



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel

## O PLANEJAMENTO DE AULA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

SÃO PAULO

2025

Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel

O PLANEJAMENTO DE AULA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
da Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo (PUC-SP), como exigência final para  
obtenção do título de Mestre Profissional em  
**Educação: Formação de Formadores**, sob a  
orientação da **Profª. Drª. Lílian Maria Ghiuro  
Passarelli**.

SÃO PAULO

2025

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lílian Maria Ghiuro Passarelli (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Maria Godinho Aranha

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Marcia Segovia, pela sua presença na ausência. Você sempre será a grande fonte de inspiração da minha vida.

À minha filha, Liz Segovia, que, ainda no ventre, me acompanhou e deu forças para finalizar esta etapa tão sonhada.

Ao meu pai, Claudio Pimentel, por me encorajar desde a graduação a buscar aprimoramento na área.

Ao meu parceiro de vida, Julio Lima, por todo o suporte, torcida, apoio e ricas contribuições durante todo o período intenso de estudos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, por estar sempre ao meu lado e incentivar cada conquista com paciência e apoio incondicional.

Aos professores e colegas formadores do FORMEP com quem tive a honra de compartilhar aprendizados e experiências ao longo dessa caminhada formativa.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Maria Ghiuro Passarelli, por me acolher como sua orientanda, por sua escuta generosa e por ter caminhado comigo com firmeza e delicadeza ao longo desta jornada.

Aos colegas Catarina e Humberto, do FORMEP, que, com generosidade e companheirismo, contribuíram para que eu pudesse concluir esta etapa tão significativa da minha vida acadêmica.

À diretora, à coordenadora e às professoras participantes desta pesquisa, por abrirem suas portas com disponibilidade, acolhimento e confiança e permitirem que eu me aproximasse de suas práticas e vivências com respeito e escuta atenta.

À escola Concept, por todo o apoio à minha trajetória formativa e por compreender a importância do mestrado, autorizando minha ausência em momentos cruciais para a participação nas atividades acadêmicas.

E, por fim, minha profunda e eterna gratidão aos meus estudantes, que me inspiram diariamente a seguir pesquisando, refletindo e buscando uma educação mais justa, sensível e de qualidade.

*De tudo, ficaram três coisas:*

*a certeza de que ele estava sempre começando,  
a certeza de que era preciso continuar e a  
certeza de que seria interrompido antes de  
terminar.*

*Fazer da interrupção um caminho novo.*

*Fazer da queda um passo de dança, do medo  
uma escada, do sono uma ponte, da procura um  
encontro.*

*Fernando Sabino (2005)*

## RESUMO

PIMENTEL, Eduarda de Segovia e Rocha. **O planejamento de aula como estratégia formativa**, 2025. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Elaborar uma formação de professores significativa para a equipe é um dos principais desafios do coordenador pedagógico (CP). Nesse sentido, o que moveu esta pesquisa foi investigar como o planejamento de aula contribuiu para a identificação das necessidades formativas dos professores e como reverberou na formação professoral da equipe. Dos objetivos específicos destacam-se: (1) verificar se e como a estratégia formativa desenvolvida fomenta a coparticipação e a corresponsabilidade dos professores no percurso formativo; (2) identificar se a estratégia formativa escolhida (planejamento de aula) fomenta a coparticipação e a corresponsabilidade dos professores no percurso formativo, impactando de maneira significativa o fazer docente; (3) Elaborar e sistematizar princípios norteadores para uma formação continuada a serem apresentados em material de apoio para uso de coordenadores pedagógicos em contextos similares. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, o levantamento de dados inicial foi realizado por meio de questionário, análise de registros e entrevista individual semiestruturada, aplicada a oito professoras da educação infantil de uma escola particular da cidade de São Paulo. Os primeiros dados produzidos foram analisados pelos princípios da Análise de Conteúdo de BARDIN (2016). Dentre outras, o referencial teórico foi pautado nas ideias de IMBERNÓN (2009) e NÓVOA (2009), que tratam da formação de professores; PLACCO, SOUZA E ALMEIDA (2011), que falam das funções articuladoras e transformadoras da escola; TARDIF (2002), que abarca os saberes necessários para a coordenação docente. Como resultado parcial o estudo revelou que a estratégia do planejamento didático permitiu aos indivíduos tempo, dedicação e disponibilidade para refletir, de modo a construir com o outro um significado comum para uma prática coletiva e, portanto, experienciar uma formação significativa para todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Estratégias formativas. Planejamento didático. Necessidades formativas. Formação continuada.

## ABSTRACT

PIMENTEL, Eduarda de Segovia e Rocha. **O planejamento de aula como estratégia formativa**, 2025. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Developing meaningful teacher training for the team is one of the main challenges for the pedagogical coordinator (PC). In this context, this research was driven by the investigation into how lesson planning contributed to identifying teachers' training needs and influenced the team's professional development. The general objective was to understand how the strategy used by the PC impacted the process of continuous training. The specific objectives include: (1) verifying if and how the training strategy fosters teachers' co-participation and coresponsibility in the training process, and (2) To identify whether the selected formative strategy—lesson planning—encourages teacher co-participation and shared responsibility in the professional development process, thereby meaningfully enhancing instructional practice; (3) To develop and systematize guiding principles for continuing education, to be presented in support materials for use by pedagogical coordinators in similar contexts. This qualitative research collected data through questionnaires, record analysis, and semistructured individual interviews conducted with eight early childhood teachers from a private school in São Paulo. The data produced were analyzed according to BARDIN'S Content Analysis principles (2016). The theoretical framework was based on the ideas of IMBERNÓN (2009) and NÓVOA (2009), regarding teacher training; PLACCO, SOUZA AND ALMEIDA (2011), on the school's articulating and transformative functions; and Tardif (2002), on the necessary knowledge for teaching coordination. As a result, the study revealed that the strategy of lesson planning provided individuals with time, dedication, and availability to reflect, thus constructing a common meaning for collective practice and, therefore, experiencing significant training for all involved.

**Keywords:** Training strategies. Didactic planning. Training needs. Continuous training.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa conceitual: planejamento inicial.....	20
Figura 2 – O planejamento de aula na visão do professor.....	56
Figura 3 – A avaliação do planejamento de aula na visão do professor.....	57
Figura 4 – Referências para o planejamento do professor.....	58
Figura 5 – Instrumentos utilizados pelo professor para planejar.....	59
Figura 6 – Tempo de planejamento do professor .....	61
Figura 7 – Sugestão do professor sobre a estrutura do planejamento de aula .....	63
Figura 8 – As observações de aula na visão dos professores .....	65
Figura 9 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógica .....	71
Figura 10 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógiica .....	71
Figura 11 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógica .....	72

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Diálogos com a prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) .....	28
Quadro 2 – Dados coletados da formação com a equipe gestora .....	48
Quadro 3 – Organização da nova trilha formativa .....	68
Quadro 4 – <i>Feedback</i> das professoras, pergunta 1 .....	73
Quadro 5 – <i>Feedback</i> das professoras, pergunta 2 .....	74
Quadro 6 – <i>Feedback</i> das professoras, pergunta 3 .....	75
Quadro 7 – <i>Feedback</i> das professoras, pergunta 4 .....	76
Quadro 8 – <i>Feedback</i> das professoras, pergunta 5 .....	77
Quadro 9 – Trilha formativa ampliada .....	79
Quadro 10 – Trilha formativa específica .....	81

