteriormente, investigar, nesse estudo, a permanência de CPs nas escolas.

### 1.3 A pesquisa e seus objetivos

Esta pesquisa tem como foco a permanência do CP titular na unidade escolar e justifica-se pela importância desse profissional como articulador, formador e transformador do espaço escolar. Como articulador do PPP, ele organiza espaços de reflexão e participação, e disponibiliza recursos para que a escola cumpra efetivamente sua principal função: o desenvolvimento pleno dos alunos. Placco, Almeida e Souza (2011) destacam o CP como uma conquista que a escola não pode dispensar.

Nessa direção, estudos sobre esse profissional são importantes para que ele se reconheça como formador e se fortaleça como autoridade técnica nas escolas, passando a ser visto e valorizado dentro de seu campo profissional. O cargo de CP, por ser novo, se comparado aos cargos de diretor e professor, vem buscando afirmar-se como de extremo valor no espaço escolar, por isso mais pesquisas voltadas a esse profissional precisam ser realizadas e aprofundadas, para que a complexidade de mediar o PPP e as relações interpessoais seja vista de forma positiva.

Assim sendo, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender, a partir dos depoimentos de coordenadores pedagógicos concursados ingressantes em 2010, os fatores que favorecem sua permanência nas mesmas unidades escolares há 10 anos.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são:

- Identificar os fatores intraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos;
- Identificar os fatores extraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos;
- Identificar se a busca pelo magistério atendeu as necessidades pessoais das entrevistadas.

### 1.4 Estudos correlatos

Antes de começar a discorrer sobre o tema da pesquisa, “a permanência do coordenador pedagógico titular na unidade escolar”, é importante situar o processo que percorri em busca de trabalhos acadêmicos que pudessem sustentar esse estudo.

Em um primeiro momento, consultei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), minha principal fonte de dados, utilizando as seguintes palavras-chave:

“coordenador pedagógico”; “expectativas profissionais de coordenadores pedagógicos”; “clima escolar”; e “fatores de permanência do cargo”. Para todas as palavras-chave, o critério utilizado para selecionar os trabalhos deu-se pelos títulos. Conforme a aproximação do título à minha temática, eu me ative à introdução e ao resumo dos trabalhos, além de seus objetivos gerais e específicos, para buscar possíveis relações. Voltando a garimpar pesquisas que pudessem tratar das temáticas mencionadas, utilizei os mesmos descritores e os mesmos procedimentos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no IBICT.

Com o descritor “expectativas profissionais de coordenadores no cargo”, encontrei 92 estudos, porém encontrei nas pesquisas de Pereira (2018) e Freitas (2009) discussões sobre a rotatividade, embora discutam a função, não o cargo. Essa escassez de pesquisas sobre a temática da rotatividade ou da permanência do CP demonstra a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o tema, a fim de que se compreenda a atuação desse profissional na articulação dos processos educativos.

No estudo de Pereira (2018), o objetivo geral foi identificar as razões da rotatividade entre os profissionais que assumem, como função, a coordenação pedagógica na cidade de Jundiá. A autora concluiu que a desistência da função de CP para retorno ao cargo de professor ou assunção de outras funções deve-se ao fato de que algumas expectativas não são confirmadas no exercício da função, como o desejo de realizar a formação continuada de professores, contribuir com a escola e receber formação. Algumas frustrações confirmaram-se pelas dificuldades encontradas, tais como: o aumento da jornada de trabalho; a restrição do trabalho à resolução de conflitos e problemas; e a solidão no exercício da coordenação pedagógica. A pesquisa também indicou que o fato de a coordenação não ser um cargo estável, no lócus de sua pesquisa, também influenciava na rotatividade.

Nessa direção, Freitas (2009) cita que o professor de apoio pedagógico (PAP), na rede municipal de SBC, é escolhido para a função por meio de um processo seletivo. A autora observou que esse profissional passava a assumir a função de formador e o tempo de permanência era de um ano, com direito a recondução à função, caso quisesse e se fosse bem avaliado pela equipe escolar. Em outras palavras, a continuidade na função dependia da validação anual pelo grupo e pelo diretor; se não fosse validado, o profissional deveria voltar para a sala de aula. Essa forma de funcionamento da coordenação pedagógica tem fragilizado o trabalho do CP, já que tanto suas atribuições quanto os requisitos para exercer a função variam consideravelmente, conforme apontam Placco, Almeida e Souza (2011).

Com o descritor “coordenador pedagógico”, o número de trabalhos aumentou para 2.292, a maioria tratando de compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico e



a formação continuada no espaço escolar. Dos estudos encontrados, selecionei os realizados por Novais Santos (2004), Lins (2016), Petri (2016), Silva (2015), Barros (2004) e Gomboeff (2017).

Novais Santos (2004) analisa as relações de poder entre diretor, coordenador e professores, relações estas que influenciam o vínculo social entre as pessoas, o clima organizacional e, conseqüentemente, as ações e as atividades desenvolvidas na instituição.

Em seu estudo, Lins (2016) traz uma investigação acerca da construção da identidade do CP pelo viés da constituição desse profissional como gestor. A autora concluiu que esses profissionais ainda não têm clareza de suas responsabilidades, revelando que esta é ainda uma função com atribuições muito indefinidas.

Petri (2016), por sua vez, revela, na pesquisa realizada, que os saberes profissionais e as experiências desenvolvidas como coordenadora, assim como os conhecimentos curriculares e os disciplinares, constituem um arcabouço sólido para o exercício profissional exitoso que ela apresenta, promovendo uma mudança na prática dos professores e uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Com relação aos condicionantes externos, a autora percebeu que as formações oferecidas pela Diretoria de Ensino, a legislação que trata da função do coordenador pedagógico e as relações estabelecidas na escola são pontos importantes que serviram de base para que pudesse exercer seu papel profissional de formadora de seu grupo de professores, bem como de agente de transformação da escola.

Silva (2015), ex-diretora da rede de SBC, buscou em seu estudo identificar os saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de SBC na realização do trabalho de formação de professores em serviço, e a relação entre esses saberes e a formação oferecida aos diretores entre 1998 e 2008. Na pesquisa, a autora resgata o percurso histórico da educação na rede de SBC e o papel do diretor como responsável pela formação dos professores em serviço, a partir da década de 1980, já que, na ocasião, a rede não contava com a figura do CP.

Barros (2004) entende a formação em serviço como de parceria entre formadores e professores, mediada na escola. Dessa forma, diretor, coordenador e vice-diretor são considerados corresponsáveis pelo coletivo escolar, no sentido de organizarem o trabalho pedagógico por meio de ações que oportunizem a reflexão sobre a prática de professores e sobre as próprias práticas como formadores. A autora enfatiza que as relações de trabalho precisam estar balizadas em atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, contrapondo-se à fragmentação e ao controle hierárquico, e reflete acerca das possibilidades de atuação do diretor na formação em serviço, tendo a escola como lócus privilegiado para essa

formação. Conclui que uma escola reflexiva não é apenas fruto de professores reflexivos, mas de um coletivo reflexivo e de políticas públicas adequadas, em que o diretor pode ser mediador do processo formativo, desde que assuma o papel de corresponsável pela organização do trabalho pedagógico de formação e adote uma postura crítico-reflexiva sobre sua própria atuação, sendo, portanto, o articulador do PPP.

Por fim, Gomboeff (2017) aponta que o trabalho colaborativo se estrutura como um processo de trabalho articulado, fundamental para alcançar melhores resultados e possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Além disso, a articulação e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora são imprescindíveis para a criação de um ambiente participativo. A autora reflete sobre a formação voltada apenas à coordenação, reforçando a ideia de que é sua a responsabilidade única pela formação dos docentes e pelo pedagógico, fragmentando a equipe. Aponta que, sozinha, por mais que tentasse, não conseguia a articulação entre os profissionais da escola e as famílias. Era preciso que a equipe gestora trabalhasse de modo coeso e colaborativo, com clareza e respeito às atribuições do cargo de cada uma, compartilhando reflexões e responsabilidades. Nessa perspectiva, envolveria todos na elaboração de objetivos comuns atrelados às aprendizagens dos alunos, construindo coletiva e democraticamente o PPP, também com a participação das famílias.

Todas essas pesquisas, principalmente a de Silva (2015), constituíram-se fio condutor para outras buscas que poderiam adensar a fundamentação teórica dessa pesquisa, no sentido de me auxiliarem na compreensão dos marcos formativos no interior das unidades escolares de SBC, pois, entre as décadas de 1980 e 1990, o diretor, nessa rede de ensino, era o responsável pelas dimensões administrativa e pedagógica, mantendo-se como figura central de todas as demandas da escola. Junto a essa reflexão, ainda é comum nos depararmos com a confusão de papéis do diretor e do CP; o primeiro, não abrindo espaço para que o segundo, de fato, assumira sua pertença.

Por fim, com o descritor “fatores de permanência do cargo”, encontrei 106 trabalhos, porém nenhum deles relacionado com a temática dessa pesquisa. No Apêndice B pode ser encontrado um quadro da relação das pesquisas correlatas ao tema pesquisado.

As palavras-chave também foram pesquisadas no Scielo, no Google Scholar, tal como em livros e revistas eletrônicas que dialogassem com o tema investigado. Os resultados encontrados e que eram pertinentes à temática foram utilizados durante a discussão realizada no decorrer do trabalho.

Os trabalhos selecionados e as leituras realizadas mostraram situações importantes que acontecem em diferentes contextos no exercício da função de CP e revelaram que esse

profissional está em busca de sua identidade profissional, que vai se constituindo em seu fazer. O CP é fundamental na coordenação dos aspectos pedagógicos, e essa não é uma dimensão pequena do processo de ensino-aprendizagem.

Embora a identidade do coordenador pedagógico não seja o foco dessa pesquisa, vale destacar que ela se constitui nas relações com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e do sistema educacional. Sua história singular constrói-se na vida pessoal e na vida profissional (PLACCO; SOUZA, 2017).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis.*

Ítalo Calvino (1990, p. 138)

As palavras de Ítalo Calvino trazem o início da reflexão sobre o coordenador pedagógico e seu papel no ambiente escolar. Quem é o coordenador se não uma combinação de suas experiências como professor e como aluno, de suas leituras e informações? Assim, quando pensamos nos motivos que levam esse profissional, no exercício de sua função, a optar por permanecer na mesma unidade escolar ou tentar novas experiências, ano após ano, precisamos entender que há uma série de motivos que são construídos ao longo de sua própria atuação.

Nesse sentido, para construirmos o referencial teórico dessa pesquisa, decidimos analisar quais são as funções primordiais desse profissional, já que, a partir de seu dever-fazer, podemos pensar tanto em questões que se constituem desafios para sua atuação quanto em como isso influencia seu próprio querer, a ponto de fazê-lo optar, muitas vezes, por recomeçar seu trabalho em outra unidade escolar.

O CP é figura central nos processos educativos da escola. Cabe a ele coordenar a atuação dos professores, promover um trabalho reflexivo e atuar na formação dos docentes, além de coordenar tanto a construção como o desenvolvimento das diversas ações pedagógicas que ocorrem na escola, durante o ano letivo.

Sendo o objetivo geral desse trabalho compreender, a partir dos depoimentos de coordenadores pedagógicos concursados ingressantes em 2010, os fatores que favorecem sua permanência nas mesmas unidades escolares há 10 anos, cabe entender quem é o CP e quais são suas funções na escola, para que, assim, seja possível refletir sobre o que favorece essa permanência.

Sabemos que o CP faz parte da equipe gestora da unidade escolar e que, dentre as suas atribuições, destacam-se: realizar a formação de professores, pautar reuniões e construir planejamentos. Entretanto, é comum, nas escolas, que suas funções primordiais se confundam, conforme aponta Almeida (2010, p. 30-31): “Os coordenadores têm clareza de que contam com

obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação”.

Assim, a reflexão sobre o papel do coordenador e suas principais funções é a base para pensarmos em quais fatores fazem com que ele escolha permanecer na unidade escolar, tendo em vista que, muitas vezes, encontra-se sufocado por outras atribuições que exigem tempo e que não seriam verdadeiramente suas, como destacam Almeida, Placco e Souza (2016, p. 64):

O que parece é que, embora todos reconheçam que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, o conjunto de atividades administrativas, intervenções disciplinares, acompanhamento dos projetos elaborados por órgão centrais para serem executados nas escolas e mesmo o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, impede que haja tempo para que seja realizado o acompanhamento aos professores. Observa-se que o atendimento às demandas administrativas e disciplinares – que caracterizam fortemente o cotidiano das escolas – gera uma tensão com o que é esperado para sua função – principalmente o acompanhamento a professores e alunos, e provoca ansiedade, incorrendo-se o risco de desmotivação e desistência.

Ter o mesmo profissional desenvolvendo um trabalho na mesma unidade escolar durante anos pode promover um trabalho pedagógico linear e trazer benefícios tanto para os professores quanto para o corpo discente.

Algumas premissas apresentadas por Almeida, Placco e Souza (2016, p. 62-63) podem nos ajudar a refletir sobre o CP, nesse contexto. Segundo as autoras, embora “todas as escolas compartilhem da função outorgada pela sociedade de ensinar os conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade, cada unidade escolar é singular em seu modo de desenvolver suas atividades educativas”.

O primeiro ponto para reflexão é o de que todas as escolas têm sua função social amplamente divulgada, que é a de ensinar os conhecimentos socialmente elaborados. Entretanto, as escolas diferem na maneira com que desenvolvem suas atividades educativas. Nesse sentido, a figura do CP já está historicamente constituída como um sujeito dentro da unidade com funções específicas, e essa constituição “se faz a partir de todas as apropriações culturais dos meios e dos grupos dos quais participou; entram nessa constituição as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, as representações e os valores” (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 62-63).

Assim, ao se tornar CP, o sujeito traz as representações e os valores do que se espera de sua atuação e de como deve ser construído seu trabalho no ambiente da unidade escolar. Da mesma forma, os demais sujeitos envolvidos no processo educativo trazem seus próprios significados para o fazer do CP. No entanto, devemos destacar que cada escola é única em seu fazer educativo, razão pela qual pode haver divergências entre o que o novo CP espera

conseguir desenvolver na unidade escolar e o que os sujeitos daquela unidade esperam desse novo profissional.

## **2.1 O coordenador pedagógico como articulador e mediador**

*É no exercício da coordenação que se aprende a coordenar.*

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 247)

Neste trabalho, destacaremos alguns conceitos a partir das atribuições que o CP tem na unidade escolar. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012, p. 761):

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

Podemos destacar suas funções a partir de quatro importantes atribuições: articular, formar, mediar e transformar. Essas ações precisam ser realizadas na perspectiva da gestão participativa, em que todos desempenham suas funções, que são delimitadas, de forma conjunta e integrada. Todos devem se comprometer tanto com o processo quanto com os resultados obtidos, assim, tanto o sucesso como o fracasso são compartilhados com todos. Não há, nesse contexto, um só ator do processo educativo, mas um grupo coeso que trabalha em prol da construção da cidadania de seus alunos.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), quando se trata do CP, é importante compreender esse profissional e sua principal função como articulador, formador e transformador do processo educativo, sendo, portanto, o mediador entre o currículo e os professores e, por excelência, o formador destes. Nas palavras das autoras:

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos –, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e

aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

O papel articulador do CP se mostra em um profissional que é capaz de criar condições para que os docentes trabalhem as propostas curriculares de maneira coletiva. Assim, como articulador, sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, por meio de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Conforme salientam Almeida e Placco (2009, p. 8), “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”. Assim, dentre as funções do CP em uma escola, compete a ele o papel de articular o trabalho dos docentes.

Já sua função mediadora se faz presente quando atua para que o grupo docente possa revelar e desvelar os significados das propostas curriculares, para que construa seus próprios sentidos. Como apontam Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230):

O CP tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Assim, o CP que articula, forma e transforma as práticas pedagógicas deve estar atento às necessidades do grupo e buscar afetá-lo para ações positivas que sejam capazes de atender ao projeto coletivo da unidade escolar. Embora o indivíduo precise se permitir ser afetado para que as mudanças aconteçam dessa forma, ao sentir-se afetado, o professor se torna mais sensível em suas ações e tomadas de decisões com seus alunos, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem de ambos.

## **2.2 O coordenador pedagógico como formador e transformador das práticas**

No que tange ao papel formador do CP, cabe a esse profissional criar condições para que o docente esteja em constante aprendizagem e possa se aprofundar em sua área. Como formador, sua responsabilidade está pautada na formação continuada dos profissionais da

escola, devendo ainda estar aberto ao saber adquirido no dia a dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Para essa função de formador, em particular, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 761) informam que:

[...] as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador.

Para ressignificar as formações, partindo das relações, os conjuntos funcionais cognitivo e afetivo de Wallon (1986) têm contribuído para que os professores sejam vistos de forma integrada. Essa relação entre cognição e afetividade é um ponto importante para o desenvolvimento intelectual do professor, pois ambas – cognição e afetividade – despertam sentimentos, paixões, manifestações de afeto que se relacionam ao outro, apresentadas, quase sempre, pelas emoções. Entendemos que, na liderança de um grupo, é importante que o coordenador seja sensível às singularidades dos professores, não esquecendo que este é um ser humano. Valorizar suas iniciativas e seus conhecimentos contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem. No processo de formação e de constituição de grupo, torna-se evidente a importância das relações de afeto.

A clareza da importância da formação em processo no ambiente escolar deve partir da ideia de que ela fortalece os laços cognitivos e afetivos entre formador e professor. Nesse sentido, é preciso conhecer o outro no processo de formação e respeitar seu ponto de vista. Ademais, o respeito fica em destaque nas relações, sendo essencial para a convivência entre os sujeitos, permitindo-lhes criar consciência diante da postura profissional e entender que, ao reconhecerem os afetos do outro, estão construindo saberes.

Dessa forma, o meio escolar e o espaço formativo são ambientes privilegiados para a construção de aprendizagens, bem como para o estabelecimento de vínculos e a disposição de afetar e ser afetado. Trata-se de um processo de coletividade, pertencimento, solidariedade e comprometimento com o outro. As relações pedagógicas e humanas se estabelecem não somente com o objetivo de enriquecer a troca de conhecimentos para o desenvolvimento da prática sobre o que foi planejado e executado no coletivo, mas também para construir valores e relações afetivas. Assim, para o CP, a leitura que ele faz dos grupos e a maneira como intervém nessa diversidade de conhecimentos e expectativas são pontos fundantes para que a emoção não se sobreponha à razão.



O CP atua ao proporcionar momentos de formação e reflexão que façam com que o professor seja capaz de cuidar de si mesmo. Conforme ressalta Almeida (2011, p. 56):

Cuidar de si mesmo, voltar-se para si mesmo, conhecer-se melhor, ter um grupo de referência e de apoio, dar-se tempo para afiliações, participar de momentos de discussão em que é escancarada a complexidade do cotidiano escolar ajudam-no a vencer momentos de desânimo e impotência, que fazem parte do processo ensino-educativo.

Para a autora, o papel do coordenador como formador pode ser considerado, muitas vezes, dobrado, pois depende de um grande investimento afetivo. Como posto em Almeida (2011, p. 57):

Cuidar de seu fazer, cuidar do seu conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso. Não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade.

Assim, é na escola que o trabalho de formação deve ser desenvolvido, em um ambiente que proporcione trocas de saberes e experiências. Como Gouveia e Placco (2013, p. 73) destacam: “Cabe ao CP a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem”.

Com relação ao seu papel transformador, a construção de um corpo discente crítico só será possível se houver a construção de um corpo docente questionador, reflexivo. Assim, no tocante à transformação, o CP deve estar atento à mudança de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente de transformação da prática pedagógica, precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do *feedback* dos demais atores da unidade escolar. Conforme aponta Orsolon (2001, p. 19):

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora.

Por meio da formação, o coordenador cria uma escola na qual os professores se tornam críticos e questionadores e passam a repensar suas práticas pedagógicas. A transformação das atividades da escola poderá surgir por meio da formação e do comprometimento afetivo dos atores da atividade escolar.

A seguir, iremos refletir sobre como se constrói a identidade profissional do CP.

### **2.3 Constituição identitária do coordenador pedagógico**

Como citamos anteriormente, o CP é o profissional que medeia e articula os trabalhos dos professores, além de ser o responsável pela formação continuada que deverá transformar o trabalho docente.

Também já refletimos sobre quem é esse gestor que, no momento em que se torna CP, traz consigo as significações de quando era professor e as expectativas da atuação de seus CPs, tendo de articular, agora na função, essas representações com as representações dos docentes com quem trabalha.

Não é intenção dessa pesquisa aprofundar a questão da identidade profissional do CP, no entanto, iremos apresentar alguns elementos de sua constituição identitária que, a nosso ver, influenciam na permanência ou não desse profissional na unidade escolar, o que está em consonância com o objetivo geral do presente trabalho.

É inegável a importância do CP nas escolas, mas sua tarefa não é fácil, assim, não há benefícios em ter qualquer pessoa exercendo essa função, pois se trata de um trabalho complexo, que exige empenho e dedicação. Nas palavras de Franco (2008, p. 128):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Nesse sentido, antes de se tornar coordenador e enfrentar esses desafios, o CP iniciou sua carreira como professor. E muitos estudos revelam os momentos de angústia que um professor iniciante enfrenta durante as etapas de seu desenvolvimento profissional. De acordo com Marcelo García (2010, p. 18):

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu

exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Assim, o professor passa por um período de construção dessa identidade com desafios e angústias próprios da função, ficando sujeito às identidades que os próprios docentes ou a sociedade atribuem a ele, como explica o autor:

A temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e a quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19).

A constituição identitária do coordenador se baseia, em primeiro lugar, na atuação como professor e nos desafios de suas atribuições como CP. Como colocam Placco, Souza e Almeida (2012, p. 765): “Assim, de um lado, o processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função”.

É um processo individual, que se relaciona com as próprias experiências e características desse profissional, mas que também passa pela construção coletiva de seu contexto de atuação, conforme explica Marcelo García (2010, p. 19):

Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Segundo Dubar (1991), uma identidade profissional constitui uma construção social mais ou menos estável de acordo com o período e que surge tanto do legado histórico como de uma transação. Trata-se, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre partícipes de um mesmo sistema de ação, e, por outro, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia.

Assim, nas situações em que esse profissional, estando constituído como docente, passa por uma nova mudança em sua carreira e se torna CP, novas angústias surgem.

De outro lado, o fato de os coordenadores pedagógicos terem pouco tempo nesse exercício e na escola em que estão atuando e de não terem escolhido ingressar na coordenação coloca-os diante de enormes desafios a sua identificação com as atribuições da coordenação, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 765).

Dubar (2005, p. 137) explica a constituição identitária desse profissional a partir dos atos de atribuição e de pertencimento, sendo “atos de **atribuição** os que visam a definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, ou seja, a identidade para o outro; atos de **pertencimento** os que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si’” (Grifos do autor).

Assim, o CP passa pelo processo de negociação de suas identidades. De um lado, o coordenador que os outros veem que ele é; de outro lado, como ele realmente se vê como profissional e como gostaria de ser visto. Nesse sentido, o CP iniciante passa por desafios em sua constituição identitária, conforme Placco, Souza e Almeida (2012, p. 762):

Essa definição de identidade e seu processo de construção, imbricado com o contexto, nos induz a questionar as identidades dos coordenadores pedagógicos, sobretudo no que se refere à dinâmica “atribuição” (pelo sistema escolar, pela organização escolar e seus agentes) e “pertença” (pela identificação do coordenador pedagógico com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica). Tarefa complexa, pois, como diz Dubar (2005), para empreendê-la é necessário considerar a heterogeneidade dos processos de “atribuição” e de “pertença”.

Por um lado, o sistema escolar atribui características à sua identidade; por outro, o próprio profissional traz elementos para essa constituição identitária.

Sendo o foco do presente trabalho os motivos que levam um CP a permanecer em uma unidade escolar, devemos considerar as questões que o levaram a escolher se tornar professor e, depois, coordenador, entendendo a maneira como essas experiências influenciaram e moldaram sua identidade profissional. Assim, sua constituição identitária como CP pode fazer com que ele opte por permanecer na unidade em atividade, ou parta para outra unidade escolar em busca de uma nova constituição e atuação profissional.

#### **2.4 Atuação como coordenador pedagógico: permanência, desafios e resistências**

Quando pensamos nos desafios que o CP encontra em sua atuação, além dos desafios de constituir-se CP, podemos citar a resistência dos professores e as demandas do “bombeirismo pedagógico”, que sufocam o profissional e atrapalham sua atuação.

Grupos interpretados como “resistentes a novas propostas de trabalho” podem apenas estar demonstrando alguma necessidade de serem reconhecidos e de reconhecerem o outro. O professor passa tempos acreditando e trabalhando em determinado padrão, que se torna automático, e, quando se vê frente à mudança, a primeira reação é de estranhamento. Apoiando-

nos em Wallon (1986), percebemos que a afetividade é uma porta para o novo conhecimento e influencia a relação entre formador e professores, tornando-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo desses profissionais.

A dimensão do trabalho na instituição é intensa e cabe ao CP priorizar, em sua rotina diária, o que compete ao seu cargo e o que é urgente para o momento. Placco (2012) discute a confusão de papéis em que se encontram os coordenadores pedagógicos, seja porque são engolidos por ações cotidianas, seja porque desconhecem seu campo específico de atuação.

Lidar com as diferenças e valorizar as subjetividades tornam-se pontos fundamentais no desenvolvimento do trabalho desse profissional, que requer, além dos saberes da área, um olhar sensível para as individualidades dos sujeitos envolvidos.

Trabalhar com a transformação de pessoas é um território de delicadezas que convoca ética e competência. Para Tardif e Lessard (2005, p. 28), o “objeto humano” modifica a natureza do trabalho. Assim, quando o “objeto do trabalho é um outro sujeito”, como ocorre no processo de ensino-aprendizagem, ambos são transformados. Por isso os autores defendem que o trabalho docente envolve sentidos e identidades, o que não tem “nada de simples e natural” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41); pelo contrário, implica metodologia, pesquisa e intenção.

Gatti (1996, p. 160) acrescenta que as possibilidades concretas de mudança na prática dos educadores estão apoiadas no “envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e de estar” na sociedade, na escola, na sua sala e entre os colegas professores. Para a autora, “participar de um grupo de análise das práticas constitui uma forma de treinamento” (GATTI, 1996, p. 160) que pode favorecer a construção de significados sobre posturas e atitudes.

De acordo com Wallon (1986), o meio não se resume somente ao espaço físico e social. Há meios funcionais e espaciais nos quais os indivíduos trazem diferentes marcas culturais de sua constituição identitária e profissional. Em se tratando do ambiente escolar, este é habitado por pessoas que interagem entre si desempenhando ações, expressando sentimentos e cognições. No entanto, é um meio permeado por diferentes interesses e perspectivas, que se confrontam com os objetivos coletivos. De acordo com Souza (2004, p. 27):

Os professores na escola formam um grupo e mesmo considerando a individualidade de cada um, o grupo interfere na atividade do professor, que se norteia de acordo com as relações estabelecidas nesse espaço de interação. Entretanto, não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas.

Faz parte da atuação do CP afetar o outro e criar situações para que os professores sejam afetados pelo trabalho que estão desenvolvendo e expressem suas emoções, seus sentimentos e cognições, de modo que cada profissional consiga fazer a negociação entre seus objetivos individuais e os objetivos do grupo, como coloca Almeida (2012, p. 101):

Nas diferentes situações de trabalho, o coordenador precisa do outro para construir seu campo de atuação. As atividades que planeja, executa, nas quais comete acertos e erros sempre são atravessadas pelas ações da direção, dos professores, dos alunos, da família e do sistema educacional (este representado pelas autoridades às quais a escola está jurisdicionada e pela legislação que prescreve suas atribuições).

Uma prática transformadora, que deixa marcas tanto nos alunos afetados por ela, como nos professores envolvidos e no próprio CP que a articula, dependerá, portanto, de um CP que se constitua como formador e articulador do grupo; de um CP que, mesmo diante dos desafios impostos, opte por permanecer e mediar uma atuação que seja transformadora. Cabe a esse profissional o envolvimento afetivo com o trabalho desenvolvido, com os alunos e com o grupo de professores. Um profissional motivado faz toda a diferença para o grupo, que pode ver nele motivos para permanecer buscando a melhoria de suas práticas. Um ambiente formativo que facilite a troca de saberes e experiências poderá trazer contribuições imensuráveis para a atuação pedagógica de cada professor.

Por essa razão, essa pesquisa buscou refletir sobre quais motivos levam um CP a, mesmo diante de desafios e resistências, optar por permanecer em uma unidade e buscar a articulação desse trabalho ao longo dos anos.

A seguir, apresentaremos o recorte do lócus da pesquisa, o município de São Bernardo do Campo, discorrendo brevemente sobre o surgimento do cargo de CP nessa cidade.

## **2.5 Da função de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) ao cargo de Coordenador Pedagógico (CP): um breve histórico das primeiras formadoras na cidade de São Bernardo do Campo**

Considerando que a formação dos professores em serviço é uma das atribuições essenciais do CP, é importante resgatar seu histórico desde a municipalização da rede, em São Bernardo do Campo.

As formações iniciais realizadas no interior das unidades escolares, no município, ficavam sob responsabilidade do diretor escolar. Para que os momentos de estudos teóricos e de reflexão sobre a prática acontecessem, a Equipe de Orientação Técnica – formada por

psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e orientadores pedagógicos – organizava encontros periódicos com os diretores e, mais tarde, com os PAPs. No entanto, as condições desse momento não contribuíam para a qualidade das formações, por não haver local adequado e tempo garantido para que os professores pudessem estudar, visto que a jornada formativa em serviço ainda não havia sido instituída em lei.

Com a aprovação do Estatuto do Magistério (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998), foi criada a jornada de trabalho dos professores, já considerando as três horas de formação em serviço. Mesmo com esse ganho para a educação, o diretor continuava sendo o responsável pela organização das pautas e dos encontros formativos, com o acúmulo das questões administrativas, revelando a necessidade de fazer mudanças na lei recém-criada.

Com o intuito de mudar as condições reais da escola, atendendo-se às solicitações dos educadores, foram criados mais quatro cargos: 1) professor de apoio pedagógico (PAP), em carga suplementar de 16 horas, para mediar a formação continuada dos professores e a prática em sala de aula – em um período, esse profissional mantinha sua jornada de regência com os alunos; em outro (carga suplementar), atendia às questões pedagógicas; 2) inspetor de alunos; 3) oficial de escola, com a incumbência de cuidar da secretaria da escola – atendimentos e demandas dos documentos administrativos e burocráticos; 4) professor de apoio à direção (PAD), com suporte ao diretor. Vale lembrar que, como dito anteriormente, o diretor continuava como corresponsável pela formação dos professores, mesmo com a chegada de outros profissionais.

Anos mais tarde, com a aprovação da Lei nº 5.820 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008), foi autorizada a criação do cargo de coordenador pedagógico para compor a equipe gestora e coordenar as atividades pedagógicas. Esses profissionais chegaram à rede no início de 2010, após terem sido aprovados no processo do concurso público, tendo como principais ações, dentre outras definidas pelo Estatuto do Magistério (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013):

- Propiciar, em conjunto com o diretor escolar, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar, com base nos princípios e nas diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;

- Promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, em conjunto com o diretor escolar, para a integração da equipe escolar, dos educandos e de seus familiares, bem como da população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã;
- Compor com o diretor escolar a equipe de gestão, com vistas ao planejamento e à organização das ações pedagógicas, subsidiando os professores na execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;
- Coordenar, em conjunto com o diretor escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua;
- Prestar ao diretor escolar esclarecimentos sobre eventuais dificuldades decorrentes da coordenação pedagógica da unidade escolar, indicando alternativas de superação para mesmas.

Essas são algumas atribuições do CP orientadas pela legislação municipal vigente. A descrição do cargo, na íntegra, pode ser consultada nos documentos oficiais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998; 2008; 2013). No entanto, consideramos importante ter apresentado esse recorte, evidenciando que o diretor retorna como corresponsável pelas formações dos professores em horário de serviço.

Muitos pesquisadores discutem a respeito do profissional CP nos contextos escolares, porém, até o momento, não encontramos temas que tratem especificamente da permanência de coordenadores, o que justifica a importância de aprofundamento do assunto e o valor desse estudo para pesquisadores, em buscas futuras.

Na prática pedagógica, o coordenador é uma presença instrumentalizadora necessária. Ele precisa estar disposto a aprender enquanto ensina, trabalhando a representação de gestor autoritário e espontaneísta, na tentativa de buscar a construção de uma relação democrática com seu grupo.



### 3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

João Guimarães Rosa (2001, p. 52)

Neste capítulo, apresentaremos os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, as coordenadoras que participaram do estudo, as escolas em que se deu a investigação e os procedimentos de análise dos dados.

#### 3.1 Instrumentos de coleta dos dados: questionário e entrevista semiestruturada

O estudo realizado atende às características da abordagem qualitativa de pesquisa e está fundamentado na investigação de situações, práticas e relações que constituem as experiências.

Utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos para a coleta de dados. A entrevista é considerada por Lüdke e André (1986) uma técnica que permite ao entrevistador obter as informações desejadas com mais rapidez, tendo em vista que, em uma relação de interação, estímulo e aceitação entre entrevistado e entrevistador, as informações fluem com mais naturalidade. Além disso, a entrevista é considerada uma técnica importante e rica nas atividades humanas, desde que seja bem utilizada pelo entrevistador.

Inicialmente, caminhamos na intenção de produzir as informações com as entrevistadas utilizando a entrevista reflexiva proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), a partir da seguinte questão desencadeadora: “Gostaria que você falasse sobre sua trajetória profissional até chegar à coordenação pedagógica desta unidade escolar”. No entanto, a narrativa piloto não trouxe elementos suficientes que atendessem aos objetivos da pesquisa, fazendo com que fossem constantes as interrupções, por parte da entrevistadora, em busca das informações. Percebemos que o caráter reflexivo da entrevista estava se perdendo.

Szymanski, Almeida e Prandini (2018) alertam que a utilização da técnica exige habilidade do entrevistador, para quem a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil. Quanto ao entrevistado, ele precisa sentir que, no momento da entrevista, há alguém que está inteiramente ali para ouvi-lo. A autora esclarece que a entrevista é um momento de encontro entre pesquisado e pesquisador, no qual as pessoas envolvidas apresentam percursos com diferentes histórias, experiências, expectativas e disposições afetivas.

Recordamos que, em dois encontros para a realização de entrevistas, a voz da pesquisadora ficou embargada pelas narrativas das coordenadoras, que vinham carregadas de emoção. Foi com esse sentimento que percebemos o quanto precisávamos nos atentar às tonalidades demonstradas pelas entrevistadas. Tratava-se de muito mais do que fazer perguntas; a convocação era para que estivéssemos juntas, revivendo todos os momentos. Mesmo percebendo nosso envolvimento emocional, tratamos de finalizar a entrevista sem demonstrar incômodo. No entanto, em um momento imediatamente posterior, estávamos refletindo sobre os encontros e compreendemos que a entrevista reflexiva não seria o melhor instrumento para obter as informações necessárias.

Para Lüdke e André (1986), uma entrevista bem planejada também dá condições de tratar de assuntos de natureza subjetiva, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna eficiente para atingir informações desejadas. Além disso, a entrevista permite ao entrevistador perceber se, no momento, está acontecendo a reciprocidade, a aproximação, o vínculo, o olhar e a sensibilidade, fundamentais nas entrevistas.

Com isso em mente, elaboramos um roteiro com poucas perguntas para sistematização e codificação da entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, caso houvesse digressão, poderíamos nos basear na fala do entrevistado e voltar para as informações que pretendíamos obter.

A elaboração do roteiro para apoiar as entrevistas com as três coordenadoras participantes foi importante para destacar o conteúdo dos depoimentos e trazer informações relevantes para a pesquisa. Percebemos, no decorrer das entrevistas subsequentes, uma relação de mais conforto e confiabilidade, tanto para as entrevistadas como para a pesquisadora.

Após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa (Apêndice C), as coordenadoras preencheram um questionário, que teve por objetivo identificar suas formações, as escolas em que atuavam e o tempo de trabalho no magistério. Após esse preenchimento, demos início à entrevista, cada qual na escola em que as coordenadoras trabalhavam, com datas e horários previamente acordados.

Para desenhar o projeto da pesquisa, contamos com vários colaboradores e percorremos alguns caminhos, quais sejam:

- Pedido oficial e envio do pré-projeto para o secretário adjunto de educação que, após anuência, encaminhou a solicitação para o setor das chefias de educação básica;
- Mediação das chefias da educação básica para solicitação das entrevistas e encaminhamento da documentação das escolas à pesquisadora;

- Anuência das equipes gestoras dos locais de pesquisa;
- Fornecimento de informações pelo setor de movimentação e recursos humanos para que os locais e os sujeitos fossem selecionados atendendo aos critérios das pesquisas;
- Colaboração dos diretores para disponibilização do espaço da escola para realização das entrevistas;
- Colaboração dos pares, as coordenadoras pedagógicas, que disponibilizaram um tempo muito precioso e suas memórias para concederem as entrevistas.

### **3.2 Critérios para escolha das entrevistadas e caracterização das participantes**

Em função dos objetivos da pesquisa, decidimos adotar os seguintes critérios para a escolha das coordenadoras pedagógicas:

- CPs titulares do cargo ingressantes em 2010;
- CPs que permanecem nas mesmas escolas desde seu ingresso, em 2010;
- Três coordenadoras pedagógicas, atuantes em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A pesquisa foi realizada com três coordenadoras pedagógicas de três Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) da rede pública de SBC, unidades escolares consideradas pela Secretaria de Educação do município referências para a socialização de práticas inovadoras e por contarem com coordenadoras responsáveis e comprometidas com a educação de qualidade.

A partir de nosso percurso profissional e de nossa atuação como CP, buscamos refletir sobre o objeto investigado, considerando importante conhecer as escolas e o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras que iriam participar dessa pesquisa. Conforme apontam Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 69):

O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento da entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal. Além disso, ele tem uma expectativa de resultados, e é necessário explicitar essa pré-condição. Considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa cuidado com o rigor.

Após esse processo de definição de escolas, entramos em contato com as coordenadoras por telefone, adiantando-lhes o objetivo geral da pesquisa, para que tivessem tempo de refletir

sobre sua participação. Chamou nossa atenção o quanto elas se mostraram dispostas e imediatamente aceitaram participar do estudo, talvez pelo fato de o cargo de CP ser novo em SBC e, portanto, ainda estar em processo de construção de identidade.

Após esse primeiro contato, o próximo desafio foi definir um dia que fosse mais “tranquilo” na agenda das CPs, no sentido da organização das demandas da escola, para que pudessem nos receber em seus locais de trabalho. Outro desafio foi organizar um espaço reservado na escola, para que as entrevistas fossem gravadas sem ruídos.

Nos primeiros encontros, antes de começarmos a entrevista, conversamos informalmente sobre algumas peculiaridades da escola. Cabe ressaltar a organização das CPs com relação ao momento das entrevistas, para que estas ocorressem sem interrupção. Esse cuidado revelou o compromisso de cada participante, a importância que o trabalho tem para elas e o rigor com que atenderam ao nosso pedido.

Acomodadas para o início da entrevista, expusemos às CPs que todas as informações seriam sigilosas e documentadas, conforme roteiro (Apêndice D), e nos comprometemos a entregar-lhes os textos, após as transcrições das gravações das entrevistas. Em seguida, solicitamos a elas algumas informações constantes no roteiro, que foram gravadas com o recurso de gravação de áudio do WhatsApp, para posterior caracterização dos sujeitos e de seus locais de trabalho.

As três CPs assumiram o cargo em 2010 e permanecem na escola desde a ocasião. Vale mencionar que, antes, elas já atuavam na rede municipal de SBC como professoras estatutárias, ou contratadas pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A seguir, apresentamos alguns dados das participantes (Quadro 1), ressaltando que, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, neste estudo, elas serão identificadas por nomes fictícios, bem como as escolas, que receberam nomes de grandes escritores.