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	13
1.1 Meu tema e eu .....	13
1.2 Pergunta geradora e escolha do tema de pesquisa .....	15
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	18
2.1 Estudos Correlatos .....	18
2.2 As diferentes dimensões dos saberes .....	25
2.3 Saberes docentes .....	27
2.4 Saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional.....	29
2.5 Saberes da experiência .....	31
2.6 Do Conhecimento à ação .....	32
2.7 Necessidades formativas .....	35
2.8 Estratégias formativas - a escuta como ponto de partida .....	37
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	42
3.1 Escolha metodológica .....	42
3.2 Contexto da pesquisa.....	43
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	47
4.1 Antes da mudança .....	47
4.2 Após a mudança .....	69
4.3 Caminhos práticos para integrar planejamento de aula e formação continuada .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	83
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	86
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	89
<b>APÊNDICE B - TCLE .....</b>	90

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Meu tema e eu

Sou Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel, educadora da rede privada de ensino da cidade de São Paulo há dezoito anos e minha história com a educação começa ainda no ensino fundamental, quando assumi uma turma de crianças do projeto social da escola. Desde então, percebo que minha jornada na educação está em constante movimento, moldada por experiências, novos saberes e referências. A provisoriação se faz presente, mas continuo certa de que ao escolher trabalhar com crianças reafirmo o compromisso com uma educação transformadora. Mesmo diante dos desafios diários, permaneço encantada com as inúmeras possibilidades que os estudos sobre a primeira infância revelam.

Para contextualizar o leitor, devo refletir sobre a minha formação como ser humano, como mulher, mãe e professora no contexto brasileiro, bem como refletir sobre o significado da palavra formar, que pode ser interpretado como dar forma a algo.

Ao resgatar a minha história profissional, penso na influência que recebi dos meus pais. Durante sua gestação, minha mãe estava terminando o segundo mestrado e meu pai dedicava-se aos estudos culinários. Anos mais tarde eles me contaram como a minha chegada mudou a dinâmica da casa em relação aos estudos, mas que o poder de transformação social da educação sempre esteve em foco. Meus pais eram prova disso e, portanto, enfáticos sobre o motivo pelo qual eu deveria me dedicar aos estudos.

Ainda pequena, frequentei as aulas da minha mãe na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lembro-me de levar minhas bonecas para sala de aula dela e brincar durante horas. Recordo também das aulas que ela lecionava na cozinha de casa, os incontáveis livros e cadernos de anotações. Quando ela ingressou no doutorado, nos mudamos para São Paulo, e fui matriculada no Colégio Assunção, no qual fiquei até me formar.

Lá, a partir dos treze anos, me engajei em projetos sociais com uma comunidade carente. Aos sábados recebíamos os alunos de uma escola de Paraisópolis para atividades extraclasse e de reforço. Eu era a "professora" de inglês das crianças de quatro a cinco anos e foi essa experiência que definiu minha carreira.

Por causa dessa experiência, cursar Pedagogia foi uma decisão óbvia e escolhi a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Meu primeiro estágio foi em uma escola particular no Pacaembu. Fui professora volante das turmas de três a cinco anos por seis meses e, nesse intervalo, assumi as mesmas turmas como professora especialista de inglês. Meu

segundo emprego foi em uma escola bilíngue no bairro Sumaré. Nesse período, enfrentei o desafio de trabalhar com a abordagem por projetos. Recordo que a coordenadora me orientou sobre os temas que deveriam ser abordados com a turma durante todo ano. Nessa época eu já estudava Pedagogia na faculdade e consegui colocar em prática a escrita do documento, contudo o motivo daquela escrita não estava claro para mim.

À medida que ganhei confiança sobre minha experiência naquele espaço comecei a questionar a equipe de coordenação o porquê de reproduzirmos sempre os mesmos temas de projetos com turmas diferentes. Com suporte da coordenadora comecei a realizar adaptações sutis, porém mais conectadas aos interesses do meu grupo, conseguindo assim adicionar uma nova perspectiva para a rotina escolar.

Nessa época contei também com o apoio de um grupo de amigas educadoras, que, inspiradas pelas pequenas mudanças que realizei na rotina, fizeram o mesmo com seus grupos. No fim daquele ano, a exibição final dos projetos recebeu um *feedback* positivo da equipe gestora, que reconheceu a eficácia e a significância das novas práticas para a comunidade escolar. Devido à experiência bilíngue, realizei um curso sobre bilinguismo no Instituto Singularidades e, em seguida, uma especialização em Neurociências. Ambos me ajudaram a ampliar o repertório sobre como crianças aprendem no cotidiano.

Nos anos seguintes estudei outras práticas pedagógicas, como Pikler, Montessori e a abordagem Reggio Emilia. Nesse percurso conheci metodologias participativas e teorias com as quais me identifiquei, porém não encontrei abertura da coordenação então vigente para dialogar com tais práticas no dia a dia da instituição. Portanto, encerrei o meu ciclo nessa escola para buscar oportunidades mais próximas daquilo que fazia sentido para mim como educadora.

Essa mudança representou um salto significativo no meu crescimento enquanto professora da educação infantil pois me levou a refletir sobre os impactos da dinâmica professor-coordenador na atividade de docência. Hoje percebo claramente o efeito positivo de uma equipe gestora que se preocupa em formar professores e acolher as carências, as dificuldades, as ideias e os desejos encontrados no chão da sala.

Nesse trajeto, conheci a metodologia com a qual trabalho até hoje, *Problem Based Learning* (PBL)<sup>1</sup>, que se conecta com o protagonismo dos estudantes e aborda uma educação mais participativa, próxima da vida cotidiana deles. Foi preciso uma imersão nessa perspectiva

---

1 Na língua portuguesa, essa metodologia é intitulada: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e é considerada uma metodologia ativa de ensino que propõe a resolução de situações-problema como ponto de partida para a construção do conhecimento.

para entender como atuar assertivamente, bem como a importância de ter uma equipe gestora disposta a auxiliar no processo de apropriação.

Em 2017 recebi uma proposta para atuar como coordenadora em uma pequena escola particular de idiomas para crianças, o que se mostrou uma ótima oportunidade para aplicar os aprendizados adquiridos para uma nova realidade. Durante dois anos consegui apresentar e discutir com a minha equipe estratégias que considerassem o repertório dos estudantes e, a partir dessas observações, realizar projetos mais personalizados. Quando penso sobre essa época lembro-me da resistência manifestada por algumas famílias e educadoras quanto ao trabalho com projetos conectados aos interesses das crianças.

Dessa forma procurei me instrumentalizar e realizei uma série de estudos com educadoras especialistas sobre o papel da coordenação. Colegas da área de coordenação compartilharam saberes sobre a importância de planejar com intencionalidade o percurso formativo junto aos professores, tendo como base a realidade da escola, suas necessidades e valores. Esses encontros me ajudaram a entender a corresponsabilidade entre equipe gestora e professores.