Quadro 1 – Caracterização das coordenadoras

<b>ESCOLA 1 – EMEB MANOEL DE BARROS</b>	
CP1 – Manoela	Formação: Magistério e Pedagogia Especialização: Gestão Escolar e Educação Infantil Tempo de magistério: 22 anos Outros cargos: bancária (estagiária) e professora

<b>ESCOLA 2 – EMEB CECÍLIA DE CARVALHO MEIRELES</b>	
CP2 – Cecília	Formação: Magistério e Pedagogia Especialização: Educação Infantil Tempo de magistério: 25 anos Outros cargos: bancária e professora
<b>ESCOLA 3 – EMEB CLARICE LISPECTOR</b>	
CP3 – Clarice	Formação: Artes e Pedagogia Especialização: Ensino Fundamental Tempo de magistério: 22 anos Outros cargos: professora

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### **3.3 Critérios para selecionar as escolas e caracterização dos locais de estudo**

A seguir, apresentamos as unidades escolares da cidade e as unidades selecionadas para a pesquisa, bem como a cidade em que a pesquisa foi realizada. Também abordamos alguns primeiros procedimentos metodológicos realizados.

#### **3.3.1 Locais de estudo**

A rede municipal de ensino de SBC é composta por 180 unidades escolares que atendem a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos. Considerando nosso objeto de estudo, elencamos os seguintes critérios para a escolha das três unidades escolares:

- 1 escola de Educação Infantil – creche;
- 1 escola de Educação infantil – pré-escola;
- 1 escola de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola de Educação Infantil (creche) selecionada é a EMEB Cecília Meirelles, em que atua a CP Cecília. Situada no Jardim Detroit, bairro distante do centro de SBC, atende 205 crianças de zero a três anos, organizadas em 11 turmas. A história dessa escola teve início com a luta da comunidade por um espaço seguro e educativo para deixar as crianças enquanto as famílias trabalhavam. O prédio foi construído onde antes era um terreno baldio e acidentado

que, por muito tempo, foi utilizado para as crianças brincarem e, posteriormente, serviu como depósito de lixo.

A escola de Educação Infantil (pré-escola) selecionada é a EMEB Manoel de Barros, em que atua a CP Manoela. Localizada no bairro Alves Dias, também afastado do centro de SBC, atende 308 crianças com idades entre dois e cinco anos, divididas em 13 turmas. Durante oito anos, foi a única unidade escolar de atendimento à Educação Infantil da região, o que ocasionava uma lista de espera para matrícula muito extensa. No bairro, existem diferentes modalidades de comércio, tais como: lojas; depósitos de materiais de construção; bicicletaria; lojas de roupas; mecânicas de autos e motos; salão de cabeleireiro; padaria; açougue; rotisseria; bares e espaços religiosos de diversas crenças (igrejas, templos e outros).

Por fim, a escola de Ensino Fundamental e EJA selecionada é a EMEB Clarice Lispector, em que atua a CP Clarice. Localizada no bairro do Riacho Grande, distante cerca de 10 km do centro de SBC, atende aproximadamente 400 alunos de Ensino Fundamental e EJA. O processo de municipalização do então Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) teve início em SBC em 1998. A comunidade local demonstrava muitas expectativas em relação à municipalização do ensino, pois tinha como referencial a Educação Infantil, que já era de responsabilidade do município e apresentava índices de avaliação satisfatórios. Na composição dessa história, foi instituída a EJA e firmado o convênio entre a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo e o Estado de São Paulo, permitindo aos professores efetivos da Escola Estadual “Antônio Doravante”, que atuavam de 1ª a 4ª série, prestarem serviços na rede municipal de ensino por meio de um contrato, levando a uma soma de experiências na construção histórica da educação na escola e, conseqüentemente, na cidade de SBC.

### 3.3.2 A cidade da pesquisa<sup>1</sup>

A história São Bernardo do Campo está intimamente ligada às das vizinhas Santo André e São Paulo. A primeira ocupação da região iniciou em 1550, quando a então cidade de Santo André da Borda do Campo começou a se organizar. O nome do município provém de São Bernardo de Claraval, santo patrono da cidade.

---

<sup>1</sup> Para a elaboração do texto que compõem esta subseção, a pesquisadora consultou as seguintes fontes: <<https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/projeto-politico-pedagogico-ppp.html>> e <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo/historico>>. Acessos em: 01 jun. 2020.

São Bernardo do Campo é uma cidade rica em história e de grande representatividade no cenário nacional. Inicialmente conhecida como a “capital dos móveis”, pelo grande número de indústrias moveleiras que ajudaram a desenvolver a cidade no início do século XX, foi também, mais tarde, berço da indústria automobilística nacional. Na cidade também nasceram o sindicalismo e importantes movimentos trabalhistas, que trouxeram grandes avanços para o segmento.

São Bernardo foi sede da primeira companhia cinematográfica brasileira, dona de circuitos gastronômico e ambiental reconhecidos em todo o País. A importância da cidade não se dá apenas pela questão econômica e cultural, mas também por sua localização estratégica. Localizada a sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo, São Bernardo é uma das integrantes da região do Grande ABC. Limita-se com São Vicente, Cubatão, Santo André, São Caetano do Sul, Diadema e São Paulo. Possui um território de 408,45 km<sup>2</sup>, sendo 118,21 km<sup>2</sup> em zona urbana e 214,42 km<sup>2</sup> em zona rural, além de ter 75,82 km<sup>2</sup> pertencentes à represa Billings.

O meio ambiente está bem caracterizado em seu território, já que 53,7% de sua área são de proteção aos mananciais. Sua vegetação tem, na área próxima à Serra do Mar, a Mata Atlântica original e, às margens da represa, capoeiras baixas e ralas. O clima úmido temperado faz com que São Bernardo tenha médias de temperatura entre 15° e 24°C e média anual de índices pluviométricos de 1.324 mm (últimos 35 anos).

São Bernardo situa-se na Bacia Sedimentar de São Paulo, na porção chamada de Planalto Paulista, com relevo suavizado de morros e espigões de modestas alturas com máxima de 986,50 m e mínima de 60 m. Sua hidrografia é muito rica, formada pelas Bacias do Rio Tamandateí (composta pelo Ribeirão dos Meninos e dos Couros e seus afluentes) e do Rio Pinheiros (composta pelo represamento do Rio Grande e seus afluentes).

A proximidade com o Porto de Santos fez de São Bernardo uma das primeiras cidades brasileiras. Sendo a região local de passagem para aqueles que se dirigiam do Planalto ao Porto de Santos, em especial as “tropas” que carregavam mercadorias e que nela faziam pouso, a região começou a se desenvolver na fazenda dos monges beneditinos, às margens do Ribeirão dos Meninos.

Embora 08 de abril de 1553 seja a data da instalação oficial da Vila de Santo André da Borda do Campo, a data convencional para a comemoração da fundação de São Bernardo do Campo é 20 de agosto, por ser o dia dedicado ao santo “São Bernardo”.

Com relação ao atendimento educacional às crianças de São Bernardo, seu início ocorreu em 1960, com a inauguração do “Jardim da Infância Santa Terezinha”, na Alameda

Glória, centro da cidade. A ampliação da oferta de atendimento fez surgir os parques infantis, com a instalação dos Núcleos de Educação Infantil (NEIs) em vários bairros da cidade.

Na metade dos anos 1970, com a preocupação de imprimir um caráter educacional mais efetivo no desenvolvimento de suas atividades, as unidades passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Até o início da década de 1980, as EMEIs eram identificadas pelos nomes dos bairros ou das vilas onde estavam situadas. A partir dessa época, porém, foram sendo denominadas com nomes de artistas, intelectuais e figuras ilustres do município. Em 2001, com a nova organização do ensino na cidade, que municipalizou as escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, os prédios passaram a denominar-se Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs).

A educação de São Bernardo do Campo atende desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até a Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>, contando também com Centros de Qualificação de Profissionais, totalizando, de acordo com a página da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, 180 unidades escolares e 29 creches parceiras.

### 3.3.3 Primeiros procedimentos de análise dos dados

Conforme proposto por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), a primeira etapa de análise dos dados da pesquisa se constituiu na transcrição das entrevistas pela pesquisadora, uma vez que, ao transcrevê-las, na passagem do oral para o escrito, já aconteceu um momento de análise, pois ao fazê-lo, fomos nos dando conta de alguns pontos que passaram despercebidos quando as entrevistas foram realizadas.

Na segunda etapa, foram feitas leituras e releituras dos registros escritos, aqui chamados de “depoimentos”, entrevista por entrevista, de maneira individualizada.

Já na terceira etapa, reiniciamos as leituras de cada entrevista e identificamos momentos distinguíveis nos depoimentos, ou seja, falas que nos saltavam aos olhos, e registramos a compreensão sobre elas, denominando-a “explicitação dos significados”.

Em seguida, na quarta etapa, relemos a coluna “explicitação dos significados” de cada entrevista e agrupamos os significados que se referiam a um assunto comum. Esses agrupamentos constituíram as categorias, a partir das quais, obtivemos os temas para discussão.

---

<sup>2</sup> É importante destacar que, desde 2018, a EJA vem perdendo espaço nas escolas municipais de SBC, com o fechamento de turmas e cursos específicos.



Antes de seguir para o próximo capítulo, de análise dos dados, não poderíamos deixar de mencionar algumas experiências que marcaram a produção desse trabalho, afinal, como ressalta Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Trazer à memória experiências que teceram esta investigação foi uma maneira de a autora encontrar-se como profissional e como pesquisadora que se tornou. Feliz com a pesquisa sendo desenvolvida, a pesquisadora tomou algumas iniciativas, talvez pela ansiedade de ver as coisas acontecerem.

Antes de definir o instrumento para coleta de dados, ela realizou uma pesquisa pelo Google Forms com coordenadores da rede de SBC, em busca de alguns dados, como o tempo de atuação do profissional, tanto na rede como na mesma unidade escolar. Como estava pensando em realizar a pesquisa com 10 coordenadores pedagógicos, de diferentes etapas e modalidades de ensino, que estivessem na mesma escola desde a entrada do concurso, e motivada pela busca de informações, a pesquisadora elaborou um questionário com perguntas-chave.

Como ela participa de um grupo de WhatsApp com 196 coordenadores pedagógicos de SBC, enviou o questionário a eles e solicitou, gentilmente, que o respondessem, caso se sentissem à vontade para isso. Para sua surpresa, mais de 50% dos coordenadores responderam ao questionário e, em praticamente cinco dias, a pesquisadora obteve todas as informações de que precisava. Com esse retorno de seus pares, ficou evidente a importância de pesquisas na área. Os coordenadores de SBC demonstraram estar sedentos por saberem mais sobre o cargo ocupado. No entanto, no decorrer da pesquisa, a pesquisadora percebeu que não haveria tempo hábil para a realização de uma investigação desse porte, ou seja, que contasse com tantos participantes dispostos a contribuir.

Outra experiência que também marcou afetivamente a pesquisadora, nesse percurso, foi a entrevista piloto. De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 11), “esse processo recorrente, reflexivo, não pode acontecer separadamente das emoções”. Ocorre que, sem antes definir os participantes da pesquisa e o instrumento para coleta de dados, como dito anteriormente, a pesquisadora logo pensou na entrevista reflexiva, partindo de uma questão desencadeadora, com o objetivo de que as entrevistas fossem ricas em informações e oferecessem dados que pudessem responder às perguntas da pesquisa.

No entanto, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar uma entrevista piloto. Assim sendo, depois de pensar em vários coordenadores, convidou uma colega CP, por critérios de disponibilidade de tempo, experiência no cargo, referência pedagógica e afinidade. Era um

momento que se entendia ser de escuta, de compreensão, em que ambas poderiam ficar à vontade para falar sem julgamentos.

A pesquisadora entrou em contato com a CP pelo WhatsApp e esta prontamente se colocou à disposição. Após confrontarem as agendas, notaram que o único dia possível para ambas seria em um sábado. A entrevista ocorreu em uma sala de descanso do espaço da sauna, em um clube de lazer. Essa rotina, conforme apontou a CP, era, para ela, uma forma de cuidar da saúde, para se sentir bem durante a jornada de trabalho, ao longo da semana. A intenção foi não mudar a rotina da colega e aproveitar o tempo que, gentilmente, ela disponibilizou para a entrevista, mesmo que em um lugar um pouco atípico.

Depois do relaxamento, regado a chá de limão, a entrevista foi iniciada com a apresentação dos objetivos da pesquisa. Em seguida, foi feita à CP a pergunta desencadeadora. O momento foi de muitas trocas, confidências e perspectivas para o cargo de CP. Contudo, foi possível compreender, durante a transcrição e a análise dos dados, que a entrevista, na modalidade reflexiva, não seria a mais apropriada, pois haveria muitas interferências que poderiam prejudicar as informações.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim.*

Jean Paul Sartre (2002, p 55)

Em face do tema da pesquisa e do seu título, “Fatores que favorecem a permanência na coordenação pedagógica: Um estudo na perspectiva de coordenadores que ocupam o cargo”, descreveremos, neste capítulo, o trajeto percorrido que possibilitará responder à pergunta que gerou o caminhar desse trabalho. A perspectiva é de analisar e colocar em relevo práticas exitosas dos CPs que contribuíram com a pesquisa com o sentido de que se tornem visíveis, não como modelo a seguir, mas como inspiração para os profissionais que atuam ou que estão iniciando neste cargo.

Nesse sentido, traremos dados em que as profissionais revelam os conhecimentos profissionais mobilizados quando se tornaram CPs, partindo das motivações para ingressarem no magistério e na coordenação pedagógica, seguindo com os desafios encontrados como CP iniciante, abordando as relações com os grupos e com a gestão escolar, bem como as motivações para continuar no cargo e, principalmente, na unidade escolar por dez anos.

### 4.1 Análise dos dados

As primeiras versões das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas foram gravadas e transcritas utilizando um aplicativo, gravador de voz, baixado no celular. Não obstante a esse recurso, por possibilidades de falhas, incluímos o notebook para fazer anotações de pontos considerados importantes e que a gravação não alcançava.

Anotamos informações como o local organizado para realizar as entrevistas, se havia mais pessoas no ambiente, o que as paredes e os olhares falavam, o acolhimento pela equipe gestora, considerando que o coordenador pela legislação de SBC é um membro da gestão. Sobre isso, Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 69) apontam que “ao selecionar a entrevista como seu procedimento de produção de dados, o pesquisador deve estar atento não só à fala de seu entrevistado, mas também ao seu meio”.

Realizada a transcrição, uma nova audição foi feita num movimento de marcação de trechos do texto com pausas e reflexões sobre os conteúdos de cada uma das entrevistas. Para

Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 72), “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados”.

Após a segunda versão, surgiu o texto final das entrevistas, que seria a referência para o estudo e, considerando as orientações de Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 72): “Numa segunda versão, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas ortográficas e de sintaxe [...], mas sem substituição de termos. Esse texto passa a ser o principal referente para o pesquisador, daí para diante”.

As leituras dos depoimentos foram realizadas várias vezes e, a cada momento, estabelecidos um foco e estratégias diferentes para chegarmos aos trechos distinguíveis. Sobre isso, Szymanski, Almeida e Prandini (2018) apontam que é impossível analisar um texto por completo simultaneamente, sendo assim, o pesquisador precisa dividi-lo em partes, voltar ao começo mais vezes e colocar os significados em evidência.

É indiscutível que o entrevistador deva fazer uma análise crítica e ter uma ideia clara do objeto da pesquisa, tendo em vista que a análise é a atividade norteadora para a explicitação e a compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Conforme Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 69), “sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista”.

Buscando nos eixos e categorias para analisar, confesso que esta etapa foi extremamente desafiadora, houve a necessidade do afastamento do texto por um período e retornar com mais energia, sensibilidade e neutralidade. Nas idas e vindas entre teoria e material de análise, definimos, a orientadora e eu, as categorias das entrevistas que pudessem dar condições de discutir os eixos temáticos e responder às perguntas da pesquisa. Estes foram definidos a posteriori, surgindo do conteúdo dos depoimentos das entrevistas podendo aparecer em mais que um eixo por considerar que se relacionam.

O quadro de análise da entrevista da CP Manoela encontra-se no Apêndice E desta pesquisa, e a íntegra das entrevistas compõe o CD anexo a esta dissertação.

Assim, as categorias foram analisadas segundo a teoria que fundamenta esta pesquisa e os eixos temáticos emergiram a partir das aproximações das falas das CPs que mais apresentaram relação com os objetivos da pesquisa. Desta forma, agrupamos os depoimentos em cinco eixos temáticos, considerando do início à docência à resistência da permanência no cargo e na escola. São eles: A busca pelo magistério; A busca pela escola atual; O projeto da escola aparando arestas; Contribuição dos processos formativos; e Do enfrentamento à permanência.

#### 4.1.1 A busca pelo magistério

Em primeiro ponto, conforme Gatti (1996, p. 87) “a maioria das professoras diz ter escolhido o magistério ‘por gosto’, porém, acrescentam a esse motivo fatores circunstanciais que talvez expliquem melhor sua condição e sentimentos atuais no magistério”.

Os motivos pela carreira do magistério foram diferentes para cada uma de nossas entrevistadas. Nos depoimentos, podemos observar que as experiências profissionais e pessoais pelas quais percorreram, da docência à coordenação, trouxeram à lembrança sentimentos com várias tonalidades. Fica claro, na fala da CP Cecília que, mesmo antes de iniciar no magistério, já havia o desejo de ser professora, já que ela revela que este desejo era nutrido desde criança e que se reafirmou ainda quando trabalhou no Banco Itaú, pelo fato de se indignar porque os adultos não sabiam escrever o nome. A profissional foi muito afetada pelo povo que vinha receber o pagamento no banco e não sabia escrever. Assim, surgiu o desejo de alfabetizar jovens e adultos e resgatar o desejo de ser professora.

*“Então, eu não fui sempre professora, não. Eu trabalhei no banco Itaú e foi lá no banco Itaú que eu tive a certeza que eu tinha que ser professora, porque quando eu era criança eu só queria ser professora, eu brincava de ser professora. Eu li uma vez um depoimento da Madalena Freire, e eu me identifiquei muito, porque eu acho que desde sempre eu quis ser professora. [...] E voltando lá no banco Itaú eu atendia no caixa que eles chamavam de caixa do povão, e no caixa do povão só vinha povo, só pessoas muito humildes e que não sabiam escrever na hora de receber o dinheiro e assinar as coisas. E aquilo, nossa, eu ficava louca, falava ‘Como assim uma pessoa, um adulto não saber escrever? Eu vou fazer o magistério que eu quero trabalhar com isso’. E eu comecei ali a me aproximar das pessoas”.* (CP Cecília)

Essa afirmação chama atenção para a escolha de textos que afetem os leitores. O texto de Madalena Freire afetou-a, de tal maneira, que ela se lembrou, por ocasião da entrevista, o que evidenciava o interesse pelo magistério. Mesmo antes do curso acadêmico, considerava-se uma professora, porque já tinha a concepção, o princípio e o olhar de professor, pois já havia passado por outras experiências. Tempos depois, retornou ao magistério e trabalhou na alfabetização de jovens e adultos por dois anos, e foi dessa experiência na docência, reunida com os incentivos de professores e da irmã, que decidiu prestar o concurso para coordenação pedagógica.

Cecília traz à memória os incentivos que teve para prestar o concurso público para o cargo de coordenador pedagógico. Várias pessoas lhe diziam que era importante ela ser coordenadora, porque tinha conhecimento para ajudar os professores e conhecia a Rede de Ensino de SBC.

*“Por que que eu prestei o concurso de coordenador? Porque muitas pessoas me diziam: ‘Cecília, você tem muita experiência em educação infantil, você precisa sair para multiplicar esse conhecimento’. A minha irmã mesmo dizia assim: ‘Cecília, se você não entrar, muita gente que não conhece essa rede vai entrar. Nesse cargo é bacana que tenha mais pessoas que conheçam a rede. Porque eu já tinha participado da proposta curricular aqui, tudo, tudo, tudo eu conhecia’. (CP Cecília)*

Neste depoimento, há influências da irmã e de pessoas próximas para que prestasse o concurso público de CP, pois diziam que ela tinha experiência na educação infantil e que teve presença na elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de SBC, o que poderia colaborar muito mais do que o ingresso de alguém que ainda chegaria sem conhecer as diretrizes da rede municipal.

Percebem-se, nesse percurso apresentado por Cecília, eventos parecidos com o da CP Clarice, no que tange ao ingresso na coordenação. A chegada à carreira do magistério não foi algo planejado, sua primeira opção não era trabalhar na educação. Ela queria trabalhar com artes plásticas, mesmo tendo cursado o magistério concomitante à licenciatura em Artes. Assim, durante a entrevista, ela evidencia que o magistério aconteceu, mesmo não tendo esse desejo.