Ao mesmo tempo, ampliei meu conhecimento sobre o tema das relações interpessoais por meio de cursos no Instituto Vera Cruz e diversas literaturas especializadas. Nesse percurso verifiquei como a minha postura interfere na convivência e na mediação dos conflitos cotidianos. Gradualmente coloquei em prática a escuta ativa e linguagem descritiva, aspectos fundamentais para relações saudáveis e que contribuíram para uma comunicação assertiva com a equipe, em linguagem clara, direta e ética.

Foi uma época de muitos aprendizados e desafios, principalmente no aspecto da relação família-escola. Acredito que nenhuma literatura ou formação até aquele momento tinha me preparado suficientemente bem para lidar com as questões familiares que perpassam as questões pedagógicas das aulas. Exerci essa função por dois anos e nesse percurso participei da reelaboração do currículo da escola, algo que me trouxe uma perspectiva ainda mais profunda sobre os documentos pedagógicos e as diretrizes para o fazer cotidiano.

## **1.2 Pergunta geradora e escolha do tema de pesquisa**

Antes deste estudo de mestrado, não pensava de forma tão minuciosa sobre essa figura tão central que é o coordenador pedagógico (CP) nas instituições. A partir das discussões realizadas nas aulas do programa, percebi, ainda que incipientemente, como essa função impacta os profissionais não só no âmbito de compartilhar saberes, como também ao inspirar

práticas, incentivar o acolhimento das necessidades e contribuir para o desenvolvimento individual de cada educador.

Em 2023, a escola de idiomas convidou-me a retornar como formadora da equipe gestora com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da nova coordenadora pedagógica, que, recém-ingressa na função, enfrentava dificuldades para orientar a equipe docente recém-constituída.

A partir desse desafio, passei a questionar quais estratégias formativas são aplicáveis ao cotidiano de educadoras inexperientes e entendi que aquelas devem ser baseadas na colaboração, escuta ativa e acolhimento das necessidades dessas, características que mais senti a falta em meu próprio percurso como educadora e, portanto, recorro à presente pesquisa para aprofundar o meu entendimento sobre o papel do CP.

Começo por analisar o que o dicionário Michaelis traz sobre a etimologia da palavra coordenar, que vem do latim "*coordinare*" e significa dispor em ordem, organizar, ligar, com o prefixo "co" associado a "ordenar" para assim comporem o significado de fazer juntamente, mutuamente, em parceria.

Como ponto de partida para a compreensão do processo de formação pautada na parceria, corresponsabilidade e coparticipação, essa investigação implica compreender as nuances do processo de formação, que deve ser encarado como um momento de encontros e desencontros, de expectativas e frustrações, de propostas de reflexão, de interação e de mediação.

Bolzan (2002) discorre sobre a importância do coletivo e da interatividade em relação ao conhecimento que

[...] é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca da mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual. (Bolzan 2002, p. 53).

Dessa forma, a presente pesquisa visa apresentar a importância do trabalho colaborativo e as suas contribuições para a formação docente, destacando como os diferentes agentes que compõem a equipe pedagógica podem atuar em conjunto para o aprimoramento da prática por meio de uma estratégia formativa: o planejamento de aulas. Assim, o objetivo geral do estudo é compreender como a estratégia utilizada pela nova CP da escola de idiomas impactou o processo de formação continuada de sua equipe. Penso que ao escolher trabalhar

com a equipe em uma perspectiva de cocriação e corresponsabilidade, a CP pôde identificar e narrar os benefícios e dificuldades do percurso e, ao mesmo tempo, apontar possibilidades de atuação para outros coordenadores em início de carreira.

Do objetivo geral dessa investigação, selecionam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar se a estratégia formativa escolhida (planejamento de aula) fomenta a coparticipação e corresponsabilidade dos professores no percurso formativo, impactando de maneira significativa o fazer docente;
2. Compreender se e de que maneira o planejamento colaborativo participativo evidencia as necessidades formativas dos professores.
3. Elaborar e sistematizar princípios norteadores para uma formação continuada fundamentada na escuta ativa, corresponsabilidade e documentação pedagógica, a serem apresentados em material de apoio para uso de coordenadores pedagógicos em contextos similares.

O percurso adotado nesta pesquisa é guiado pelo propósito de colaborar efetivamente com a qualificação das práticas formativas continuadas nos mais diversos contextos educacionais. Busca-se, assim, fortalecer a qualidade do trabalho pedagógico e apoiar a atuação de coordenadores pedagógicos, especialmente aqueles em início de carreira. As páginas seguintes apresentam os estudos e referências que fundamentaram esta jornada acadêmica e, assim, evidenciam aportes teóricos e práticos que enriqueceram a reflexão e a construção deste trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Estudos correlatos

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo edoco e me edoco.”*  
(Freire, 1996, p.33)

A escolha do tema ocorreu durante a escrita dos trabalhos no Mestrado Profissional de Educação: Formação de Formadores (FORMEP), que me proporcionou observar como os coordenadores pedagógicos que passaram por minha trajetória profissional influenciaram a forma como desempenhei, e ainda desempenho, o meu papel como formadora de professores. Não tenho a ambição de escrever uma pesquisa inédita, mas, sim, a intenção de elaborar um percurso formativo pessoal que identifique potencialidades, fragilidades e, principalmente, forneça recursos para o meu fazer pedagógico dentro e fora dos espaços educativos que atuo.

Percebo que desenvolvo minhas atribuições como formadora a partir do repertório adquirido e assimilado ao longo dos meus dezoito anos de carreira como educadora, no conjunto de diversos papéis de coordenação com os quais me identifico. Entendo, portanto, que desenvolvo um papel que é fruto da articulação do que percebo, sinto, vivencio e aceito no meu contexto, mas reconheço sua transitoriedade e sei que preciso dialogar com diferentes recursos e perspectivas formativas para tornar minhas ações do cotidiano mais assertivas.

Neste capítulo serão apresentados os estudos correlatos de dissertações que contribuíram para organização e elaboração desta pesquisa. As averiguações apresentaram subsídios para o entendimento da problemática investigada e, consequentemente, das possibilidades de procedimentos metodológicos utilizados. O levantamento dos estudos teve como fontes a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital da Instituição de Ensino Superior PUC/SP.

Antes, é preciso descrever a lógica relacionada às escolhas das pesquisas apresentadas em seguida. Ao iniciar com a investigação sobre a relação entre Coordenador Pedagógico e professores no percurso formativo, tenciono empreender uma reflexão sobre os saberes necessários para um coordenador atuar com seu grupo de professores. Em seguida, o exame de

diferentes estratégias que contribuam para a identificação das necessidades formativas dos professores tem o intuito de observar o efeito delas na relação do fazer docente. Por fim, a análise de uma estratégia específica (planejamento de aula) contribuirá para o entendimento da corresponsabilidade e coparticipação entre CP e professores na formação continuada.

Iniciei as pesquisas correlatas com o primeiro descritor: relação coordenador pedagógico e professor. Encontrei 20 resultados de 845 com o descritor entre aspas, o que significa que apesar das outras dissertações abordarem o tema, somente essas 20 o tratam de forma mais específica. Realizei a leitura dos resumos considerando o seguinte padrão: palavras-chave, objetivo geral, objetivos específicos, resultados, referências bibliográficas e metodologias escolhidas.