*“Sempre trabalhei na educação. Não era o meu plano A, meu plano A era trabalhar com arte, queria trabalhar com desenho, com pintura, fiz anos e anos de pintura em tela. Eu queria trabalhar com isso. Tanto que a minha primeira graduação foi em artes plásticas”. (CP Clarice)*

Durante a licenciatura, passou a ser monitora em uma escola, assessorando as professoras no ateliê de arte com a organização de materiais e intervenção com os alunos e, por trabalhar na escola, foi dar aula de artes como professora da educação infantil. Desde então, passou a ter experiências como docente em outras escolas até assumir o cargo de professora substituta em SBC.

*“[...] Trabalhei em uma escola particular em Santo André como monitora, trabalhava diretamente com duas professoras de artes que tinha lá. Tinha um ateliê, então a minha parte, além de assessorá-las, era organizar o material que era coletivo. E ajudar na parte das aulas de intervenção, de ajudar os alunos e tudo o mais”. (CP Clarice)*

Nesse interim, foi observando que não se encaixava no perfil de professor substituto, porque para ela é importante ter a sequência de trabalho. Vale lembrar que o professor substituto na rede de SBC não tem fixo uma escola ou sala de aula, este profissional tem a sede em alguma escola, mas fica disponível para a Secretaria de Educação.

*“E com o passar dos anos quando o professor substituto foi adquirindo esse perfil de sair para substituir em outras escolas eu fui observando que eu não me encaixaria nesse perfil. [...] Eu gosto de estar em sala de aula. Mas eu gosto assim, de ter uma sequência, eu gosto daquele planejamento sistemático”. (CP Clarice)*

Foi quando surgiu o concurso para CP em SBC e ela resolveu, despretensiosamente, prestá-lo, sob a influência de professores dizendo que ela tinha o perfil:

*“Eu trabalhei 3 anos nas escolas públicas de São Caetano. E lá eles diziam que eu tinha o perfil. [...] E veio o concurso para professor e para coordenador. Então eu falei: ‘Já que professor eu já estou, vamos tentar coordenação’. Muitas pessoas falavam que eu tinha perfil antes”. (CP Clarice)*

Já a CP Manoela revelou uma experiência desagradável ao iniciar a vida profissional pelo magistério. Quando estagiária, presenciou na escola um contexto diferente do que pensava, os planos de aula eram baseados em datas comemorativas e a barulheira do recreio a incomodava.

*“Tive um magistério frustrante, pautado em compor as datas comemorativas como plano de aula. Fui estagiar numa escola onde praticamente os alunos eram do meu tamanho. Lembro-me muito do recreio. Aquela gritaria e correria de crianças por toda parte. Não tive um olhar apaixonada pela profissão. Não foi um lindo romance. Fui então atuar em outra área e parti como campo formativo para o Direito”. (CP Manoela)*

Sobre isso, Marcelo García (2010, p. 28) diz que tornar-se professor é um processo longo:

É o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Marcelo García (2010) faz uma analogia entre o imigrante e o professor iniciante ao dizer que, da mesma forma que é difícil para um estrangeiro se adaptar a uma nova língua, à cultura e às normas de funcionamento de um país, assim o é para o professor iniciante. Este se sente um estranho no contexto escolar, por não estar familiarizado com normas e códigos utilizados.

Em linhas gerais, o abandono da carreira docente tem ficado cada vez mais evidenciado e acontece por diferentes motivos, podendo destacar os conflitos entre a estabilidade que é ser aluno e os desafios como professor, pois subentende que estas pessoas/profissionais, ao chegar nos contextos escolares, são vistos como preparados para gerenciar uma sala de aula e, conseqüentemente, os conteúdos e os alunos.

Mas um acontecimento inesperado levou Manoela a retornar ao magistério, foi quando a sobrinha nasceu que passou a se interessar pela infância e sentiu-se estimulada a retornar à carreira docente. Por uma questão muito particular e afetiva, passou a interessar-se pela infância e quis conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil.

*“Nesse meio tempo a minha sobrinha nasceu e ali comecei a me interessar pela infância. O que me fez olhar diferente? Acredito que a afetividade. O interesse em conhecer aquele serzinho tão lindo que descobria o mundo o tempo todo. Nesse momento me senti estimulada a buscar a profissão do magistério”. (CP Manoela)*

Sentiu-se tocada pelo nascimento da sobrinha e percebeu que esse interesse foi decorrente da afetividade que passou a sentir pela criança. Segundo Almeida (2006, p. 42):

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (socius). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.



Como aponta Wallon (1986), o papel do outro é fundamental na vida do ser humano, cuidar e ser cuidado é uma oportunidade para enriquecimento e crescimento pessoal e profissional, passamos a fazer parte do outro à medida que sentimos com o outro.

Neste sentido, tendo Manoela passado por experiências ao regressar na carreira docente como professora, surgiu a oportunidade de prestar o concurso para CP. Sua postura já evidenciava o perfil de formadora, pois quando ainda professora já se colocava à disposição para participar das formações externas oferecidas pela SE e socializar com o grupo de professores.

*“Desde que eu entrei na rede, então, tinha alguma proposta formativa, e a escola precisava mandar um representante, eu trabalhava em meio período, eu já me dispunha a ir. Depois buscava socializar com as nossas professoras. Gostava muito dessa questão formativa, corria atrás”. (CP Manoela)*

Desperta a atenção o perfil de pesquisadora demonstrado em cada coordenadora pedagógica entrevistada. Quando não estão participando de formações externas, compram seus livros e se atualizam. Esse interesse e compromisso com a formação é algo que reverbera no contexto da escola, contagiando professores e orientadores pedagógicos, como anunciado nos excertos. O papel do professor pesquisador fundamenta-se em dois princípios: primeiro, que a pesquisa do professor está ligada ao fortalecimento do seu trabalho e, conseqüentemente, ao melhoramento da autonomia e de gerenciamento de sua prática; segundo, que o foco mais importante para a pesquisa é o currículo, um meio através do qual se comunica o conhecimento dentro da escola.

#### 4.1.2 A busca pela escola atual

Há consonância nos depoimentos das entrevistadas em relação aos motivos pelos quais escolheram a escola atual. Destacamos, entre eles, o fato de já serem professoras da escola e sentirem-se seguras por conhecerem a cultura escolar. É importante frisar que, até antes do concurso, essas vagas eram ocupadas por professoras que saíam da sala de aula para responder pela coordenação pedagógica. O fato de conhecerem o grupo de professores e a comunidade escolar foi uma porta de entrada para que as CPs fossem bem acolhidas pela equipe, como bem colocam nos depoimentos a seguir.

*“[...] Fiz o concurso [...] E passei, e fiquei aqui mesmo. Eu fiquei aqui no Cecília porque a menina que estava aqui antes de mim, a coordenadora, que é a PAP [...] ela me falou: ‘Cecília, se você escolher aqui, pra mim tudo bem’. Isso foi muito legal, porque foi tudo bem mesmo, porque nós já éramos parceiras quando ela estava na coordenação e eu na sala. Quando a gente inverteu, foi muito melhor ainda, porque ela foi a professora referência. Então foi ótimo eu ter ficado aqui. Deu certo. Em relação ao ingresso nesta escola como CP, eu já estava aqui, vim para cá como professora, só fiquei um ano com as crianças, e já apareceu o concurso”. (CP Cecília)*

A CP Cecília relata que escolheu essa escola porque sentiu segurança com as relações estabelecidas e percebeu que quem estava exercendo a coordenação não ficaria magoada por ter que deixar a vaga, pois quando era professora nessa escola, tinha a parceria da PAP e, por isso, a ex-coordenadora se colocou como parceira e deu tudo certo.

*“Eu já era professora aqui, já tinha passado como professora. Quando eu ingressei na rede, já ingressei aqui nessa escola. Entrei na prefeitura em fevereiro de 1999 com 29 anos. No ‘Manoel de Barros’, de 2007 a 2009, assumi como Professora de Apoio Pedagógico (PAP), em 2010, assumi como Coordenadora Pedagógica, tudo no “Manoel de Barros”. Então eu já tinha muito conhecimento da comunidade, de como que era o trabalho aqui na escola, já conhecia bem o PPP da escola, ajudei, inclusive, a elaborar o PPP da escola, como professora, nas discussões, nos nossos estudos. Então eu pensava nessa continuidade do trabalho. Quando eu vim para cá, já vim ciente de que esta era a escola que eu gostaria de pegar”. (CP Manoela)*

Manoela já tinha experiência nessa escola como professora e PAP e, em 2010, assumiu como coordenadora titular nesta mesma escola, com o pensamento de dar continuidade ao trabalho que exercera desde professora. Conhecia o PPP da escola, tendo participado de sua elaboração, além de ter visto a comunidade crescer, o que possibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos.

*“Aqui na escola, eu já tinha uma equipe que estava mais ou menos constituída. Então, para mim não foi muito difícil nesse sentido, eu conhecia as pessoas que trabalhavam aqui na escola, as pessoas acreditavam no meu trabalho, as pessoas que estavam sempre mais presentes na minha vida, aqui na escola, sempre acreditaram e sempre me tiveram como*

*referência de trabalho. Então assumir esse papel, para mim, não foi difícil. Eu acho que a gente tem uma questão também, que eu me vejo como uma questão de liderança, então eu sempre fui, mesmo no grupo de professoras, alguém que esteve à frente no sentido de puxar o grupo para as coisas que eram necessárias na escola, e depois, como PAP, eu vim nesse sentido, e como coordenadora eu acreditava nessa liderança positiva, de trabalhar junto com as pessoas, de trazer todo mundo pro trabalho, juntos... Então eu não vi grandes dificuldades nesse sentido na hora de assumir o cargo”. (CP Manoela)*

É declarado, neste depoimento, que não teve dificuldades ao assumir o cargo de CP porque já tinha na escola uma equipe constituída. As pessoas conheciam e acreditavam no trabalho que desempenhava desde professora, quando já era líder no grupo de seus pares e acreditava, também, na liderança, estando à frente da coordenação pedagógica.

*“Eu ingressei aqui nessa escola que eu já trabalhava. Ingressei aqui porque eu tinha uma afinidade com o grupo, com o grupo de professores. Daqui eu fui a única que prestou e a única que passou, dessa escola, que as pessoas conheciam. Conheciam outras coordenadoras, e outras professoras também já haviam trabalhado aqui, mas que estava aqui eu fui a única que passou, que prestou e que passou. E o grupo fez um esforço. ‘Ai, se você conseguir, aqui ninguém vem, se você conseguir venha trabalhar aqui com a gente’. Algumas professoras que trabalhavam comigo foram incentivando”. (CP Clarice)*

Clarice, com suas andanças, por ter sido professora substituta, escolheu a escola porque já tinha afinidade com o grupo, havia trabalhado na escola substituindo professores e, quando foi escolher a unidade para assumir a coordenação recebeu o incentivo das colegas professoras. Podemos dizer que faz todo sentido quando somos bem recebidos em um novo cargo, mesmo conhecendo o grupo de professores.

Ao contrário das outras CPs entrevistadas, que tiveram problemas de parceria com a gestão, como veremos nos depoimentos, chama atenção o depoimento de Cecília que diz que, mesmo conhecendo a equipe, teve medo ao assumir o cargo de coordenadora pedagógico na escola, pois como professora nesta unidade, teve dificuldade de relacionamento com dois auxiliares que dividiam a mesma turma, porque estes profissionais não tinham a mesma concepção de criança que ela tinha. O medo foi de enfrentar desafios de relacionamentos e concepções, pois acredita que as concepções diferentes dificultam e impossibilitam o bom

relacionamento. Cecília destaca ainda um estranhamento na estrutura de trabalho na creche ao trabalhar como professora e ter mais dois auxiliares na sala e com a mesma turma.

*“Por incrível que pareça, eu não enfrentei nenhuma dificuldade quando ingressei nessa escola como CP. Assim, de relacionamento, com as pessoas, nenhuma. A dificuldade maior era minha, mesmo, de medos. [...] Inclusive, uma coisa que eu gosto sempre de contar é que, quando professora, eu trabalhava com dois auxiliares em educação. Foi a primeira vez na minha vida que eu trabalhei em parceria, porque a vida inteira eu tinha a minha turma, eu era a professora referência para as crianças e para as famílias. Quando eu vim para a creche, eu tive de aprender a trabalhar com mais dois. E era uma coisa muito estranha, porque nós tínhamos uma carga horária em que a professora ia embora e os dois auxiliares ficavam para entregar as crianças para as famílias. Eu achava aquilo horrível, eu queria mudar aquilo, mas já era posto. [...] E este primeiro ano meu com os auxiliares não foi muito bacana não, eu tive muitos problemas. Porque a minha concepção de que a criança era protagonista, de garantir direitos, ela é muito clara, e eles não tinham essa clareza, então a gente discordava de algumas coisas”. (CP Cecília)*

Nesse sentido, Cecília pensou que fosse ter problemas com os auxiliares ao assumir a coordenação, mas se surpreendeu ao ser reconhecida como uma profissional competente ao ponto de ser e estimulada pela auxiliar.

*“E quando eu entrei para a coordenação, até comentei com a Mariana, que era minha auxiliar, eu vi que ela ficou muito feliz, porque ela me via estudando muito sobre as crianças, já quando estava na sala. Falou assim: ‘Sua cara, é a sua cara’. E o menino que era o auxiliar, e com ele eu tive bastante conflito, porque ele era um cara que gritava com criança, que punha de castigo, que punha para esperar, que tratava a criança... Uma linha de produção. Eu falei: ‘Nossa, agora eu tenho um desafio’. Porque eles continuaram, os dois, na escola, e a gente conseguiu levar com o maior respeito, eles me respeitaram, entendeu? E eu não tive muitas questões, eu achei que pudesse ter. Um dos meus medos de assumir aqui, falei: ‘Caramba’. Eu trabalhei com eles, tivemos uns desconfortos, mas eles sabiam que eu estava correta”. (CP Cecília)*

Conforme Groppo e Almeida (2013), o início da carreira na coordenação pedagógica é muito desafiadora, mobiliza sentimentos, é um período em que ocorre uma inquietação afetiva.

No caso o coordenador pedagógico, quando professor, tem como centro a sua sala de aula, seus alunos e os conteúdos a serem ensinados e, ao fazer a transição, passa a cuidar dos objetivos que envolvem concepções do coletivo da escola.

#### 4.1.3 O projeto da escola: aparando arestas

Considero importante iniciarmos essa discussão trazendo contrapontos com o sentido nas relações entre gestoras, Cecília desde professora tinha boa parceria com a diretora, tanto que, quando teve conflitos com os auxiliares com quem dividia a turma, foi a diretora quem a ajudou resolver a questão. No entanto, Manoela traz lembranças de turbulências. Ao iniciar como coordenadora, surgiram questões conflituosas entre a gestão, chegando ao ponto de pensar em trabalhar em outra escola. Na sua concepção, acredita que, se o administrativo e o pedagógico não caminham juntos, fica bem complicado de trabalhar. A equipe gestora precisa estar muito alinhada para não deixar espaços e ocasionar desconforto entre os funcionários. Quando o grupo percebe essa fragilidade entre a equipe gestora, pessoas mal intencionadas agem nessas brechas e, às vezes, acabam desmoronando um projeto inteiro da escola. Nesse sentido, fica muito difícil ficar apagando fogo quando uma pessoa da equipe gestora não leva com seriedade as questões que ela provoca no grupo.

*“Tive uma questão bem difícil com uma diretora e que, quando chegou em um determinado momento, a pessoa ia ser designada e, na hora a secretária estava meio que voltando atrás, e foi onde eu falei: ‘Olha, ou ela ou eu’. E acabou ficando eu. Eu acho que é isso que a gente fala mesmo, as parceiras, nossas parceiras. Não só da direção, como de todos os outros segmentos, mas eu acho que a parceria entre a diretora e a coordenadora ela é, sim, fundamental [...]. Porque se você tem também um pedagógico que o administrativo não anda junto, fica bem complicado de trabalhar. As duas pessoas nunca vão ser iguais ou vão se afinar em todos os pensamentos, mas elas precisam se respeitar e respeitar o trabalho da outra, e as duas precisam estar empenhadas”. (CP Manoela)*

Clarice também rememora seu início na coordenação, em que foi acolhida pelo grupo e não pela gestão. Como par da coordenação pedagógica, concordo que, ao chegar em uma nova escola e, principalmente, em um novo cargo, nos sentimos fortalecidas quando, além da equipe

de professores, somos recebidas pela gestão, principalmente porque não há uma divisão de pedagógico e administrativo, e sim um corpo que deve caminhar junto.

*“[...] Eu não tinha o apoio da direção, eu me via muitas vezes sozinha. Então às vezes tinham que ser tomadas decisões que não cabiam a mim tomar. E como não se tinha clareza de dizer: ‘Olha, esta é sua função, esta é função do diretor, esta é função do vice’, eu acabava pegando tudo o que eu achava para ajudar a equipe, ajudar os professores e acabava pegando tudo pra mim”. (CP Clarice)*

Nesses momentos de dificuldades, as CPs Clarice e Manoela contaram somente com as parcerias de professores e de orientadoras pedagógicas. Já a CP Cecília contou com as parcerias da diretora e de sua irmã, que é bastante experiente na área da educação e, principalmente, na educação infantil.

*“Eu conversava muito com a minha irmã, que foi a pessoa que apostou em mim como coordenadora, porque na verdade é essa minha irmã que é orientadora e que tinha muita experiência com criança pequena e como OP, enfim, ela sempre foi a minha orientadora pedagógica. Que eu brinco que oficialmente, não, porque ela nunca acompanhou as escolas que eu trabalhei, mas quando eu precisava de orientação, era ela”. (CP Cecília)*

Em relação à Manoela, ela já tinha na escola uma equipe constituída e um certo conhecimento sobre o papel do formador, como dito anteriormente, e então contou com as professoras mais experientes.

A CP Clarice também contou com o apoio das professoras e da Orientadora Pedagógica, mas não pode contar com o apoio da diretora.

*“Ocorria que, muitas vezes, a OP do ensino fundamental dava orientações que a OP da EJA dava ao contrário, e eu entrava em parafuso. E não tinha quem, no meio do caminho, me dissesse: ‘Não, nós vamos fazer isso’. Eu tinha que resolver. Eu não tinha parceria aqui da escola, a não ser dos professores. Os professores, nessa época, os professores me deram muito apoio, muito. Eu tinha uma equipe de professoras muito antigas e que a maioria morava aqui perto, então eu tinha muito apoio delas”. (CP Clarice)*

Considero bastante pertinente o depoimento da CP Manoela ao declarar que, por mais que esteja há anos na escola e conheça o grupo de professores, ainda assim não está na zona de conforto.

*“Eu enfrento dificuldade o tempo todo. Não existe uma tranquilidade no papel que a gente assume enquanto CP”. (CP Manoela)*

Dentre as dificuldades apresentadas, tanto a CP Manoela como a CP Clarice destacam a formação de base dos professores, pois muitas vezes eles chegam às escolas despreparados para assumirem seus papéis. Como dito anteriormente, há um choque desses profissionais no início da carreira docente. Muitos se deparam com um contexto diferente do trabalhado na universidade e, ao chegarem ao ambiente escolar, esses problemas são evidenciados. Sobre isso, aponta Franco (2000, p. 33):

Notamos que muitos alunos que ingressam na carreira docente não têm a preparação necessária para atuar. A formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula.

Temos, nesse sentido, a fala da CP Manoela:

*“Este ano mesmo, eu tive muitas dificuldades, porque recebemos uns professores novos na rede, e professores que... com muitas... com déficit nas questões formativas. E a gente, em vez de poder levar o projeto pra frente, a gente tem que retornar em algumas coisas, e coisas básicas, às vezes. Então não é... O fato de estar na escola há muitos anos não faz com que a gente se acomode, porque o próprio grupo faz a gente ter uma movimentação e ter dificuldades. E a gente tem dificuldades o tempo inteiro”. (CP Manoela)*

Além da dificuldade de lidar com os novos professores e os seus desafios, Manoela levanta outra dificuldade. Mesmo conhecendo a comunidade, há questões desafiadoras que surgem com o passar do tempo e a mudança da sociedade.

*“A mesma questão, a comunidade. Por mais que a gente conheça a comunidade, as pessoas também mudam, a sociedade muda o tempo inteiro. A gente também tem questões que vão aflorando na escola, que são novas [...]. E tem a questão das resistências. Algumas professoras, ou que vieram de outras experiências e acreditam que é como se a escola já fosse*

*zerada, e a gente precisasse, a partir do momento que este grupo entra, então acaba tendo alguns conflitos maiores. Mas é sempre nesse sentido de mostrar, 'olha', e a avaliação. Acho que é assim que a gente vai enfrentando. Nas questões formativas, a gente vai tentando alinhar um pouquinho do que as nossas professoras, do que a gente já passou, um pouquinho do que elas têm, e um pouquinho do que é necessidade do grupo. Então eu acredito assim, a gente vai encontrar problemas em qualquer lugar, só que aqui eu sei lidar com os problemas que eu enfrento". (CP Manoela)*

A entrevistada diz que não existe uma tranquilidade na atuação do CP, porque esse profissional é o responsável por manter o andamento do PPP da escola. Nesse sentido, quando as professoras chegam à escola, cabe ao CP informá-las de que existe um projeto em andamento e ir apresentando-o nas formações, para que surjam contribuições no decorrer do ano.

Além disso, o CP deve estar envolvido em buscar apoio nos professores mais empenhados para dar andamento ao projeto da escola, bem como estar preparado para enfrentar as dificuldades, por receber professores com déficit da formação inicial e ter que retornar algumas questões básicas.

Nesse sentido, o profissional deve saber que existem as resistências de professores, que muitas vezes tentam iniciar um novo projeto sem considerar o que já existe. Assim, cabe à coordenadora direcionar o trabalho para o projeto já existente, bem como mostrar o percurso de avaliação da escola, ao mesmo tempo em que busca alinhar as experiências de todos.

Ademais, a CP Clarice também relata a falta da formação básica do professor, que dificulta o trabalho do CP. Assim, muitas vezes o profissional faz investimentos, mas o professor não dá o retorno esperado, faz aquilo que dá. Também, o CP acaba ficando de mãos atadas quando o professor não tem encanto pelo trabalho. Além disso, há também as dificuldades que o CP encontra em muitos momentos por estar em uma linha de trabalho e a SE determinar outras demandas.

*“O que dificulta o trabalho é essa questão da base dos professores, que falta. Eu digo base assim, o conhecimento do conteúdo. Porque uma coisa é você formar um professor e você trabalhar com o professor e discutir estratégias para trabalhar com determinado conteúdo, por exemplo, de matemática. Outra coisa é você perceber que ele não dá conta do conteúdo que é simples, ou que ele não tem vontade de buscar saber sobre aquele conteúdo. Então esse é um fator. Outro é o professor desestimulado, um professor que não dá um retorno. Você vai fazendo investimento e você não tem o retorno. Você vê que não quer estar ali, não quer fazer. Faz aquilo que dá, assim, bem baixo. Esse é outro dificultador. Gosto de conversar com*



*professor que tenha um encanto pelo trabalho. Quando não tem, a gente parece que fica meio de mãos atadas [...]. Dificuldades, por exemplo, com esse monte de avaliação que vem agora no final do ano, você está em uma linha de finalizar intervenções, de trabalhar com o aluno pra ele fechar o ano bem, mas a gente também tem que ter essa preocupação com essas avaliações que chegaram, é o dia D que chegou lá, que tem que trabalhar. Essas determinações da secretaria, isso às vezes atravanca”.* (CP Clarice)

Outro ponto que consideramos importante, as CPs Clarice e Manoela tiveram questões de relacionamento profissional bem difíceis, conforme relatam em seus depoimentos:

*“Tive uma questão bem difícil com uma diretora e que, quando chegou em um determinado momento, a pessoa ia ser designada, e na hora a secretaria estava meio que voltando atrás, e foi onde eu falei: ‘Olha, ou ela ou eu’. E acabou ficando eu. Então foi em situações assim, de conflitos mesmo de parceria, não por causa da escola. Porque eu abriria mão, naquele momento, pela situação conflituosa. Eu acho que é isso que a gente fala mesmo, as parceiras, nossas parceiras. Não só da direção, como de todos os outros segmentos, mas eu acho que a parceria entre a diretora e a coordenadora ela é, sim, fundamental.”* (CP Manoela)

Manoela, como já destacado, teve uma questão de parceria bem difícil com uma diretora, chegando até a pensar em mudar de escola, até que a diretora foi designada pela secretaria para outra unidade escolar.

Nesse sentido, ao discutir o trabalho da coordenação pedagógica, chama-nos a atenção e, ao mesmo tempo, causa-nos indagações a respeito do percurso histórico da formação na rede de SBC antes do PAP e do coordenador pedagógico. Será que esses conflitos poderiam ser pelo motivo de os diretores, até a entrada deste profissional CP, serem os únicos responsáveis pelas formações em serviço e ainda não terem conseguido essa descentralização? Ou será que, ao contrário, agora que tem o CP, deixaram de considerar que o administrativo e o pedagógico caminham juntos?

Essa falta de parceria relatada por Manoela também foi enfrentada pela CP Clarice. Em seu depoimento, ela lembra da dificuldade que teve em conseguir trabalhar em uma escola com três períodos sem a parceria da diretora.

*“As dificuldades eram assim, eu não tinha o apoio da direção, eu me via muitas vezes sozinha [...]. Essa questão da função, de você ter 3 períodos para organizar com duas*

*modalidades diferentes, foi muito complicado. E sem um intervalo, sem um meio de campo para te dizer: 'Vai por esse caminho, vai pelo outro caminho'. Então, nesse aspecto, foi bastante difícil para mim. E assim, as dificuldades também, porque a EJA tinha muitas questões de estrutura. Então tinha questão, por exemplo, de falta de professor, tinha questão de falta de material e eu achava que era eu que tinha que dar cabo de tudo isso. E quando eu fazia os questionamentos, não tinha uma resposta. Era difícil ter um diálogo ali". (CP Clarice)*

Desse modo, os relatos de Cecília mostram que ela constata dificuldades na organização do trabalho e destaca três: a incompreensão do outro sobre os fazeres do CP; assumir demandas que não são suas; quando não consegue organizar a rotina, mesmo avaliando que as coisas estão acontecendo e funcionando. Assim, ela considera os professores como prioridade na sua atuação, assim como avalia que os professores esperam muito apoio do CP para conquista da autonomia e da qualificação das práticas.

*"Dificulta o meu trabalho como coordenadora a minha desorganização, quando eu não consigo me organizar, organizar essa rotina, demandas que não são minhas e que às vezes eu acabo assumindo, dá uma dificultada, e a falta de compreensão do outro de que quando eu estou fazendo o meu trabalho ele é importante. Mas assim, isso também é conquistado, as pessoas vão entendendo". (CP Cecília)*

Assim, para Cecília, as resistências que os professores vão colocando como obstáculos não podem ser compreendidas somente de forma negativa. Assim, ela compreende que a resistência pode ser uma necessidade do professor, sendo papel do coordenador ajudar este profissional.

*"Têm as resistências de algumas professoras que a gente vai ganhando, eu aprendi que a gente, sabe, Cida, não pode ficar só pensando na professora resistente como uma forma negativa. Se ela está resistindo, tem alguma coisa ali e a gente tem que buscar um caminho. E assim, o que a gente falava antigamente, de engolir sapo, hoje eu vejo com outro termo para isso. Não é engolir sapo, é segurar aquilo, pensar, digerir, filtrar e depois tentar devolver e conquistar. Está muito nas nossas mãos, não é, Cida, a qualificação. Ele espera muito do coordenador algumas coisas para ele poder ter a autonomia dele, ele precisa do coordenador para ele conquistar essa autonomia de fazer as coisas sem medo, de gostar, de pesquisar, eu gosto de ser referência para elas, nesse sentido, sabe?". (CP Cecília)*

Outro observável importante nos depoimentos diz respeito a um acontecimento marcante na vida de Cecília que a fez mudar de postura. Pode ser interpretado por um incidente crítico. Segundo Bolívar (2001), citado por Almeida (2009, p. 187), “os incidentes críticos são, portanto, acontecimentos marcantes que determinam decisões, que levam a mudanças ou reafirmações de rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos de crise”.

Ocorre que Cecília era reconhecida como uma profissional exigente e entendia que as pessoas falavam dela, mas sobre sua exigência, o que ela reconhecia e considerava correto. O fato de ser reconhecida como uma profissional exigente veio à tona em uma experiência vivida em outra escola e que a fez refletir sobre sua ação e mudança de postura. Hoje, percebe que o trabalho realizado quando foi PAP não foi bem aceito pelos professores, compreende que o seu nível de exigência chegava a irritar os professores. Cecília acredita que, por conta da inexperiência na coordenação pedagógica, tinha uma postura que causava conflitos com o grupo de professores, o que a fez mudar de escola.

*“A minha conduta era muito bacana, o que as pessoas falavam de mim era que eu era muito exigente, e que era mesmo e sou até hoje, a gente tem que ser. [...] Antes de ser coordenadora pedagógica eu fui PAP, nessa rede mesmo. Mas só que não era um cargo de concurso, era um professor que saía da sala e eu tive essa experiência. Eu vivi essa experiência e não foi boa. Não fui validada no final do ano pelos professores, fui validada pela diretora”.*  
(CP Cecília)

Assim, de acordo com o relato da Cecília, ela poderia continuar na função, por ter sido validada pela diretora, porém percebeu que o clima entre coordenadora e professores não seria favorável para continuar na coordenação da escola, já que não havia sido validada pelo grupo de professores. Assim, ela aproveitou o ano de remoção para voltar para sala de aula em outra escola.

*“Teve remoção naquele mesmo ano e eu saí da escola, eu saí de lá [...] eu era muito exigente, mas era um nível de exigência que eu acho que às vezes não contribui. Tem que ser exigente, mas não precisa irritar o professor. Eu fazia com que os professores ficassem intimidados. Não é por aí, a gente vai aprendendo que não é por aí. Você pode ser exigente, mas sem que a pessoa perceba, dá para fazer de uma forma mais tranquila. É inexperiência, eu queria resolver tudo logo, rápido, vamos lá, vamos deixar.”* (CP Cecília)

Com as experiências aprendidas no decorrer dos anos e com a sua atuação como CP, Cecília revela uma mudança no enfrentamento das diferentes situações que ocorrem no contexto escolar e, em específico, com o grupo de professores.

*“Mas a gente muda tanto, em dez anos de coordenação, o nosso jeito de lidar com as pessoas, não é, Cida, a gente vai aprendendo tanta coisa”. Mas nunca tive conflitos que me fizessem ter arrependido naquele primeiro ano. ‘Ai, não devia ter ficado aqui’. Não, não foi sofrido. Foi desafiador, sofrido não”. (CP Cecília)*

Diante das arestas reveladas nos depoimentos das coordenadoras, há concordância de que, mesmo com todos os desafios enfrentados e que as afetaram, houve também o crescimento no desenvolvimento profissional. Sendo assim, é imprescindível considerar, como o articulador do PPP na esfera pedagógica, um planejamento das suas atividades voltadas para atuações coletivas com direção à transformação do contexto escolar, partindo da concepção de que a sua tarefa é propiciar a reflexão com vistas ao desenvolvimento de todos, inclusive dos alunos.

#### 4.1.4 Contribuição dos processos formativos

Este eixo surgiu a partir dos depoimentos das CPs e ilustra as aprendizagens que tiveram quando lhes foram oportunizados espaços para formarem-se. Além das formações internas organizadas pela SE com especialistas convidados, lembram em especial o quanto foi importante a parceria da SE com a USP. Em vista disso, Gouveia e Placco (2015) dizem que a presença da rede colaborativa contribui para que a escola seja um espaço permanente de formações dos professores e, assumindo este lugar, o coordenador pedagógico passa a ter tempo para assumir a formação, já que essa é sua principal função. Dessa maneira, conforme Gouveia e Placco (2015, p. 72):

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

As CPs Manoela e Clarice evidenciam, em seus depoimentos, o percurso formativo nesses anos na coordenação. Elas compreendem que foi importante, para clareza das suas atribuições, os grupos com formadores que discutem sobre o papel do CP. Considerando que o

coordenador pedagógico era um cargo novo na rede de SBC, não sabiam o que esperar, desta forma se propuseram a estudar e a buscar formação.

*“Eu lembro que nós tivemos um momento de formação sobre o Ler e Escrever aqui para o fundamental, que ele norteou muito o trabalho com a produção de texto. No sentido de rede. Porque eu tenho conhecimentos, outro coordenador tem outros conhecimentos, e outros coordenadores têm outros conhecimentos e sobre um material diferente. [...] E formação é imprescindível. Essas formações, elas vão me qualificar como profissional e isso vai reverberar na escola. Tanto quanto com relação às diretrizes e procedimentos quanto com relação à prática pedagógica [...]. Eu tomo como exemplo mudanças que tiveram de atitude e de concepção quando a gente teve uma formação com Ronaldo Negrão. Ele fez uma formação bem fundamentada na parte teórica e, junto, ele foi permeando reflexões a respeito do comportamento, de como tratar o outro... E era um professor que estava trabalhando com educação física. Ele fez uma formação com coordenadores concomitante com os professores de educação física. Foi muito significativo, acho que mudou muito a concepção e os paradigmas de muitos profissionais. E ela pegou e qualificou muito o trabalho. E ela melhorou muito para mim também, ela me agregou demais. Acho que formação, nesse momento, é um dos principais fatores”. (CP Clarice)*

Para Clarice, a formação oportunizada para os coordenadores com o especialista Ronaldo Negrão fez bastante sentido para mudanças de práticas e possibilitou, nos encontros, discutir o papel do coordenador pedagógico, bem como conceitos específicos que são trabalhados com professores de educação física.

*“À medida, e eu falo de novo deste campo formativo, o quanto ele foi importante na minha trajetória, à medida que a gente entra com grupos ou com formadores que vão discutindo o papel do coordenador pedagógico dentro da escola, isso para mim vai ficando mais claro [...]. O coordenador pedagógico era um novo cargo na rede, então não sabia muito o que esperar disto. Mas eu me dediquei, eu me propus a estudar e a buscar, e na época a gente também passou uma experiência formativa, que eu lembro, quando a gente entrou de CP. Interessante, que foi aquela com o pessoal da USP, que a gente fez as investigações dos problemas das escolas. Então eu lembro que isso foi uma experiência bem significativa para mim. Eu acho que a formação, quando a gente entra em um novo cargo, ela é primordial. Eu*

*acho que a formação, ela tem que vir junto com esses passos que a gente vai dando enquanto a gente vai assumindo alguma função na escola”. (CP Manoela)*

Manoela teve uma experiência formativa muito boa com a vice-diretora da escola e essa formação deu base para ela seguir como coordenadora. O fato de ter espaços para partilhar experiências entre seus pares contribui para o fortalecimento do trabalho como CP.

Neste mesmo sentido, temos o relato da CP Manoela:

*“[...] Eu passei por experiências com formadoras muito boas, não só dentro da escola, mas também com a própria rede, ela disponibilizava formações periódicas para os professores, e eu sempre tive muito interesse. Desde que eu entrei na rede, então, tinha alguma proposta formativa, e a escola precisava mandar um representante, eu trabalhava em meio período, eu já me dispunha a ir. Depois buscava socializar com as nossas professoras. Gostava muito dessa questão formativa, corria atrás”. (CP Manoela)*

Assim, a CP Manoela considera que, no seu percurso de professora e PAP, teve boas referências com formadoras dentro da escola, além das formações ofertadas pela SE.

*“Depois, a vice-diretora, ela era uma ótima formadora, então eu considero que eu tive uma grande experiência com ela. Muito das coisas que ela trazia pra gente enquanto formadora aqui do grupo, e eu, como professora, faz parte do que eu sou hoje, então mesmo na questão da postura, dessa questão da construção de grupo, de acreditar e em uma gestão mais democrática, eu acredito que foi muito do que ela foi me apresentando e me ajudando a formar, inicialmente, na entrada na escola. E tinha muito do meu empenho, que eu gostava bastante, tinha muito desta admiração que eu tinha por esta coordenadora. Vamos dizer ‘a coordenadora’, mas não era, porque na época não existia esse cargo, ela era uma vice-diretora responsável pela parte formativa da escola. Então eu tinha grande admiração, ainda tenho, grande admiração por ela”. (CP Manoela)*

Desse modo, conforme Manoela cita durante a entrevista, bem como a percepção em suas falas carregadas de emoção ao lembrar-se das formadoras que passaram por sua vida profissional e que ajudaram na sua constituição, percebe-se que ela se identifica como uma profissional empenhada e que, desde professora, se colocava à disposição para participar das formações oferecidas pela SE e socializar com o grupo de professores.

Já a CP Cecília não cita durante o depoimento a formação da USP, que para as outras CPs foi uma formação que ficou muito marcada, mas se coloca como uma profissional empenhada, dedicada aos estudos para aperfeiçoamento de sua prática.

*“Contribui para minha atuação como coordenadora e vou sempre voltar a isso, é a insistência em estudar sobre o desenvolvimento infantil, sobre como o professor aprende... Reflexão, eu acho que refletir, refletir, refletir, a gente não para nunca de pensar sobre o que a gente faz [...]. Eu busco referências nas melhores escolas, nos melhores coordenadores, naquilo que realmente vai dar certo para qualificar o trabalho na primeira infância e isso me motiva. Eu sou muito de paixão mesmo, de ir atrás”. (CP Cecília)*

Junto à dedicação que as CPs apresentaram nos depoimentos, também podemos perceber a contribuição que as parcerias com as colegas CPs trazem ao partilharem as suas práticas.

*“Para melhorar a minha prática eu preciso de muita coisa. Eu acho que tem as nossas colegas da própria função, do próprio cargo, que nos ajudam e nos fortalecem, seja por indicações formativas, seja por questões que elas já viveram e elas passam as experiências delas”. (CP Manoela)*

Nesse sentido, Manoela mostra-se comprometida com o projeto da escola e com o desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, traz no depoimento as urgências que estão sempre surgindo no contexto escolar pois, mesmo com uma rotina de trabalho organizada, elas surgem.

*Agora, eu sonho muito alto para o projeto da escola. Então, para mim, falta muito. Às vezes falta tempo... Você fala assim: ‘Nossa, hoje eu vou chegar e vou fazer tal coisa’. E você se planeja para aquilo, mas às vezes o próprio cotidiano da escola te tira daquilo, e são questões pedagógicas mesmo, e não é que são coisas de outras atribuições. Mas às vezes você chega e você fala: ‘Hoje eu vou entrar naquela sala e vou pensar o ambiente junto com outras pessoas, e vou transformar’. E chega naquele momento, tem alguma professora que já está te esperando pra conversar alguma coisa que é urgente, que precisa de você, que te puxa pra sala, que você... Então essas coisas às vezes tomam um pouco o nosso tempo. Acho que tempo é sempre o que acaba faltando”. (CP Manoela)*

Desse modo, no depoimento de Manoela, como já destacado, é nítida a frustração que ela sente quando percebe que o fato de o pedagógico e o administrativo não estarem andando juntos acaba travando o andamento dos projetos da escola.

*“A questão, às vezes, dos recursos, que a gente fala: ‘Olha, tem tantas coisas que eu gostaria de modificar’. E às vezes a gente se esbarra um pouco na parte administrativa. Acho que é mais isso”. (CP Manoela)*

Em contrapartida, a CP Cecília traz como importante para a sua atuação, além das formações com os pares, investimentos que, de acordo com a entrevistada, a SE não tem feito, como se pode observar em seu relato:

*“Para melhorar o meu trabalho eu preciso de formação com outras coordenadoras, eu preciso muito disso, a minha nutrição é conversar com o outro que faz o que eu faço. O que mais? Eu sinto falta de algumas coisas... Eu acho que tempo para estudar, tempo... Eu acho que ter foco, não ficar tentando resolver tudo, é um exercício que todo CP tem que fazer, não ficar fazendo outras coisas. Que o mais importante é você acompanhar o trabalho das professoras, o mais importante. Então, para eu melhorar meu trabalho, eu preciso conversar muito com os professores para ver onde que eu estou deslizando, onde que eu preciso [...]. Você fala ‘nossa’. Mas eu acho que eu tenho tudo que eu preciso, na verdade. Eu tenho... A SE não investe muito, já eu, todos os livros que eu tenho eu paguei com meu dinheiro, todos os cursos que eu fiz eu paguei com meu dinheiro. Você entra lá com os certificados para receber uma miséria de horizontal e até hoje nada. Eu acho que eu preciso de mim e das colegas, como você, as meninas do grupo. Sei lá, eu preciso não desistir. Não sei o que eu preciso, não é de quem que eu preciso”. (CP Cecília)*

Já a CP Clarice é decisiva na afirmação de que precisa do seu par para qualificar seu trabalho e não desistir.