Dentre esses trabalhos, selecionei as autoras Zumpano (2010) e Matos (2020), pois ambas dialogam sobre as necessidades pessoais do formador, bem como a importância de articular teoria e prática no desenvolvimento profissional.

As pesquisas buscam compreender os saberes pertinentes à profissão e apontam que identificar as necessidades pessoais do formador é um ponto crucial, pois é a partir do reconhecimento das próprias potências e fragilidades que o formador poderá organizar uma prática coerente.

Entendo que o desenvolvimento do formador é complexo, dinâmico, multifacetado e carece de uma análise crítica pessoal para desenvolver uma atitude de pesquisa da própria prática. Contudo, ainda é preciso sistematizar outros saberes para de fato adentrar nas perspectivas das relações interpessoais.

A pesquisa de Garcia (2016) também surgiu nessa primeira etapa. Na leitura da dissertação “*O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores*” encontrei conexões com a problemática escolhida e o próprio título revela semelhanças com as primeiras ideias e hipóteses levantadas ao decidir o tema desta pesquisa. Em sua dissertação a autora aponta um entendimento comum entre os sujeitos envolvidos na questão da colaboração crítica, o que impulsionou o processo reflexivo, ampliou a conscientização deles e ocasionou a construção de novos saberes e práticas.

Esse aspecto (compreensão comum compartilhada) correlaciona-se com o objetivo de saberes necessários para conduzir formações e dialoga com as estratégias formativas, área de análise proposta por este trabalho. Garcia (2016) mostra que os resultados provenientes dos conflitos gerados a partir de diferentes pontos de vista conduzem cada indivíduo à aquisição de novos saberes que se agregam ao repertório cognitivo existente, outorgando aos envolvidos um novo rumo para a comunicação e, consequentemente, para a relação-aprendizagem.

A dissertação aborda a importância de um processo de formação não linear (não prescritivo) e oferece uma nova concepção aos fenômenos vividos. É necessário que o indivíduo disponha de tempo, investimento e disponibilidade para se rever, de modo a construir com o outro um significado comum para uma prática coletiva.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (Morin, 2011, p. 63).

Evoco Morin (2011), pois, a partir do que a pesquisa de Garcia (2016) nos mostrou, experienciei uma desestabilização ao realizar a escrita deste capítulo. Devido às referências encontradas na revisão bibliográfica, precisei parar as leituras e iniciar um processo de organização mental e estrutural do meu trabalho. Ao deparar com inúmeras possibilidades, faltou-me clareza sobre como colocar em prática a minha pesquisa. Com o auxílio de uma ferramenta denominada mapa conceitual, fiz um primeiro rascunho das possibilidades, o que me animou para continuar as investigações e trouxe novos questionamentos que não serão abordados agora.

FIGURA 1 – Mapa conceitual: planejamento inicial



Fonte: Mapa organizado pela pesquisadora / 2023.

Esse momento foi importante para polir a minha pesquisa das correlatas e escolhi novos descritores para aprofundar o meu entendimento. Sendo assim, acrescentei “de aula” e apliquei o filtro “educação infantil” para melhor definir o escopo desta pesquisa.

Em seguida, adicionei à pesquisa inicial o descritor “estratégias formativas” e surgiram 20 resultados entre 28. Segui o mesmo procedimento da leitura anterior e comecei pela análise dos métodos utilizados pelo CP na condução do desenvolvimento profissional dos professores. Selecionei a pesquisa de Barreto (2020), na qual a carta de intenções é o centro da sua investigação. Verifiquei que a estratégia escolhida se mostrou oportuna para identificar as fragilidades, potenciais e carências dos professores, reverberando na forma como o CP atende e direciona as necessidades formativas da equipe. Além disso, a leitura dessa dissertação destacou a importância do plano de ação para a organização do cotidiano, uma vez que algumas atribuições não programadas das instituições demandam atenção e dedicação do formador.

Relaciono a ideia do plano de ação com planejamento colaborativo-participativo que aspiro analisar. Não desenvolverei a discussão sobre o tópico agora, mas percebo como é relevante a questão de uma estratégia articulada que ajude a esclarecer como e o que se aspira realizar. Ambos os instrumentos permitem a reflexão de como se deve analisar uma situação para verificar se objetivo foi atingido.

Outra dissertação selecionada foi a de Pereira (2016), na qual a pesquisadora descreve o papel da arte na formação continuada e evidencia a colaboração entre CP e formador em relação às estratégias formativas dos professores. A pesquisa contribuiu para ampliar o meu repertório sobre outros agentes formadores, pois eu estava centrada somente na formação elaborada pelo CP e não considerei convidados especialistas.

Foi com esse segundo descritor, “estratégias formativas”, que encontrei a pesquisa “*O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente*” de Oliveira (2017). Logo no título a palavra “agente” foi um critério que chamou minha atenção. Assim, realizei a leitura da dissertação usando os padrões anteriores e constatei que a escrita se conecta com a minha problemática de maneira mais intrínseca do que as demais dissertações pesquisadas.

Realizei uma leitura minuciosa e verifiquei que a autora analisa as ações do CP no desenvolvimento dos processos formativos, na articulação das relações interpessoais e em como as práticas formativas são assimiladas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em quatro instituições na Rede Municipal de São Paulo. Oliveira (2017) estabelece critérios para escolher

os sujeitos da investigação e ao analisar os dados cria categorias e subcategorias para aprofundar suas dimensões. Essa organização permitiu que eu identificasse com facilidade a subcategoria “estratégias e instrumentos de formação”.

A autora parte do entendimento dos coordenadores e professores entrevistados para construir o capítulo e nota-se uma costura entre os depoimentos transcritos e os autores estudados, o que me levou a incluir a voz dos professores na minha pesquisa.

Oliveira escreve que a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Freire *apud* Oliveira, 2017, p. 78). Ao aprofundar suas ideias Oliveira (2017) destaca a potência da fala das professoras consultadas quando estas consideram mais interessantes as formações atreladas à própria realidade do que as formações teóricas que as mostram um contexto diferente. Nesse trecho são debatidas as relações interpessoais e é estabelecida uma relação desta com os saberes necessários do CP. Escolhi enfatizar essa passagem, pois encontro a possibilidade de abordar as necessidades formativas do educador.

A partir da citação retomo as discussões das aulas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco. Essas aulas despertaram em mim o interesse por investigar práticas formativas atreladas à ideia de fazerem sentido para quem as vive. Para Sousa *et al.* (2020) é preciso que as formações se desloquem dos modelos fechados e elaborados verticalmente para uma proposição que parta do diagnóstico das necessidades formativas particulares dos professores. Isso significa que se faz necessário sair do modelo técnico-instrumental e buscar formações que considerem o que os professores precisam de fato em suas salas de aulas, para assim alcançar uma qualidade maior do fazer docente. O que investigo nesta pesquisa é justamente se o modelo escolhido pela CP abarca essa premissa.