*“Para qualificar meu trabalho preciso de formação, troca de informações entre os colegas, acho que isso determina muito”. (CP Manoela)*



Diante das buscas que as CPs fazem para qualificar o seu fazer, é percebida uma solidão nesse percurso, o que me coloca a indagar: Quem forma os formadores de professores? A literatura aponta que é preciso que as Secretarias de Educação se impliquem nessa cadeia colaborativa.

#### 4.1.5 Do enfrentamento à permanência

Mesmo com os desafios enfrentados, observamos, nos depoimentos das três coordenadoras pedagógicas, que elas já pensaram em algum momento em pedir remoção para outra escola, mas não foram adiante porque conquistaram o espaço como coordenadoras, têm a parceria da gestão e dos professores, além de possuírem autonomia na atuação, estrutura física para executar suas funções e, principalmente, por se sentirem bem neste local de trabalho, como pode ser evidenciado a partir do relato da CP Cecília.

*“Eu às vezes quero me convencer de que eu fico nesta escola por 10 anos porque eu tenho coisa, eu tenho projetos ainda. Eu sempre falo assim, ainda tem tantos projetos, eu e a Maria (diretora), a gente conversa muito. ‘Ai, mas ano que vem a gente sai. Mas ainda tem isso que a gente quer realizar’. Significa que o que eu estudo, o que eu venho estudando é em função do que eu vejo de necessidade nessa comunidade [...]. E cada vez, cada curso que eu faço, eu falo: ‘Bom, se eu sair daqui eu vou pra uma outra creche’. Porque eu estou estudando tanto, a minha biblioteca, os meus livros todos são de 0 a 3, eu acho que eu estou indo muito bem nos estudos sobre a primeira infância, precisa, acho que é carente, acho que o 0 a 3 tem carência de profissionais que estudam e que incentivem o outro a estudar. As pessoas falam muito isso para mim: ‘Nossa, você é minha inspiração’”. (CP Cecília)*

Nesse sentido, chama a atenção, no depoimento de Clarice, as parcerias com os professores e, principalmente, entre a coordenadora e a diretora, que já existia desde sempre, ao ponto de pensarem juntas na possibilidade de mudança de escola. Os anos de trabalho juntas fez com que se tornassem parecidas nas atuações. Assim, Cecília considera que ter uma parceria consolidada com a diretora é importante para permanecer na escola. Além disso, percebe que os anos de parceria até fazem com que elas escrevam de forma parecida os relatórios.

*“[...] A parceria com a Maria, eu não posso deixar falar. A gente está casadas, entre aspas, já tem esse tempo todo, a gente já passou por muitas coisas boas, muitas coisas ruins aqui, e a gente foi amadurecendo muito. Eu com a Maria, o que eu tenho de falar, chegar assim: ‘Olha, isso é assim, assim, assim’. Ela comigo... A nossa confiança uma na outra é construída dia a dia [...]. Então assim, a Maria é importante para eu continuar aqui”. (CP Cecília)*

O mesmo sentimento em relação à importância da parceria entre a CP e a diretora pode ser observado no depoimento de Manoela:

*“Facilita para minha atuação como CP, as parcerias com a diretora, parcerias com as meninas que colaboram comigo. Tem até um grupo que eu chamo de apoio pedagógico, que é a auxiliar, algumas professoras mesmo, então são essas parcerias. Sozinha não daria. E a minha própria, oficial, que ela é uma grande parceira de trabalho”. (CP Manoela)*

No início da coordenação, Manoela, como dito anteriormente, não teve uma parceria na gestão. Ao contrário, com a diretora atual, ela percebe que a equipe gestora precisa estar muito alinhada para não deixar espaços que ocasionem desconforto entre os funcionários. Considera que cuidar do clima escolar propicia as aprendizagens e o estabelecimento de vínculos com os professores e com a comunidade, favorecendo a sua permanência e a continuidade do PPP da escola.

*“Mas o que garante a permanência?”*

*Garante, assim, que eu tenho uma boa relação, que eu sei do que a gente conquistou todos esses anos e isso favorece. Sei do que a gente vem conquistando e de onde a gente está querendo chegar, então isso acaba favorecendo, vou levando o projeto adiante”. (CP Manoela)*

Ainda em relação às parcerias, a CP Clarice também relata:

*“Hoje, com base nos últimos sete anos, eu posso dizer que o que contribui para eu permanecer aqui é a parceria entre a gestão, que agora há”. (CP Clarice)*

Clarice fala com orgulho de ter uma diretora que se preocupa com a estrutura da escola. Ela afirma que não há o que reclamar da estrutura, infraestrutura e organização da escola,

porque tem uma direção com um trabalho muito efetivo, que garante a estrutura para que os profissionais possam executar as suas funções.

*“Eu tenho uma direção que tem um trabalho muito efetivo sobre isso, sobre a estrutura, sobre a infraestrutura, então eu não tenho o que reclamar. Eu tenho computador, eu tenho impressora, eu tenho material de trabalho, os professores têm livros, têm sua sala de aula, a gente briga pra ter uma sala de aula reduzida, a gente tem trabalhado para que os professores tenham mais qualidade para trabalhar na sala de aula, que eles tenham materiais sempre disponíveis. Então essa parte de infraestrutura eu não tenho o que reclamar, essa parte de organização da escola também não tem o que reclamar [...]. Houve um momento que pensei em mudar de escola, mas não saí por conta da mudança da equipe que estava lá, para chegar. Eu apostei na mudança. É aquela, se fosse continuar da mesma forma, eu sairia e ia procurar outros lugares onde eu pudesse crescer. Mas a mudança veio e eu percebi que estava havendo crescimento, que eu estava aprendendo e que estava me agregando. Então eu resolvi ficar”.*  
(CP Clarice)

Essas parcerias acontecem em decorrência das boas relações que são construídas no contexto escolar. Sobre isso, as entrevistadas evidenciam em seus depoimentos uma boa relação com a comunidade escolar. Percebem que os longos anos de trabalho na escola conseguiram construir uma relação afetiva com a comunidade.

*“[...] Outra coisa, a comunidade, eu gosto muito, eu me apego, eu sou uma pessoa que se apega às pessoas. Então a comunidade, eu não tenho o que falar. Eu conheço todo mundo por 10 anos, eu tive crianças que foram minhas crianças quando eu estava na sala que ainda me visitam. Eu gosto disso”.* (CP Cecília)

Nesse mesmo sentido, o relato da CP Manoela também reverbera a relação positiva com a comunidade, oportunizada pelo tempo de trabalho.

*“Eu tenho esta comunidade que eu conheço muito bem, em questão de como eles educam os filhos, então eu participei um pouco do crescimento dessa comunidade, porque era uma comunidade que a gente... de barracos, de favela, e a gente viu a transformação dela”.*  
(CP Manoela)

Dessa maneira, foi um ponto em comum nos depoimentos das CPs a autonomia regulada. As profissionais entrevistadas demonstram compreender que este é um fator importante para realizarem o trabalho pedagógico na escola. Entretanto, mostram que foram conquistando essa independência com muito trabalho, estudos, parcerias e diálogos. Nesse sentido, elas demonstram compreender que o CP precisa lutar para conquistar a sua autonomia, e a veem como algo muito sério e que implica responsabilidade pelo que se faz.

Ademais, as entrevistadas demonstram considerar que possuem autonomia, já que estudam, são intelectuais, dialogam com a diretora e com todos da escola e sentem segurança tanto nas tomadas de decisões, quanto na execução das ações. Apresentam segurança para realizar o seu fazer pedagógico, tendo a consciência de que essa é uma função que precisa ser compartilhada. Isso pode ser observado no depoimento da CP Cecília:

*“Conquistei a autonomia no meu trabalho, porque acho que o CP precisa conquistar, ele precisa lutar por isso, não pode esperar que caia do céu, que o diretor vai lá, faça, não pode. Esse negócio de autonomia para mim é muito sério. Autonomia implica responsabilidade, então eu vou atrás de ter autonomia, mas eu sou... Eu quero ser responsável pelo que eu faço [...]. Está tudo ligado ao estudo, eu tenho autonomia porque eu estudo, eu tenho autonomia intelectual, eu tenho autonomia, eu tenho segurança para fazer, pra decidir. E eu tenho diálogo com a Maria muito constante, não só com a Maria (diretora), com todos da escola”. (CP Cecília)*

Para Manoela, mesmo as pessoas com as quais ela tinha questões de relação sempre acreditaram no seu trabalho, pois elas veem a dedicação e o compromisso que ela tem.

*“Eu tenho total autonomia no meu trabalho. Eu acho que as pessoas com quem eu trabalho, mesmo as que eu tinha dificuldades relacionais, sempre acreditaram em mim como profissional, sempre viram... Sempre tiveram essa clareza da minha dedicação e do meu compromisso, então eu sempre tive muita autonomia, pra trabalhar com a parte pedagógica sem interferência”. (CP Manoela)*

Além disso, Manoela afirma que compartilha com a sua parceira de trabalho, que é a diretora, os seus fazeres, e acredita que esse compartilhamento fortalece o seu trabalho e contribui para a conquista da autonomia.

*“Mas não existe uma interferência da diretora dizer o caminho que eu tenho que seguir. Ela vem junto comigo, ela me ajuda, se for necessário, mas ela acredita nas coisas que eu estou fazendo, no compromisso que eu tenho e... Mas também porque ela vivencia muito essa questão minha, que eu corro atrás, eu vou... Eu estou sempre me formando, não tenho uma parada... Então isso tudo é muito compartilhado com a minha parceira de trabalho. Então, por esse compartilhamento, eu acredito que vai fortalecendo, de eu ter cada vez mais autonomia no que eu faço. Eu vou me apoderando mais do meu cargo cada vez que eu vou compartilhando com ela as coisas que eu vou fazendo. Porque, senão, ela também não teria tanta segurança de me dar tanta autonomia assim”. (CP Manoela)*

Nesse sentido, a CP Clarice também tem autonomia para trabalhar, mas compreende que não trabalha sozinha. Busca conversar com professores e equipe gestora, antes de tomar alguma decisão.

*“Hoje em dia eu tenho autonomia para trabalhar, mas eu também tenho consciência que não trabalho sozinha. Então autonomia para algumas tomadas de decisões eu tenho, só que eu tenho consciência que algumas tomadas de decisões afetam todo um conjunto, então eu preciso partilhar isso, preciso conversar com os meus pares para saber como é que vai ser. Até pensando em uma gestão mais democrática. Quando eu digo ‘conversar com os pares’ eu digo conversar com os professores e conversar com a equipe gestora com a qual eu trabalho. Então eu não tenho por hábito tomar algumas decisões sozinha, eu gosto de conversar antes. Mas eu tenho muita autonomia para tomar as decisões, algumas de conduzir trabalhos, conduzir ações com os professores, eu tenho, sim. Isso é muito certo aqui, hoje em dia, a gente tem isso com muita clareza aqui”. (CP Clarice)*

Clarice, lá no início, ao assumir a coordenação, pensou em mudar de escola e não saiu porque chegaria uma nova equipe gestora. Assim, ela demonstra perceber que, com a nova equipe, estava ocorrendo crescimento, aprendendo e, por isso, resolveu ficar. A profissional também pensou em trabalhar numa escola mais perto, mas sabia que os CPs não sairiam e ficou receosa do que iria encontrar. Dessa maneira, a profissional pensa na vida pessoal e profissional porque não acha que dê para separar, além de também afirmar que acredita ser preciso trabalhar com pessoas que entendam e respeitem momentos da vida. Nesse sentido, por esses motivos, resolveu ficar na escola, pois as pessoas já conheciam o seu trabalho.

Ademais, a entrevistada afirma que, quando conversa com as colegas coordenadoras, muitas vezes escuta as dificuldades que algumas delas passam por não terem uma estrutura de trabalho adequada.

*“Então eu fico onde eu estou que eu estou bem. A gente conversa com outros colegas, escuta cada coisa. ‘Poxa, não tem uma sala para ficar, eu tenho que ficar na secretaria, eu tenho que dividir o computador com o oficial, e eu não tenho isso, não tenho aquilo’. ‘A minha sala não tem janela, às vezes eu fico no pátio porque eu não tenho como’. ‘Às vezes eu pego o meu notebook e vou acessar a internet lá do outro local porque aqui não pega’. Então eu fico vendo as pessoas falando e eu não tenho nenhum desses problemas. A gente instalou o Wi-Fi aqui agora, que é mais aberto lá no pátio, eu tenho um computador que eu uso, com impressora, eu tenho todo o material que eu preciso... Então não tenho motivos para dizer: ‘Vou sair’. Nesse momento eu não tenho motivos, eu tenho motivos para dizer que quero ficar”.* (CP Clarice)

Assim, conforme fica evidenciado nas entrevistas, alguns fatores favorecem a permanência na escola. Nesse sentido, podemos destacar: ter boas relações e, conseqüentemente, um clima escolar favorável para o trabalho e aprendizagens de todos; saber das conquistas realizadas e onde se deseja chegar para levar o projeto da escola adiante.

*“Mas o que garante a permanência? Garante, assim, que eu tenho uma boa relação, que eu sei do que a gente conquistou todos esses anos e isso favorece. Sei do que a gente vem conquistando e da onde a gente está querendo chegar, então isso acaba favorecendo, vou levando o projeto adiante. Tem professores que estão comigo desde que eu entrei, uma única, tenho professoras que estão comigo há sete anos, tenho professoras que estão há cinco e que elas têm essa intenção de permanência. Só vão sair mesmo se conseguirem alguma coisa mais próxima de casa, alguma coisa que facilita, assim. Mas são pessoas que vão acreditando no projeto porque a gente vai construindo um projeto, mas nem todos realmente estão dispostos a manter esse projeto vivo, algumas pessoas acabam desistindo no percurso. E essas que eu falo ‘nós’, são essas pessoas que realmente falam: ‘Não, eu quero ficar porque eu acredito que é esta linha que eu quero pra educação, para as nossas crianças’”.* (CP Manoela)

Podemos observar que a CP Cecília demonstrou, em alguns momentos, instabilidade entre a permanência por motivos estruturais e por ter o desejo de colocar em prática todo seu

conhecimento em outras escolas. Assim, ela demonstra pensar em se remover para uma escola com estrutura física menor, que seja da mesma modalidade de ensino, considerando que já não tem disposição física para atender e dar suporte a uma escola como a atual. Apresenta dúvidas entre permanecer na escola, porque a sua aposentadoria está próxima, ao mesmo tempo pensa em remover-se por conta do tamanho da escola e da exigência que ela mesma tem em dar conta das demandas do cargo.

*“Pensar em remoção esse ano está mais forte. É por causa do cansaço. Porque eu tenho consciência de que sempre demora mais para chegar em tal professora, e sempre a gente fica com aquela que tem mais... que a gente percebe que está com mais dificuldade. E eu acho que é mais pelo cansaço, escola muito grande”. (CP Cecília)*

Assim, Cecília mostra-se cansada por não ter condições físicas para enfrentar a estrutura física e as demandas de trabalho da escola, são muitas escadas, turmas de crianças e professores para coordenar.

*“É só por isso, é mais por achar que eu não estou dando conta [...]. Porque dez anos, eu estou com 51 anos, é uma escola que a gente anda muito, a gente brinca, eu e a Maria, que a gente não tem mais físico, condições físicas [...]. Não é só se sentar lá na sala, no computador, não é, não é. É andar, e subir, observar, e descer, é correr para cá e para lá, é atender, é uma loucura [...]. Mais por isso. Porque assim, os momentos que a gente fala que vai se remover porque houve alguma coisa de difícil, depois passa, é só... Sabe? De forma mais racional seria por isso, o motivo seria isso, uma escola menor [...]. Então eu fico muito em dúvida, por que eu vou para uma outra creche se daqui a pouco eu estou me aposentando? Mas é porque, eu falo, é porque eu já estou com mais de 50 anos e essa creche é muito grande”. (CP Cecília)*

Neste excerto, percebe-se o desejo de Cecília de trabalhar em uma escola menor por conta do cansaço físico e, ao mesmo tempo em que se sente orgulhosa com o trabalho que vem desenvolvendo, considera que ele poderia ser ampliado em outra escola.

*“O tamanho da escola tem a ver com o desejo de mudar de escola, tem muito a ver com o tamanho do Cecília. Eu sonho com uma escola horizontal. Sabe, de um plano só, eu acho que seria maravilhoso. E levar também um pouco do que a gente discutiu aqui, porque o Cecília tem um diferencial, a gente discute concepção de criança desde 2010. Enquanto as pessoas*

*não sabiam ainda das diretrizes, eu já estava com esse documento aqui discutindo isso com as professoras, essas concepções todas, essa postura toda que o professor tem que ter, que a Base traz muito claramente. Isso também seria bacana, ir para um lugar assim, desafiador. E deixar já plantado aqui muitas sementes e começar a plantar em um outro lugar”. (CP Cecília)*

Identificamos nos depoimentos das CPs que o trabalho docente envolve atividades que as pessoas não podem realizar sem dar sentido ao que fazem, porque ela não consiste apenas em cumprir ou executar tarefas. É uma relação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc.

#### **4.2 Em busca de uma síntese**

Analisando os depoimentos das três coordenadoras pedagógicas, podemos dizer que elas enfrentaram conflitos, ora de ordem pessoal, como Cecília, ao expor o medo de assumir a coordenação, ora de desafios que dizem respeito às relações interpessoais, como as CPs Manoela e Clarice, por não terem sido acolhidas, na ocasião, pela diretora da escola, com quem teoricamente deveriam compor a equipe gestora.

Como expresso por elas, permanecer na mesma escola não foi no início, quando assumiram a coordenação, e não é estar, agora, numa zona de conforto, ou seja, não existe uma tranquilidade em exercer a coordenação pedagógica. Como dito por Manoela, é estar em constantes desafios. Um deles é a própria dinâmica da rede de SBC, que permite a remoção dos profissionais e que eles circulem entre as escolas de dois em dois anos, até porque a escola é dinâmica e a remoção dos profissionais proporciona a circulação de pessoas na rede. Porém, saber manejar as dificuldades de diferentes naturezas e enfrentá-las foi uma maneira de permanecerem por dez anos atuando de forma produtiva no cargo assumido.

E como enfrentam? Atualizando-se, estudando sobre a identidade do profissional coordenador pedagógico, buscando compreender mais sobre o desenvolvimento humano, como os adultos aprendem e sobre as especificidades de ensino das faixas etárias com as quais trabalham e, principalmente, cuidando das relações com professores, gestores e toda comunidade escolar.

De acordo com Vasconcellos (2019), para que o coordenador pedagógico dê conta dos desafios, ele deve ser capacitado em três dimensões básicas: conceitual, procedimental e atitudinal. No que diz respeito à última, ainda conforme Vasconcellos (2019, p. 134), “[...] provavelmente seja uma das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas, justamente por



envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções; por isso, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e rigor”.

As profissionais demonstraram compreender que, sozinhas, não fariam a escola funcionar, precisariam da parceria da equipe gestora, pois esta é fundamental para a articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola e, conseqüentemente, para a aprendizagem de todos: alunos, professores, gestores e funcionários. Conforme Placco e Souza (2012, p. 26): “Trabalhando em parceria, os gestores escolares se tornam mais capazes de articular o grupo de professores, para que esse grupo e cada um dos professores se mobilize e se comprometa com a melhoria do trabalho pedagógico da escola”.