Dias, Rocha e Marinho (2017, p. 199) afirmam que as necessidades formativas “emergem das relações sociais do sujeito em um dado contexto histórico, político, social e cultural”. Em outras palavras, ocorrem a partir das condições objetivas e subjetivas do contexto da instituição, tornando fundamental ouvir e legitimar as declarações dos professores sobre hipóteses que porventura contribuam para a melhoria de suas práticas e para o desenvolvimento profissional. Assim, tais manifestações podem servir de auxílio às instituições para a composição e implantação de projetos e políticas educacionais que serão mais bem aceitos pelo corpo docente.

A partir dessa perspectiva verifico a importância da realização de uma formação continuada na qual o educador seja parte integrante do processo, que corrobore a identificação dele com o percurso e, consequentemente, promova uma postura de corresponsabilidade.

Conforme detalhado, primeiro adicionei à pesquisa inicial o descritor “planejamento” e somente depois acrescentei “de aula”. Encontrei 20 resultados de 146 e escolhi analisar a pesquisa *“Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional”*, de Giavoni (2017).

Um dos objetivos específicos da autora é compreender o papel do coordenador como agente de transformação e finda por expressar a necessidade de o CP criar soluções apropriadas a cada realidade ao direcionar sua equipe aos compromissos com a prática político-pedagógica transformadora. Giavoni (2017) ainda escreve sobre o formador promover a conscientização da equipe em relação à necessidade de mudança de postura para atingir um objetivo e ressalta que a construção inclui todos os participantes no processo, o que resulta em um trabalho de autoria e coautoria. A pesquisa relaciona-se com o meu objetivo de identificar como o coordenador pode elaborar o percurso formativo a partir do levantamento das necessidades do professor.

Ainda na perspectiva de análise das necessidades formativas, destaco a dissertação de Costi (2015), que pesquisa como uma CP conduz o planejamento docente em uma creche, com ênfase nas estratégias utilizadas no dia a dia com a equipe. A dissertação destaca o constante questionamento das intenções que orientam as práticas pedagógicas das professoras, pautando-se nos princípios, concepções e objetivos da educação infantil presentes no projeto político pedagógico da instituição. Além disso, destaca como a CP valoriza e acolhe propostas que qualificam o atendimento às crianças ao mesmo tempo em que cria condições favoráveis para a atuação dos professores, organiza espaços e promove um ambiente propício à prática educativa.

Para Costi:

A coordenadora pedagógica desempenha um papel fundamental na elaboração da formação continuada, articulando reflexões entre teoria e prática para a construção de um currículo integrador das relações de educação, e cuidado indissociável. (Costi, 2015, p. 20).

Essa articulação entre teoria e prática aparece como um dos eixos centrais desta pesquisa, sobretudo ao considerar o planejamento de aula — parte essencial do cotidiano docente — como ponto de partida para a formação continuada. A coordenadora observada, ao propor essa aproximação, criou um espaço de escuta e reflexão que considerou os saberes da

equipe, as expectativas institucionais e as necessidades das crianças, para, assim, promover uma formação mais significativa, contextualizada e alinhada à realidade da educação infantil daquela creche.

Outra pesquisa escolhida foi a de David (2016), intitulada *Planejamento didático: Ações e Interações na Educação Infantil*. O objetivo da autora foi investigar a importância atribuída ao planejamento didático — tanto semanal quanto anual — pelos professores, bem como analisar sua efetiva execução. David (2016) defende que o planejamento didático deve ser entendido como uma prática reflexiva contínua, integrada à rotina do educador e que orienta suas decisões e intervenções em todas as etapas do trabalho pedagógico.

Os dados coletados por David (2016) evidenciam a necessidade de os professores ampliarem seus conhecimentos sobre o planejamento em seus diferentes aspectos — organização, execução e avaliação — para qualificar e aprimorar a prática docente. Tal compreensão dialoga diretamente com um dos objetivos desta pesquisa ao investigar se a estratégia formativa adotada (planejamento de aula) promove a coparticipação e a corresponsabilidade dos professores no próprio processo formativo, o que impacta de maneira significativa o fazer docente.

Dessa forma, as nove dissertações consultadas contribuíram significativamente para a ampliação do meu repertório como pesquisadora e para a estruturação deste estudo, ao abordarem aspectos essenciais de uma formação docente que faça sentido para quem vivencia no cotidiano escolar.

A seguir, dialogaremos sobre as diferentes dimensões dos saberes docentes, com o intuito de repertoriar, aprofundar e compreender como cada categoria se articula na prática do coordenador pedagógico e sustenta processos formativos significativos no contexto escolar.

## 2.2 As diferentes dimensões dos saberes

*“A experiência é o lugar onde teoria e prática se encontram e se transformam mutuamente. É ali que o conhecimento se constrói, no fazer que se pensa e no pensar que se faz.”*

*(Rinaldi, 2006, p. 85)*

A discussão sobre o papel do coordenador pedagógico é recorrente nos debates educacionais. É comum que professores e gestores expressem desejos, expectativas e até insatisfações de ordem pessoal, bem como revelem percepções variadas sobre como essa figura, tão central no cotidiano escolar, deveria atuar. Esta pesquisa teve início justamente diante desse cenário, quando, em uma conversa de cunho pedagógico, a diretora da escola de idiomas<sup>2</sup> pesquisada manifestou o desejo de realizar uma formação voltada ao seu próprio aprimoramento e ao da coordenadora pedagógica. A demanda emergiu, sobretudo, frente ao desafio da alta rotatividade entre as docentes da instituição, muitas das quais não possuíam formação em pedagogia ou experiência anterior na área da educação.

Nesse contexto, ficou evidente a necessidade de repensar as estratégias formativas, tornando-as mais sistematizadas, intencionais e coerentes com a realidade específica da escola. Isso implica compreender que a formação docente não pode ser dissociada do contexto em que se realiza, tampouco pautada por modelos genéricos e descolados do cotidiano escolar – especialmente ao considerar-se que cada instituição possui dinâmicas, valores e desafios próprios.

A sistematização, neste caso, não se refere à rigidez, mas sim à organização planejada de tempos, espaços, objetivos e materiais, com clareza quanto aos propósitos formativos. Em uma escola marcada pela alta rotatividade docente, como a analisada nesta pesquisa, torna-se ainda mais crucial que os processos formativos estejam estruturados de modo a acolher e integrar novos profissionais em qualquer momento do ano letivo e garantam a transmissão dos princípios, crenças e objetivos institucionais que sustentam a proposta pedagógica da escola.

---

<sup>2</sup> Escola de idioma é caracterizada como curso livre e, portanto, não tem a exigência da graduação em pedagogia.

Acompanhar o desenvolvimento desse processo possibilitou compreender como a formação continuada da equipe docente pode ser conduzida de forma mais significativa, respeitar as singularidades do ambiente e reconhecer os professores como sujeitos ativos na construção do próprio percurso formativo.

Como afirma Clementi (2003, p. 126), “a formação de professores precisa estar inserida em um processo contínuo de reflexão e prática, que considere as necessidades reais dos profissionais e os contextos onde atuam”. Essa perspectiva formativa, alicerçada em uma escuta qualificada e na construção colaborativa de saberes, possibilita que os processos de desenvolvimento profissional se configurem como práticas intencionais e transformadoras. Resulta, portanto, em formações situadas, que valorizam os tempos e trajetórias individuais de aprendizagem e reconhecem a experiência docente como um saber legítimo e fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

De acordo com as contribuições de Tardif (2002) os saberes docentes se organizam em diferentes dimensões e não se apresentam de forma isolada, mas se entrelaçam no cotidiano, sendo constantemente mobilizados, reinterpretados e ressignificados em função dos desafios que emergem da prática educativa. Essa percepção é corroborada pela autora Carlina Rinaldi (2006), que comprehende o professor como um sujeito ativo na construção do conhecimento e que defende a prática pedagógica ancorada pela escuta, pela interpretação e pela documentação dos processos de aprendizagem. Ambas as perspectivas convergem ao enfatizar que o saber docente é construído na e pela prática, exigindo um olhar atento, ético e investigativo sobre o cotidiano educativo.

Para Morin (2000, p. 9) “o conhecimento é conhecimento somente enquanto organização, somente quando colocado em relação a um contexto de informações”. Em outras palavras, a organização dos saberes reunidos e elaborados no interior das experiências individuais é que determina o processo de construção do conhecimento. Desse modo, o processo de ressignificação das práticas cotidianas exige, primeiramente, um movimento de introspecção e análise crítica. É necessário que o professor volte o olhar para si e reconheça quais estruturas precisam ser transformadas para que uma nova maneira de conceber e vivenciar a educação se integre de forma autêntica e duradoura à sua prática e ao ambiente escolar.

Para que o projeto educativo faça sentido é necessário que ultrapasse a esfera individual e insira-se na dimensão coletiva, bem como reconheça que a sinergia com a consciência profissional dos demais agentes educativos favorece a construção de saberes compartilhados, um bem comum que se constitui no diálogo entre os sujeitos e se consolida na prática pedagógica colaborativa.

A compreensão dessas perspectivas torna-se crucial para esta pesquisa, pois pensar em um processo formativo significativo e eficaz para a equipe de professores requer, inicialmente, contemplar e fazer o bom uso das diferenças e potencialidades individuais dos membros da equipe para, então, propor uma nova reinterpretação da realidade vivida.

Como coloca Imbernón (2009, p. 10) “O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”. Dessa forma, a articulação entre as dimensões dos saberes e o contexto específico da instituição se torna fundamental para a elaboração de um itinerário formativo que seja ao mesmo tempo coerente com as diretrizes da escola e sensível às necessidades reais de seus profissionais. Somente dessa maneira será possível desenhar ações de formação que dialogam com os saberes curriculares, disciplinares, da formação e experienciais de cada participante, bem como promovem processos de coparticipação e corresponsabilidade capazes de inspirar transformações duradouras na prática pedagógica.

### **2.3 Saberes docentes**

Ao abordar a complexidade e a natureza multifacetada dos saberes docentes no campo educacional emerge um desafio significativo de ordem epistemológica e metodológica. Tal dificuldade decorre da multiplicidade de perspectivas existentes, influenciadas por distintas abordagens investigativas e pelos variados contextos nos quais essas reflexões são produzidas.

A amplitude e a diversidade de interpretações exigem um olhar analítico sensível à singularidade das experiências formativas e às distintas configurações da prática docente. Para esta pesquisa adotou-se as perspectivas de Tardif (2002) que classifica os saberes em a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; e d) saberes da experiência. Para o autor esses saberes são processuais e evolutivos, ou seja, vão se modificando de acordo com o tempo, durante o desenvolvimento da vida profissional.

Em sua obra Tardif (2002) discorre sobre como o fazer profissional não se limita apenas aos aspectos técnicos, mas envolve também dimensões emocionais e relacionais que atravessam as ações cotidianas dos professores. Ao transpor essa compreensão para a formulação de um itinerário formativo, é fundamental reconhecer que, além dos conteúdos a serem abordados, devem ser considerados os vínculos estabelecidos entre os sujeitos, as motivações individuais, as crenças pedagógicas e os contextos sociais. Somente assim é possível propor formações que realmente contribuam para mudanças significativas na prática docente.

Diante do exposto, a formação docente pode ser compreendida como um processo dinâmico e complexo, que envolve escuta, reconhecimento das singularidades e construção coletiva de saberes, o que promove não apenas a ampliação de competências técnicas, mas o fortalecimento da identidade profissional e da capacidade reflexiva do professor.

Para ilustrar de forma mais objetiva os saberes propostos por Tardif (2002), criou-se um quadro comparativo que ilustra de forma sintética como teoria e prática se entrelaçam no cotidiano de uma instituição escolar:

QUADRO 1 – Diálogos com a prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

Tipos de saber - Tardif	Descrição	Aplicação da prática
<b>Saberes da formação profissional</b>	Conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e continuada.	O CP poderá recorrer a estudos teóricos e formações pontuais para planejar e compreender sua função.
<b>Saberes disciplinares</b>	Domínio dos conteúdos específicos das áreas de ensino e das abordagens pedagógicas utilizadas.	O CP poderá utilizar o conhecimento sobre a abordagem pedagógica da escola, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente.
<b>Saberes curriculares</b>	Compreensão do currículo, diretrizes e documentos pedagógicos da escola.	O CP poderá utilizar diferentes estratégias formativas para garantir o projeto pedagógico da escola.
<b>Saberes da experiência</b>	Saberes construídos no cotidiano da prática profissional, com base em vivências e interações.	O CP poderá apoiar-se na própria trajetória para orientar e acolher a equipe em desafios semelhantes aos que foram vivenciados.

Fonte: A autora, com base nos estudos do autor / 2025.

Os saberes docentes, portanto, são provenientes dos campos individuais e sociais. Sociais à medida que se integram ao ambiente escolar e o compreendem em profundidade, incorporando suas dinâmicas, valores e desafios como parte essencial de sua atuação pedagógica. Já individuais à medida que são construídos a partir da história de vida do sujeito, incluindo sua formação acadêmica e contínua, suas características pessoais e identitárias.

Não se trata apenas de adquirir competências ou de acumular saberes, mas de integrar experiências, valores e práticas, numa constante ressignificação do ser e do fazer docente. O professor é, antes de mais nada, um sujeito de percurso, alguém que se constrói no movimento entre a sua biografia e o seu trabalho quotidiano. (Nóvoa, 2009, p. 23).

Para Nóvoa (2009) o saber docente é construído na convergência entre a história pessoal e a profissional do professor. Sob essa perspectiva o coordenador pedagógico, ao assumir o papel de articulador das experiências singulares e coletivas, promove um espaço formativo em que o acolhimento das trajetórias pessoais e das exigências sociais se converte em recurso para o desenvolvimento profissional. Reconhecer na docência uma construção em permanente diálogo entre biografia e prática é admitir que o desenvolvimento profissional é um processo integrado, que não ocorre de maneira isolada ou dissociada das vivências concretas dos sujeitos.

Nesse sentido, a formação continuada passa a ser compreendida como um processo dinâmico, relacional e atento às múltiplas dimensões da experiência docente, que supera o mero viés da atualização técnica e contribuiativamente para a construção identitária.

#### **2.4 Saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional**

Ao analisar a atuação do Coordenador Pedagógico no contexto da escola os saberes curriculares são importantes para o planejamento e condução das ações formativas. Segundo Tardif (2002), esses conhecimentos abrangem o domínio dos conteúdos escolares, das orientações pedagógicas e das diretrizes que estruturam o ensino na instituição. A partir desse domínio o CP desenvolve um olhar estratégico sobre o currículo e delineia trilhas formativas que asseguram o alinhamento entre teoria e prática, a coerência das propostas didáticas e a continuidade do trabalho educativo.