Por fim, foi possível percebermos que as profissionais demonstraram ter aprendido muito ao longo das experiências pelas quais passaram e, mesmo que nem sempre elas tenham sido positivas, pretendem permanecer em suas escolas, porque nelas trabalham com uma estrutura física adequada, com materiais essenciais para desenvolverem suas atividades, além de terem, com muito esforço, conquistado o seu espaço legítimo de trabalho, a autonomia, a parceria com seus diretores, o reconhecimento e a valorização pelo compromisso e responsabilidade no trabalho que realizam. Assim, as entrevistadas finalizam dizendo que o mais importante é se sentirem bem e felizes em seus locais de trabalho por perceberem que estão desempenhando satisfatoriamente as suas atribuições.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”.*

Cris Pizzimenti (2013)

Início esta etapa do relatório de pesquisa descrevendo o processo que tenho vivido com os “retalhos” alinhavados, as experiências apreendidas com diferentes pessoas que trouxeram enriquecimento à minha constituição profissional, que me ofereceram oportunidades incríveis ao conhecê-las e conviver com elas, professoras e colegas.

Lembro-me que, ao iniciar o Mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, o querido Formep e, em específico, a tutoria, eu tinha certo o tema de trabalho que foi se dissipando à medida que eu estudava as teorias e passava a entender que o caminho que eu desejava não seria o mais adequado para a pesquisa. Estava vivendo um momento carregado de elementos negativos em função de relações socioprofissionais difíceis e inadequadas e queria estudá-las.

Aprofundar os estudos e conhecer mais sobre as referências que discutem os fazeres do coordenador pedagógico foi a oportunidade de ampliar os horizontes para as mudanças da minha prática. Percebo que o mais importante não foi a chegada ao Formep, mas a travessia por ele, pelas pontes carregadas de sentidos e significados que me atravessaram e fizeram a mudança da coordenadora pedagógica iniciante no curso do Formep para a pesquisadora que me tornei. Foram anos de muitas aprendizagens, construção, desconstrução e conquistas.

Definido o objetivo da pesquisa, agora sobre experiências exitosas de coordenação, a minha busca de pesquisas correlatas, após pensar nas coordenadoras que seriam entrevistadas

e nas escolas que poderiam se abrir para mim em todo esse percurso de investigação, meu processo passou a ser prazeroso, porque eu percebia que as pessoas tinham a disponibilidade para abrir seus conhecimentos e seus sentimentos. Acredito que a escuta por uma pesquisadora que também era coordenadora pedagógica também foi igualmente importante para elas; captei essa necessidade nas três entrevistadas.

Destaco que o tempo dispendido nas entrevistas foi muito valioso, o momento era muito importante para mim, eu estava aprendendo também. Como coordenadora pedagógica, foi uma grande oportunidade de conhecer o trabalho que as coordenadoras entrevistadas desenvolviam nas escolas e que poderiam compor a minha prática; passei a perceber o quanto de bom eu poderia fazer na escola em que trabalhava e que o momento turbulento pelo qual passara havia ficado para trás. Eu passei a enxergar que, de forma colaborativa, as CPs desenvolviam ações muito interessantes e cuidavam para que elas se efetivassem. Passei a perceber a vida nas escolas e o movimento delas me fez acreditar serem possíveis mudanças que garantissem uma boa gestão e um bom ensino. Isso me deu um novo ânimo para sair daquela nuvem escura que eu já vivera.

Quero falar principalmente das alegrias e aprendizagens que tive ao realizar as entrevistas com cada uma delas. Ao ouvir as coordenadoras, muito do que elas falavam eram espelhos do que eu sentia, ao ponto de me emocionar. Particularmente em umas das entrevistas com a Manoela, quando ela me mostrava, emocionada, as fotos da escola, desde a sua inauguração, eu percebia que ela vivia intensamente o ser coordenadora, numa escola viva, feita de relações, e o brilho do olhar dela passava para o meu.

Manoela revelava que nunca tinha parado para pensar sobre sua trajetória: do crescimento da escola, crescimento dela como pessoa e como profissional, e vieram as lágrimas. Tentei prosseguir, mas os olhos e a voz embargada não me permitiram, foi preciso uma pausa. Ela me tocou! Era tanto orgulho ao descrever o crescimento da escola, as relações, as amizades conquistadas que confesso que, retomando a memória, ainda me emociono.

Tivemos que fazer uma pausa e secar as lágrimas que, timidamente, escorriam em nossas faces. Ali, na mesa da sala, estava a evidência desse afeto por aquela unidade escolar: sobrepostas, estavam as fotos que ela selecionara para compor o documentário da escola, já que se aproximava o aniversário da instituição. Ela quis me falar sobre as pessoas que tinham passado por aquele lugar humanizador e das marcas que foram deixadas. Ela me tocou, eu estava ali, em conexão, inteiramente disponível ao perceber que esse era o seu desejo.

Eu precisava estar atenta às tonalidades demonstradas por cada uma das minhas amigas coordenadoras pedagógicas, que sentiam comigo e estão comigo, era muito mais do que fazer

perguntas, a convocação era para que juntas revivêssemos emoções e sentimentos que a coordenação possibilitara.

Aquele contexto era muito mais que investigativo, eu estava sendo formada com profissionais sensíveis e experientes à minha frente, que valorizam o ser humano. Como colocam Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p. 85), “afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição”.

No dia da entrevista com a Manoela, voltei à minha escola já transformada; trouxe, como direção para minhas ações com professores, diretor e toda equipe escolar, a escuta como eixo das relações que, a partir daquele momento, eu precisava priorizar. Entendi que o que muda a realidade é colocar em prática ações concretas para transformar a realidade. Hoje, percebo que uma virtude da ação do coordenador é a sensibilidade, é a capacidade de afetar e ser afetado pela necessidade do outro, é estar aberto, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, seu potencial e o seu valor.

A cada momento, e foram muitas vezes, que ouço a gravação das entrevistas, revivo o momento concreto delas. Pude sentir, por exemplo, com Cecília, a experiência que teve como PAP e que a fez mudar de postura, depois como coordenadora pedagógica. Foi possível aprender que não podemos resolver situações de qualquer natureza de forma intempestiva, orientadas pela emoção. É preciso se distanciar por um tempo, refletir e voltar à razão para juntos, solucioná-las. Esse esforço vai na expectativa de colaborar e construir sentidos para o trabalho de todos.

Outro ponto importante apreendido por mim a partir de minhas entrevistadas, é o reconhecimento de nos avaliarmos constantemente. Essa função crítica de ter coragem de se questionar, de questionar o seu desempenho, suas ações e sua postura é uma oportunidade de revitalização, de identificar nossas potencialidades e conferir aspectos que precisamos melhorar e, assim, focar em novas rotas e ir em busca da direção desejada.

Por fim, ouço a coordenadora Clarice, com tantos desafios no seu início na coordenação pedagógica, com uma demanda enorme de trabalho e que corajosamente conseguiu atuar com a colaboração dos professores, mesmo sem o apoio da gestora.

Aprendi que, por mais desafios que tenhamos, não podemos assumir sozinhas o funcionamento de uma escola. É preciso contar com outros parceiros e acionar ajuda, dialogar e discutir abertamente as questões e as dificuldades. Assim, são inúmeras as contribuições que essa pesquisa trouxe para mim, como pesquisadora e como profissional.

Da mesma maneira, as disciplinas cursadas no Formep ensinaram para mim conhecimentos essenciais, desde o primeiro semestre, no qual aprendi tanto sobre Formação de

Formadores e sobre Avaliação Educacional. Posso afirmar que tanto ser formadora como trabalhar a temática da avaliação com o grupo dos docentes nunca mais acontecerão como antes do curso, pois pude ampliar os conhecimentos não só do saber, como também do saber-fazer.

Ademais, nos semestres seguintes, os conhecimentos na área da Formação de Formadores foram sendo ampliados como aprender sobre os incidentes críticos, que tanto me afetaram como pessoa e profissional. Enquanto os saberes sobre formação eram agregados, fui me constituindo pesquisadora. Foram tantas mudanças no tempo do curso que jamais poderia mensurar como me impactaram e transformaram. Sei que não saio como cheguei. Sou outra profissional, outra pessoa, constituo-me, agora, como uma pesquisadora e espero, no futuro, como pesquisadora e profissional, afetar também o outro para que a prática educativa seja, cada vez mais, transformada, em todos os lugares em que eu tiver a oportunidade de atuar.

Enfim, das tessituras de tantos retalhos que recebi no Formep, apropriei-me mais fortemente de minhas possibilidades como formadora e pesquisadora. Pretendo trazer contribuições para que o papel da coordenação pedagógica seja cada vez mais legitimado, tanto por meio de políticas públicas, como por meio de novas pesquisas que sejam desenvolvidas. Minha pesquisa, que registra a excelência do trabalho de três coordenadoras, é a evidência da importância da coordenação pedagógica nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. **Ensino noturno. Memórias de uma experiência.** São Paulo: Loyola, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.* São Paulo: Loyola, 2015, p. 25-50.

\_\_\_\_\_. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.* 5. ed. São Paulo: Loyola: 2011, p. 41-60.

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

\_\_\_\_\_. O Incidente crítico na formação e na pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, v. 12, nº 19, 2009, p. 181-200. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/820/888>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* São Paulo: Loyola, 2003, p. 61-97.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, ano 12, n. 142, fev., 2009, p. 38-39.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para a Permanência na Função. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, p. 61-69. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100006)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA**, v. 22, n. 40, jul./dez., 2013, p. 95-104.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010, p.11-24.

BARROS, C. O. T. **O papel do diretor escolar na formação em serviço**: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – FE-USP, São Paulo, 2004.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CALVINO, I. **As seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELLORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: Uma Práxis em Busca de sua Identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun., 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREITAS, S. P. L. **Formação de professores (as) e relações interpessoais**: um estudo em São Bernardo do Campo. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S., **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 127-142.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85-90, ago., 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOMBOEFF, A. L. M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora**: uma análise na perspectiva sócio-histórica. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 93-107.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20 p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NOVAIS SANTOS, S. **As relações de poder nas instituições escolares da cidade de Juazeiro/Bahia**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17-26.

PEREIRA, K. S. **Querer ser, ser e deixar de ser coordenador pedagógico: um estudo sobre a rotatividade na função na rede municipal de ensino de Jundiá**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETRI, C. M. M. **O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIZZIMENTI, C. **Trabalhando valores em sala de aula: Histórias para Rodas de Conversa**. São Paulo: Vozes, 2013.

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

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coords.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de



pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V.M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Legitimidade de sua Atuação**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-61.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. 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: 20 jul. 2020.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SABINO, F. **O Encontro Marcado**. 68. ed. São Paulo: Record, 2005.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Lei nº 4.681, de 26 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/702044/lei-4681-98>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Lei nº 5.820, de 03 de abril de 2008**. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/700916/lei-5820-08>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, em conformidade com as disposições das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho de 2007, e 11.738, de 16 de julho de 2008, da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração dos Servidores de Educação Básica Pública; revoga a Lei Municipal nº 5.820, de 3 de abril de 2008, e suas alterações, e dá outras providências. Disponível em: <[https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Comiss%c3%a3o\\_Funcional/ESTATUTO\\_-\\_LM\\_N\\_6\\_316\\_13\\_com\\_as\\_alteracoes\\_da\\_LM\\_n\\_6372\\_14.pdf](https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Comiss%c3%a3o_Funcional/ESTATUTO_-_LM_N_6_316_13_com_as_alteracoes_da_LM_n_6372_14.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SARTRE, J. P. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, M. N. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo**: contribuição para uma profissionalidade emergente. 2015. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, V. L. T., O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27-34.

\_\_\_\_\_. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 35-49.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 25-39.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

## APÊNDICE A – QUADRO DE REMOÇÃO

No quadro 2, podemos visualizar informações sobre o ano de chamamento dos CPs, descritos na primeira coluna; a quantidade de coordenadores ingressantes, na segunda coluna; e a quantidade de CPs que permanecem nas mesmas instituições, na terceira coluna.

**Quadro 2**

<b>Ano de início na unidade escolar</b>	<b>Quantidade de Contratados</b>	<b>Quantidade de CPs que permanecem nas instituições escolares</b>
<b>2010</b>	139	38
<b>2011</b>	20	11
<b>2012</b>	26	0
<b>2013</b>	18	33
<b>2014</b>	0	03
<b>2015</b>	0	28
<b>2016</b>	0	01
<b>2017</b>	0	37
<b>2018</b>	0	05
<b>2019</b>	0	47

Fonte: Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo.

## APÊNDICE B – QUADRO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Quadro 3 – Relação das pesquisas correlatas ao tema pesquisado.

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TRABALHO</b>
2004	As relações de poder nas instituições escolares da cidade de Juazeiro/Bahia	NOVAIS, Sandra Santos.	Dissertação
2004	O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo	BARROS, Christiane O. T.	Dissertação
2009	Formação de professores (as) e relações interpessoais: Um estudo em São Bernardo do Campo	FREITAS, Silvia Perrone de Lima.	Dissertação
2015	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em SBC - contribuição para uma profissionalidade emergente	SILVA, Marilene Negrini.	Dissertação
2016	O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional	LINS, Juliana Beltrão.	Dissertação
2016	O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista	PETRI, Claudia Maria Micheluci.	Dissertação
2017	Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica	GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen.	Dissertação
2018	Querer ser, ser e deixar de ser Coordenador Pedagógico: um estudo sobre a rotatividade na função na rede municipal de ensino de Jundiá	PEREIRA, Karina Stefanin.	Dissertação

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos levantamentos bibliográficos.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**TÍTULO DA PESQUISA:** FATORES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES TITULARES DO CARGO

**Pesquisadora Responsável:** Maria Aparecida Costa Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

A justificativa deste estudo parte das minhas inquietações profissionais ao observar que a mudança de coordenadores pedagógicos entre as escolas em época de remoção no município de São Bernardo do Campo é um fenômeno constante e apresenta um número considerável de inscritos. No entanto, verifica-se que, mesmo com a transitoriedade desses profissionais, há os que resistiram ao tempo, ingressaram no primeiro concurso de coordenadores pedagógicos e continuam há uma década nas mesmas escolas. Para investigar sobre o que acontece nesses contextos escolares, buscou-se como objetivo geral analisar os fatores que propiciam a permanência desses especialistas e como objetivos específicos: Identificar os fatores intraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos, identificar os fatores extraescolares que facilitam a permanência de coordenadores pedagógicos e verificar se a escolha do magistério como primeira opção de carreira contribui para a permanência e desenvolvimento do trabalho do CP.

**Procedimentos:**

Em aceitando participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará da seguinte forma: A pesquisa, desenvolvida com base em abordagem qualitativa, envolveu questionários com quatro coordenadoras pedagógicas: uma da educação infantil- pré-escola, uma da educação infantil – creche, uma do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos e por fim, uma CP do Ensino Fundamental I de escola de período integral, assim como entrevistas semiestruturada.

**Desconfortos e riscos:**

Os riscos previstos serão da não aceitação na participação da pesquisa.

**Benefícios:**

Os benefícios diretos da pesquisa contribuirão para que estes profissionais fortaleçam o seu trabalho nas instituições em que atuam. Placco, Almeida e Souza (2011) dizem que o coordenador pedagógico é uma conquista que a escola não pode dispensar. Desta forma, o coordenador pedagógico, por ser um cargo novo, relativo ao de diretor e professor, vem buscando se afirmar como um profissional de extremo valor no espaço escolar.

**Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Será garantida a todos(as) que participarem da investigação a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar os pesquisadores de fazerem uso das informações coletadas.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Aparecida Costa Silva, residente à rua Delta, 68, Bairro Assunção, São Bernardo do Campo, SP, CEP: 09812-630. Telefone: (11) 93000-2556, e-mail: cidasilvah@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo, SP, CEP 05015- 001. Fone (Fax): (11) 3670-8466, e-mail: cometica@pucsp.br.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

---

Contato telefônico:

---

e-mail (opcional):

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

---

(Assinatura do pesquisador)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS  
PEDAGÓGICAS**

**Quadro 4** – Roteiro de entrevista semiestruturada

<p><b>1. Gostaria que você falasse sobre a sua trajetória profissional até chegar à coordenação pedagógica desta unidade escolar e se já teve experiências como CP aqui ou em outra rede de ensino.</b></p>
<p><b>2. Você enfrentou dificuldades ao ingressar como CP nesta unidade escolar? Quais? Com quem você contou para ajudá-la?</b></p>
<p><b>3. Você já havia tido experiência como CP aqui ou em outra rede?</b></p>
<p><b>4. O que significa para você permanecer por quase dez anos na mesma escola? Que elementos contribuíram para isso?</b></p>
<p><b>5. Você tem autonomia para realizar seu trabalho? Como?</b></p>
<p><b>6. Quais os principais fatores que você considera como facilitadores para sua atuação profissional?</b></p>

**7. De que você precisa para melhorar seu trabalho? Mencione condições fundamentais para aprimorá-lo.**

**8. Quais são os fatores que dificultam o seu trabalho de CP?**

**9. Em algum momento você desejou remover-se para outra escola? Por que não o fez?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A CP MANOELA**

Quadro 5 – Análise da entrevista – CP Manoela

<b>DEPOIMENTOS/ DISTINGUÍVEIS</b>	<b>TRECHOS</b>	<b>EXPLICITAÇÃO DOS SIGNIFICADOS</b>	<b>EIXOS/ CATEGORIAS</b>
<p>- Tive um magistério frustrante, pautado em compor as datas comemorativas como plano de aula. Fui estagiar numa escola onde praticamente os alunos eram do meu tamanho. Lembro-me muito do recreio. Aquela gritaria e correria de crianças por toda parte. Não tive um olhar apaixonado pela profissão. Não foi um lindo romance. Fui então atuar em outra área e parti como campo formativo para o Direito. [...] Nesse meio tempo, a minha sobrinha nasceu e ali comecei a me interessar pela infância. O que me fez olhar diferente? Acredito que a afetividade. O interesse em conhecer aquele serzinho tão lindo que descobria o mundo o tempo todo. Nesse momento, me senti estimulada a buscar a profissão do magistério.</p>	<p>- Teve o estágio no magistério frustrante: só elaborar planos de aula sobre datas comemorativas; a barulheira no recreio a incomodava.</p> <p>- Foi atuar em outra área, no entanto, quando a sobrinha nasceu, passou a se interessar pela infância e sentiu-se estimulada a retornar à carreira do magistério, percebendo que seu interesse foi decorrente da afetividade pela sobrinha.</p>	<p><b>1. A BUSCA PELO MAGISTÉRIO</b></p> <p>- <b>Motivos para se professora:</b> O papel da afetividade</p>	

<p>- Eu passei por experiências com formadoras muito boas, não só dentro da escola, mas também com a própria rede, que disponibilizava formações periódicas para os professores, e eu sempre tive muito interesse. Desde que eu entrei na rede, então, tinha alguma proposta formativa, e a escola precisava mandar um representante, eu trabalhava em meio período, eu já me dispunha a ir. Depois, buscava socializar com as nossas professoras. Gostava muito dessa questão formativa, corria atrás.</p> <p>- Como PAP, eu fui meio que lançada no escuro, eu vim sem saber muito o que era esse papel que eu ia desempenhar. Como coordenadora, eu sabia um pouco, pela minha experiência de PAP.</p>	<p>- <b>Teve formações muito boas dentro e fora da escola:</b> Identificava-se com a questão formativa e colocava-se à disposição para participar das formações externas oferecidas pela SE e socializar as formações com as professoras da escola.</p> <p>Teve experiência com a vice diretora, que atuava como formadora; ela foi uma boa referência para a profissional que se tornou.</p>	<p>- <b>Motivos para ser coordenadora pedagógica:</b> Identificação com a formação de professores; Influência de boas formadoras.</p>
---	---	---

<p>- Eu já era professora aqui, já tinha passado como professora. Quando eu ingressei na rede, já ingressei aqui nessa escola. [...] No “Manoel de Barros”, de 2007 a 2009, assumi como Professora de Apoio Pedagógico (PAP), em 2010 assumi como coordenadora pedagógica, tudo no “Manoel de Barros”. Então eu já tinha muito conhecimento da comunidade, de como que era o trabalho aqui na escola, já conhecia bem o PPP da escola, ajudei, inclusive, a elaborar o PPP da escola, como professora, nas discussões, nos nossos estudos. Então eu pensava nessa continuidade do trabalho. Quando eu vim para cá, já vim ciente de que esta era a escola que eu gostaria de pegar. [...] E quando eu vim, quando eu entrei, eu já tinha um grupo que eu já conhecia, como coordenadora.</p> <p>- Quando eu saí da sala de aula, eu fiquei com bastante receio, mas depois eu vi que eu poderia agir na sala de aula de outra forma, estando presente lá com os professores no momento de observação, de pensar as crianças, de pensar proposta pedagógica. Então, é uma outra linha de trabalho, mas que me trouxe muita satisfação também.</p>	<p>- Já havia trabalhado como professora na escola logo que entrou na rede de SBC, neste percurso de experiência profissional atuou como PAP.</p> <p>- Conhecia bem a comunidade e pensou em assumir coordenadora titular nesta mesma escola para dar continuidade ao trabalho que já desempenhava.</p> <p>- Teve insegurança em deixar a sala de aula para assumir a coordenação, mas percebeu que como coordenadora poderia colaborar com os professores de forma mais efetiva.</p>	<p><b>2- A BUSCA PELA ESCOLA ATUAL</b></p> <p><b>- Motivos:</b> Por ter trabalhado na escola como professora;</p> <p>- Por ter sido PAP;</p> <p>- Por conhecer a comunidade;</p> <p>- Por querer dar sequência ao trabalho que desenvolvia.</p> <p>- Por querer estar presente e contribuir diretamente nas práticas pedagógicas das professoras.</p>
--	---	---