Complementarmente, os saberes disciplinares dizem respeito ao conhecimento aprofundado de cada área do saber que o professor mobiliza ao ensinar. No caso da Coordenadora Pedagógica torna-se indispensável apropriar-se das escolhas metodológicas e das

abordagens específicas adotadas pela escola, a fim de orientar os docentes na transposição didática dos conteúdos e na seleção de estratégias condizentes com a identidade pedagógica da instituição.

Por fim, os saberes da formação correspondem ao conjunto de conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Transmitidos, em grande parte, pelas instituições formais, além de fundamentos pedagógicos, incluem teorias da aprendizagem, didática, bem como noções de políticas públicas e até mesmo gestão escolar.

Esses saberes constituem o aporte teórico-conceitual que sustenta a prática reflexiva do docente e do próprio CP, pois favorecem uma atuação pautada na intencionalidade, na criticidade e na consciência pedagógica. Contudo, para que o CP seja capaz de impactar a equipe docente “a formação dos professores deve estar centrada nas experiências reais do professor, ser situada nos contextos de trabalho, ser relevante para as necessidades dos professores e vinculada à melhoria das práticas.” (Imbernón, 2009, p. 27).

Para Imbernón (2009), a formação docente deve ser articulada aos contextos concretos de atuação e aos sentidos que os professores atribuem ao próprio trabalho. Ao reconhecer o professor como capaz de transformar prescrições oficiais em propostas didáticas coerentes, o autor ressalta que as iniciativas formativas só se tornam relevantes quando oferecem possibilidades efetivas de impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, baseando-se nos saberes propostos por Tardif (2002), ao planejar formações para sua equipe o CP precisa instituir espaços de diálogo onde dúvidas, sugestões e observações possam ser compartilhadas, o que assegura uma dinâmica verdadeiramente dialógica e centrada nas necessidades reais da prática.

Em convergência com essa perspectiva, Morin (2000) adverte que o formalismo excessivo, ancorado em rigidez, objetividade estrita e vertentes autoritárias de transmissão, afasta o professor das ações concretas de transformação pedagógica. Em vez de uma prática fragmentada, prescritiva e descontextualizada com a realidade da escola, o autor propõe articular saberes diversos, valorizar a incerteza e reconhecer as interdependências entre sujeito, conhecimento e contexto.

Nesse cenário a função do CP é superar a aplicação de fórmulas fixas e priorizar a construção de trajetórias transdisciplinares. Flexibilidade, abertura à inovação e atenção à identidade institucional devem ser compreendidos como fundamentos essenciais para a efetiva transformação das práticas educativas e, assim, garantir que o desenvolvimento profissional seja, de fato, significativo e conectado à realidade da escola.

Ao integrar de forma equilibrada saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional, o CP constrói um ambiente de desenvolvimento contínuo para toda a comunidade escolar, incentiva experimentações, negociações e reflexões coletivas, bem como mostra que a formação é um processo vivo, capaz de renovar permanentemente as estratégias de ensino e fortalecer a cultura pedagógica da escola.

## 2.5 Saberes da experiência

Dando sequência às reflexões, Tardif (2002) afirma que os saberes experenciais se constroem no cotidiano: é no contato direto com os estudantes, nas situações concretas de ensino e nos desafios próprios da realidade escolar que se tecem conhecimentos tão essenciais à pedagogia. Diferenciam-se, entretanto, dos saberes sistematizados, por não serem objetos de transmissão formal e emergirem quando o professor reflete sobre a prática, enfrenta problemas e elabora soluções no fazer diário.

Nóvoa (2009) aprofunda essa compreensão ao indicar que tais saberes são indissociáveis da trajetória de vida do docente: memórias, afetos e escolhas pessoais impregnam a experiência profissional e constituem a base da identidade docente. Para o autor a dimensão pessoal é central e, para que uma formação tenha real impacto em seu contexto de atuação, exige condições concretas que valorizem o professor como sujeito do processo, pois somente ao se sentir respeitado e acolhido se engajará na reconstrução de seu próprio saber.

A compreensão sobre os saberes experenciais encontra ressonância nas contribuições de Schön (1992), que difunde a ideia do profissional reflexivo, aquele que aprende na e a partir da ação. Para o autor há uma distinção entre o conhecimento técnico, sistematizado e transmitido por meio da formação acadêmica, e o conhecimento em uso, que se constrói no enfrentamento das situações reais e imprevisíveis do cotidiano. Tomar consciência do processo experiencial é o que permite um movimento de construção e desconstrução.

Nesse sentido é pertinente retomar Tardif (2002), que discorre sobre os saberes que são, em grande parte, oriundos da experiência vivida no chão da escola e constituem um saber prático importantíssimo para o repertório profissional. São saberes que não se encontram nos textos nem nas formações teóricas, mas que emergem do dia a dia, das interações e das soluções construídas diante dos desafios concretos da profissão. Assim, reconhecer o percurso vivido é também legitimar o conhecimento construído na própria prática.

Como Freire (1996) bem pontuou, “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”, e assim vemos destacar-se o caráter dialógico e reflexivo do saber vivido. Tanto para Tardif (2002) quanto para Freire (1996), o saber não é mero acúmulo de informações, mas uma construção situacional, cujo ponto de partida são as trajetórias pessoais, as memórias e os desafios enfrentados na rotina de ensinar e aprender.

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2018) a função do coordenador pedagógico envolve justamente articular os diferentes saberes em circulação na escola, para, assim, assegurar que os objetivos formativos da instituição estejam refletidos na prática dos docentes. Para as autoras, a formação é “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) quais é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.” (Placco; Souza, 2018, p.14).

Nesse sentido, ao organizar uma formação situada, contextualizada e dialógica, é necessário considerar ações que favoreçam o reconhecimento e a legitimação dos saberes construídos na experiência cotidiana. A valorização desses saberes aproxima a formação das necessidades reais do grupo docente pois potencializa tanto o engajamento quanto o desenvolvimento profissional, o que a torna um processo integrado à vida da escola e dialoga com os múltiplos contextos, tempos e sujeitos que compõem o cotidiano educativo.

## 2.6 Do conhecimento à ação

Para Freire (1996) a construção do conhecimento ocorre de forma integrada e interativa, ou seja, não pode ser vista como algo pronto para ser reproduzido ou estático, pois conhecer é descobrir e construir. Essa perspectiva compreende o processo educativo como um movimento dinâmico e contínuo, em que professores e estudantes se colocam como sujeitos ativos na produção do saber, o que promove um diálogo constante entre experiências, reflexões e ações.

Nesse sentido o conhecimento passa a ser resultado da problematização do mundo, da curiosidade e da abertura ao novo. Freire (1996) ressalta que todo ato de conhecer envolve uma postura crítica, investigativa e transformadora, em que o sujeito é chamado a interpretar a realidade, questioná-la e reconstruí-la a partir de sua vivência e interação com o outro:

A curiosidade, como inquietação, como perguntas, como dúvida, move os homens e as mulheres a buscarem o saber. O saber resulta, assim, de um processo em que o sujeito, com outros sujeitos, busca, investiga, indaga, constrói e reconstrói. (Freire, 1996, p. 31).