<p>- A vice-diretora, ela era uma ótima formadora, então eu considero que eu tive uma grande experiência com ela. Muito das coisas que ela trazia pra gente enquanto formadora aqui do grupo, e eu, como professora, faz parte do que eu sou hoje, então mesmo na questão da postura, dessa questão da construção de grupo, de acreditar e em uma gestão mais democrática, eu acredito que foi muito do que ela foi me apresentando e me ajudando a formar, inicialmente, na entrada na escola. [...] E tinha muito do meu empenho, que eu gostava bastante, tinha muito desta admiração que eu tinha por esta coordenadora. Vamos dizer “a coordenadora”, mas não era, porque na época não existia esse cargo, ela era uma vice-diretora responsável pela parte formativa da escola. Então eu tinha grande admiração, ainda tenho, grande admiração por ela.</p> <p>- O coordenador pedagógico era um novo cargo na rede, então não sabia muito o que esperar disto. Mas eu me dediquei, eu me propus a estudar e a buscar, e na época a gente também passou uma experiência formativa, que eu lembro, quando a gente entrou de CP. Interessante, que foi aquela com o pessoal da USP, que a gente fez as investigações dos problemas das escolas. Então eu lembro que isso foi uma experiência bem significativa para mim. Eu acho que a formação, quando a gente entra em um novo cargo, ela é primordial. Eu acho que a formação, ela tem que vir junto com esses passos que a gente vai dando enquanto a gente vai assumindo alguma função na escola.</p>	<p>- Teve uma experiência formativa muito boa com a vice-diretora da escola e esta formação, aliada à sua postura de professora empenhada, deu base para seguir como coordenadora.</p> <p>- Teve formação pela USP e avaliou que foi significativa para a sua experiência no novo cargo, considerando que as formações devem estar alinhadas às decisões que precisa tomar diante do cargo que ocupa.</p>	<p><b>3- CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS</b></p> <p><b>Formações:</b></p> <p>- <b>Interna:</b> com os pares coordenadores pedagógicos e vice-diretora;</p> <p><b>Constituição profissional:</b> como professora; como coordenadora</p> <p>- <b>Externa:</b> Pós-graduação realizada na USP, em parceria com a Secretaria de Educação.</p>
--	---	---

<p>- Eu acho que dá para a gente recuperar um pouquinho da minha trajetória como coordenadora aqui, para que possa entender como que eu cheguei hoje nessa questão tão clara do papel do coordenador. Então eu também passei por experiências enquanto PAP, um pouco conturbada no sentido de... da gente ter essa confusão dos papéis, e eu nem tinha um cargo efetivo, mas tinha um pouco disto, da gente abarcar um pouco da parte administrativa, de se envolver um pouco com o pessoal da limpeza, não no sentido pedagógico, mas de “está limpo”, “não está limpo”, um cano que estoura e que a gente vai ver, uma professora que chama, que a torneira está vazando, que a sala não está tão limpa... E a gente acaba, no começo, criando um pouco dessa confusão.</p> <p>-À medida, e eu falo de novo deste campo formativo, o quanto ele foi importante na minha trajetória, à medida que a gente entra com grupos ou com formadores que vão discutindo o papel do coordenador pedagógico dentro da escola, isso para mim vai ficando mais claro.</p>	<p>- À medida que participava de formações com profissionais que discutiam o papel do CP, foi deixando de abarcar tarefas que não eram de suas atribuições.</p>	
--	---	--

<p>- Eu enfrento dificuldade o tempo todo. Não existe uma tranquilidade no papel que a gente assume enquanto CP. Porque, como formadora, eu estou aqui e mantenho meu PPP. Então, na verdade a gente sempre diz logo de início para os professores que a escola já tem um projeto em andamento, que não é um projeto estático, que já está finalizado, mas que elas vão começar a contribuir a partir do momento que elas entram. Mas que o projeto da escola já existe, e esse projeto, ele é apresentado ao longo do ano, das formações para as professoras, onde elas vão trazendo também as contribuições delas. Este é o enfrentamento que a gente vai tentando lidar.</p> <p>- A minha permanência na escola não é porque eu fico tranquila no trabalho, muito pelo contrário. Porque como a gente já tem um projeto, a gente vai desenvolvendo esse projeto junto com os professores e com os professores mais empenhados, a gente acaba ficando muito frustrada quando a gente tem que retornar em algumas coisas. Então, não é um trabalho fácil. Este ano mesmo, eu tive muitas dificuldades, porque recebemos uns professores novos na rede, e professores com muito déficit nas questões formativas. E aí, a gente em vez de poder levar o projeto para a frente, a gente tem que retornar em algumas coisas, e coisas básicas, às vezes. Então, não é o fato de estar na escola há muitos anos, não faz com que a gente se acomode, porque o próprio grupo faz a gente ter uma movimentação e ter dificuldades. E a gente tem dificuldades o tempo inteiro.</p>	<p>- O CP enfrenta dificuldades constantes para manter o PPP da escola que, embora esteja em andamento, não é um projeto estático e que os professores têm que participar dele e dar a sua contribuição.</p> <p>- Este movimento de entrada e contribuição no PPP é um enfrentamento constante.</p> <p>- Existem as resistências de professores que tentam iniciar um novo projeto sem considerar o que já existe, coordenadora mostra o percurso de avaliação da escola, ao mesmo tempo que busca alinhar as experiências de todos.</p>	<p><b>4- O PROJETO DA ESCOLA APARANDO ARESTAS</b></p> <p><b>- Papel do coordenador pedagógico:</b></p> <p>- Manter o PPP da escola atualizado e em movimento;</p> <p>- Buscar apoio nos professores mais engajados;</p> <p>- Trabalhar a formação dos professores;</p> <p>- Romper com as resistências dos professores;</p> <p>- Prestar atenção no grupo de professores e apoiá-los;</p> <p>- Articular o PPP da escola com o novo grupo de professores.</p>
--	--	---



<p>A mesma questão, a comunidade. Por mais que a gente conheça a comunidade, as pessoas também mudam, a sociedade muda o tempo inteiro. A gente também tem questões, que vão aflorando na escola, que são novas.</p> <p>- Tem a questão das resistências. Algumas professoras, ou que vieram de outras experiências e acreditam que é como se a escola já fosse zerada e a gente precisasse a partir do momento que este grupo entra, então acaba tendo alguns conflitos maiores. Mas é sempre nesse sentido de mostrar, “olha”, e a avaliação. Acho que é assim que a gente vai enfrentando. Nas questões formativas, a gente vai tentando alinhar um pouquinho do que as nossas professoras, do que a gente já passou, um pouquinho do que elas têm, e um pouquinho do que é necessidade do grupo.</p> <p>- Então eu acredito assim, a gente vai encontrar problemas em qualquer lugar, só que aqui eu sei lidar com os problemas que eu enfrento.</p>		
<p>- Aqui na escola, eu já tinha uma equipe que estava mais ou menos constituída. Então, para mim não foi muito difícil nesse sentido, eu conhecia as pessoas que trabalhavam aqui na escola, as pessoas acreditavam no meu trabalho, as pessoas que estavam sempre mais presentes na minha vida, aqui na escola, sempre acreditaram e sempre me tiveram como referência de trabalho. Então assumir esse papel, para mim, não foi difícil. Eu acho que a gente tem uma questão também, que eu me vejo como uma questão de liderança, então eu sempre fui, mesmo</p>	<p>- Não teve dificuldades porque já tinha na escola uma equipe constituída. As pessoas conheciam o seu trabalho quando foi professora e PAP e acreditavam na sua liderança.</p>	<p><b>- A importância das experiências na condução do grupo.</b></p> <p>Experiência anterior:</p> <p>- Como professora;</p> <p>- Como formadora.</p>

<p>no grupo de professoras, alguém que esteve à frente no sentido de puxar o grupo para as coisas que eram necessárias na escola, e depois, como PAP, eu vim nesse sentido, e como coordenadora eu acreditava nessa liderança positiva, de trabalhar junto com as pessoas, de trazer todo mundo pro trabalho, junto.</p> <p>Então eu não vi grandes dificuldades nesse sentido, na hora de assumir o cargo.</p>		
<p>- Facilita para minha atuação como CP, as parcerias com a diretora, parceria com as meninas que colaboram comigo. Tem até um grupo que eu chamo de apoio pedagógico, que é a auxiliar, algumas professoras mesmo, então são essas parcerias. Sozinha não daria. E a minha própria, oficial, que ela é uma grande parceira de trabalho.</p>	<p>- O trabalho de parceria com diretora, auxiliar, oficial e professoras favorece sua atuação como CP, pois reconhece que sozinha é impossível trabalhar.</p>	<p><b>Grupo colaborativo</b></p> <p>Parcerias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a diretora, auxiliar, oficial e professoras.</li> </ul>
<p>- Para melhorar a minha prática, eu preciso de muita coisa. Eu acho que tem as nossas colegas da própria função, do próprio cargo, que nos ajudam e nos fortalecem, seja por indicações formativas, seja por questões que elas já viveram e elas passam as experiências delas. Agora, eu sonho muito alto para o projeto da escola. Então, para mim, falta muito. Às vezes falta tempo... Você fala assim: "Nossa, hoje eu vou chegar e vou fazer tal coisa". E você se planeja para aquilo, mas às vezes o próprio cotidiano da escola te tira daquilo, e são questões pedagógicas mesmo, e não é que são coisas de outras atribuições. Mas às vezes você chega e você fala: "Hoje eu vou entrar naquela sala e vou pensar o ambiente junto com outras pessoas, e vou transformar." E</p>	<p>- Para melhorar a prática precisa de muitas coisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trocas de experiências com os pares (Coordenadores Pedagógicos) para se fortalecer.</li> <li>- Falta tempo para conseguir realizar seu planejamento.</li> </ul>	<p><b>Necessidades do CP para aperfeiçoamento da prática.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros formativos com os pares;</li> <li>- Tempo para desenvolver o trabalho com mais qualidade.</li> </ul>

<p>chega naquele momento, tem alguma professora que já está te esperando pra conversar alguma coisa que é urgente, que precisa de você, que te puxa pra sala, que você... Então essas coisas às vezes tomam um pouco o nosso tempo. Acho que tempo é sempre o que acaba faltando. A questão, às vezes, dos recursos, que a gente fala: "Olha, tem tantas coisas que eu gostaria de modificar." E às vezes a gente se esbarra um pouco na parte administrativa. Acho que é mais isso.</p>		
<p>- Nunca desejei mudar de escola . Às vezes até passa como que seria, talvez, começar um projeto em outra escola, mas, sinceramente, não tenho esse desejo, não. Se passou alguma vez pela cabeça, não foi real. Acho que foi mais em questões de parceria, de direção. Mas nada que fosse real ou fortalecido, coisas de momento, do tipo... ‘Ai, nossa, estou cansada disso’. ‘Será que se eu conseguisse outra parceria...’ Mas não foi nem na questão da escola em si. O porquê da escola em si, não. Da escola em si, jamais. De falar de sair daqui desta escola, deste projeto, desta comunidade, não. Se aconteceu alguma coisa foi mais nesse sentido. Tive uma questão bem difícil com uma diretora e que, quando chegou em um determinado momento, a pessoa ia ser designada, e na hora a secretaria estava meio que voltando atrás, e foi onde eu falei: "Olha, ou ela ou eu." E acabou que ficou ficando eu. Então foi em situações assim, de conflitos mesmo de parceria, não por causa da escola. Porque eu abria mão, naquele momento, pela situação conflituosa. Eu acho que é isso que a gente fala mesmo, as parceiras, nossas parceiras. Não só da direção, como de todos os</p>	<p>- O fato de o administrativo não estar em consonância ao pedagógico pode levar a fragmentação da equipe gestora e a quebra da continuidade do trabalho por um dos membros ter o desejo de sair da escola.</p> <p>-</p>	<p>- <b>Relações socioprofissionais</b></p> <p>- Relação entre diretos e coordenador pedagógico.</p>

<p>outros segmentos, mas eu acho que a parceria entre a diretora e a coordenadora ela é, sim, fundamental.</p> <p>- Porque se você tem também um pedagógico que o administrativo não anda junto, fica bem complicado de trabalhar. As duas pessoas nunca vão ser iguais ou vão se afinar em todos os pensamentos, mas elas precisam se respeitar e respeitar o trabalho da outra, e as duas precisam estar empenhadas.</p>		
--	--	--

<p>- Mas o que garante a permanência? Garante, assim, que eu tenho uma boa relação, que eu sei do que a gente conquistou todos esses anos e isso favorece. Sei do que a gente vem conquistando e de onde a gente está querendo chegar, então isso acaba favorecendo, vou levando o projeto adiante.</p> <p>- Tem professores que estão comigo desde que eu entrei, uma única, tenho professoras que estão comigo há sete anos, tenho professoras que estão há cinco e que elas têm essa intenção de permanência. Só vão sair mesmo se conseguirem alguma coisa mais próxima de casa, alguma coisa que facilita, assim. Mas são pessoas que vão acreditando no projeto porque a gente vai construindo um projeto, mas nem todos realmente estão dispostos a manter esse projeto vivo, algumas pessoas acabam desistindo no percurso. E essas que eu falo “nós”, são essas pessoas que realmente falam: "Não, eu quero ficar porque eu acredito que é esta linha que eu quero pra educação, para as nossas crianças.”</p> <p>- Então, eu tenho esta comunidade que eu conheço muito bem, em questão de como eles educam os filhos, então eu participei um pouco do crescimento dessa comunidade, porque era uma comunidade de barracos, de favela, e a gente viu a transformação dela. Então a gente via também as nossas crianças vindo de outros lugares, a gente já vinha crescendo no PPP nesse sentido, quem é essa comunidade que a gente atende, que identidade que ela está formando, quem são essas crianças, o que seria necessário, o que elas já têm de bom? Então, eu acredito que este é</p>	<p>- A permanência na escola favorece ter boas relações, saber das conquistas realizadas e aonde quer chegar para levar o projeto adiante.</p> <p>- Permanecer na escola favorece a continuidade do projeto coletivo e fortalecimento dos vínculos.</p> <p>- O fato de ter acompanhado a transformação e crescimento da comunidade contribui para a certeza de querer permanecer e dar continuidade ao projeto da escola, ofertando uma formação de melhor qualidade.</p>	<p><b>5- DO ENFRENTAMENTO ÀS RESISTÊNCIAS</b></p>
--	---	---

<p>um fator que me faz permanecer na escola até hoje, de dar continuidade mesmo e de levar esse trabalho adiante. Porque eu acho que, com o empenho da gente, a gente vai formando uma escola de melhor qualidade.</p> <p>- Facilita para minha atuação como CP as parcerias com a diretora e as parcerias com as meninas que colaboram comigo. Tem até um grupo que eu chamo de apoio pedagógico, que é a auxiliar, algumas professoras mesmo, então são essas parcerias. Sozinha não daria. E a minha própria, oficial, que ela é uma grande parceira de trabalho.</p>		
<p>- Hoje eu não passo por isso, mas tem sim. A própria equipe gestora, ela precisa estar muito alinhada, que é o que a gente falou, porque senão ficam muitos buracos com a equipe escolar. Então você fala uma coisa, uma língua, e o seu diretor fala outra língua, e fica muito complicado lidar com as relações e com os conflitos que envolvem essas disparidades, ocasionando até desconforto entre a equipe, fofocas, brechas. Então, pra determinados assuntos eu procuro uma, pra determinados assuntos que me favorecem eu procuro a outra. Quando elas veem essa fragilidade, também fica muito mais fácil de... As pessoas mal intencionadas, não as pessoas que têm claro o que elas gostam como escola, como educação, não. Mas as pessoas mal intencionadas acabam agindo nessas brechas e às vezes acabam desmoronando um projeto inteiro, uma... O nosso PPP fica vulnerável. Já passei por isso e é muito complicado lidar com essas questões.</p>	<p>- A equipe gestora precisa estar muito alinhada para não deixar espaços de fofocas, brechas e ocasionar desconforto entre os funcionários.</p> <p>- Quando o grupo vê essa fragilidade entre a equipe gestora, as pessoas mal intencionadas agem nessas brechas e as vezes acabam desmoronando um projeto inteiro da escola.</p>	<p><b>Clima escolar:</b></p> <p>- <b>Estabelecimento de vínculos com os professores e com a comunidade.</b></p> <p><b>Alinhamento dos trabalhos:</b></p> <p>- Pedagógico e administrativo</p>



<p>- Sempre tem uma que ela acaba sendo mais a referência, mas, de qualquer forma, fica muito desafiador, mesmo você sendo a referência e a outra pessoa não sendo levada tão a sério nas questões que ela provoca no grupo, mas você tem que ficar apagando fogo de situações relacionais que, em uma dinâmica onde a diretora e a coordenadora afinam as falas, não tem.</p>		
<p>- Eu tenho total autonomia no meu trabalho. Eu acho que as pessoas com quem eu trabalho, mesmo as que eu tinha dificuldades relacionais, sempre acreditaram em mim como profissional, sempre viram... Sempre tiveram essa clareza da minha dedicação e do meu compromisso, então eu sempre tive muita autonomia, pra trabalhar com a parte pedagógica sem interferência.</p> <p>- Mas não existe uma interferência da diretora dizer o caminho que eu tenho que seguir. Ela vem junto comigo, ela me ajuda, se for necessário, mas ela acredita nas coisas que eu estou fazendo, no compromisso que eu tenho e também porque ela vivencia muito essa questão minha, que eu corro atrás, eu vou. [...] Eu estou sempre me formando, não tenho uma parada... Então isso tudo é muito compartilhado com a minha parceira de trabalho. Então, por esse compartilhamento, eu acredito que vai fortalecendo, de eu ter cada vez mais autonomia no que eu faço. Eu vou me apoderando mais do meu cargo cada vez que eu vou compartilhando com ela as coisas que eu vou fazendo. Porque, senão, ela também não teria tanta segurança de me dar tanta autonomia assim.</p>	<p>- Tem autonomia total no seu trabalho de CP porque os profissionais acreditam no seu trabalho, veem a dedicação e o compromisso que tem.</p> <p>- Compartilha com a sua parceira de trabalho (diretora) os seus fazeres.</p> <p>- O diálogo com a diretora fortalece o seu trabalho e a empodera para realizar suas atribuições.</p>	<p><b>Autonomia de trabalho</b></p> <p>- Porque tem parcerias com os professores e com a diretora;</p> <p>- Porque dialoga com a diretora, compartilhando ações;</p> <p>- Porque tem dedicação e compromisso com o seu trabalho.</p>

## ANEXO 1 – PLATAFORMA BRASIL: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FATORES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES TITULARES DO CARGO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARIA APARECIDA COSTA SILVA			
6. CPF: 140.111.718-08		7. Endereço (Rua, n.º): DELTA, 68 ASSUNCAO SAO BERNARDO DO CAMPO SAO PAULO 09812630	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 11930002556	10. Outro Telefone:
		11. Email: cidasilvah@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>  31  </u> / <u>  03  </u> / <u> 2020 </u>		 _____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP		13. CNPJ: 60.990.751/0002-05	
14. Unidade/Orgão:			
15. Telefone: (11) 3670-8466		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>  MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ  </u>		CPF: <u>  047.108.948-68  </u>	
Cargo/Função: <u>  VICE-COORDENADORA DO PROGRAMA  </u>			
Data: <u>  31  </u> / <u>  03  </u> / <u> 2020 </u>		 _____ Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			