Em consonância, Morin (2000) apresenta a ideia de que o conhecimento se forma a partir dos questionamentos e interações, não podendo ser reduzido apenas às informações. Para isso, esse processo de aquisição ocorre a partir do pensar dialógico capaz de apoiar e instigar conflitos e antagonismos, o que gera novas possibilidades de interpretação e ação da realidade vivida. O autor destaca alguns elementos fundamentais para a construção do conhecimento: a curiosidade, a arte da argumentação, a discussão, a organização e a transmissão de informações conectadas às estratégias e ao processo de significação. Em outras palavras, “O conhecimento não é uma cópia do real, mas uma relação com o real, feita de interações, de retroações, de percepções, de representações.” (Morin, 2000, p. 16).

Para Rinaldi (2006, p. 89), “O conhecimento nasce da prática, da reflexão e da escuta. Aprendemos ao fazer, ao pensar sobre o que fazemos, ao ouvir os outros e ao nos deixarmos transformar por essas trocas.” Nesse sentido, quando a formação do professorado se configura como um processo verdadeiramente dialógico, acolhe a prática, a reflexão e a diversidade de perspectivas, bem como promove uma escuta atenta e sensível, o que cria um ambiente em que novos saberes são tecidos e transformações mútuas se tornam possíveis entre todos os participantes.

Nesse contexto a formação assume um papel essencialmente colaborativo, em que o diálogo se torna o principal motor da aprendizagem coletiva. Ao criar-se um ambiente propício para que experiências sejam partilhadas e questionadas, novas perspectivas e soluções para os desafios cotidianos da educação surgem.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. É neste sentido que procuro sempre enfatizar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Essas que fazeres se encontram um no corpo do outro. (Freire, 1996, p. 43-44).

Freire (1996) reconhece que todo saber só se concretiza na práxis (na ação refletida sobre a realidade) e em sua abordagem problematizadora ele afirma que os conhecimentos emergem das vivências concretas dos sujeitos e se enriquecem à medida que são questionados e transformados. Essa interpelação incentiva o docente a olhar para sua própria prática de forma crítica, disposto não apenas a ensinar, mas também a aprender com os colegas. Assim, a construção do conhecimento ultrapassa as fronteiras do individual e promove um processo contínuo de transformação e inovação pedagógica.

Dessa forma, ao compreender a prática pedagógica como um espaço de constante reinvenção, abre-se caminho para diferentes abordagens formativas que valorizam o questionamento, a colaboração e a reflexão coletiva. Nesse contexto, repensar o papel do Coordenador Pedagógico torna-se fundamental, pois, para além das ações rotineiras, cabe a ele reconhecer as incertezas e os desafios do cotidiano escolar como oportunidades ricas de aprendizagem compartilhada e de crescimento conjunto. Assim, o CP não apenas orienta, mas também incentiva a escuta, o diálogo e a experimentação de novas possibilidades, o que promove um ambiente propício à construção coletiva do conhecimento.

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora. (Placco; Souza, 2015, p.58).

Como destacam Placco e Souza (2015) cabe ao formador provocar e inspirar o professor a assumir uma postura investigativa e reflexiva que favoreça a construção de saberes que se traduzam em práticas cada vez mais conscientes e, consequentemente, transformadoras. Por isso, a atuação do CP transcende o mero repasse de conteúdos e consolida-se como um processo de mediação, incentivo à autoria e valorização do protagonismo e no cotidiano educacional.

É fundamental reconhecer que toda intervenção pedagógica está sujeita a imprevistos, retroalimentações e efeitos não lineares. Diante dessa complexidade criar condições para que os professores problematizem a prática, negociem sentidos e experimentem caminhos alternativos torna-se essencial. Nesse cenário a atuação do coordenador pedagógico revela-se estratégica e indispensável, pois é ele quem favorece a construção desses espaços coletivos de reflexão, apoio e inovação, o que impulsiona o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma mais crítica, criativa e colaborativa.

Nessa perspectiva as dúvidas, os conflitos e os antagonismos manifestados pelo corpo docente em relação as práticas e o cotidiano escolar deixam de ser vistos como erros e passam a funcionar como disparadores de novos saberes, capazes de enriquecer o currículo vivo da escola e legitimar a complexidade do cotidiano escolar ao incentivar a construção contínua de conhecimentos que se renovam na interação entre sujeitos, contextos e experiências.

À medida que o CP se constitui como uma liderança técnico pedagógica, corresponsável pela articulação entre os diferentes agentes da escola, ele também se insere, em

sua própria formação continuada, em uma trajetória singular de problematização, reconstrução e orientação do seu fazer cotidiano.

Essa experiência vivida no entrelaçamento entre prática e reflexão permite-o revisitar concepções, analisar seus posicionamentos e avançar na elaboração de estratégias mais intencionais para alcançar os objetivos formativos propostos. Ao fazer isso não apenas fortalece sua identidade profissional, mas também cria condições para apoiar o professorado na investigação crítica de seus percursos de trabalho e de seus saberes, tempos e contextos.

Essa perspectiva dialoga com o que defende Oliveira-Formosinho (2002) ao compreender a formação como um processo que se dá “em contexto”, a partir da escuta sensível dos sujeitos e da mediação intencional da prática pedagógica. Para a autora o CP deve assumir uma postura de cocriador do conhecimento e promover a escuta como uma prática ética e política que reconhece a voz dos profissionais e os ajuda a ressignificar suas ações. Nesse sentido, o CP, ao refletir sobre seu próprio papel e sobre as necessidades da equipe, transforma sua atuação em um exercício de formação compartilhada e responsiva, um espaço em que todos aprendem e se transformam juntos.

## 2.7 Necessidades formativas

*“Escutar as crianças (e os adultos) é mais do que ouvir suas palavras; é acolher seus pensamentos, suas dúvidas, suas alegrias e suas dificuldades.”*

*(Malaguzzi, apud Rinaldi, 2006, p. 65)*

Rinaldi (2006, p. 65) afirma que escutar é “uma forma de interpretar e de dar sentido”, e isso exige do Coordenador Pedagógico não apenas disposição para ouvir, mas também a capacidade de refletir, analisar e transformar a escuta em ação pedagógica. Saber escutar com presença e intenção, para assim passar à intervenção, é um desafio extra quando pensamos em um contexto multitarefa. Um aspecto relevante nesse processo é o da interpretação, pois “É preciso disposição interior para suspender nossos juízos e escutar o outro, sobretudo quando ele não tem as palavras certas.” (Malaguzzi, apud Rinaldi, 2006, p. 65).

A necessidade de escutar os gestos, os contextos, as entrelinhas e até mesmo perceber o que o outro quer dizer, ainda que não saiba como dizer, são pontos que também devem ser considerados pelo CP. Escutar exige tempo, abertura, disponibilidade e torna-se uma ferramenta importante para quem deseja formar professores a partir da realidade vivida, das angústias sentidas e dos desejos expressos ou até mesmo tácitos. Assim, a escuta intencional forma ao acolher, transforma ao reconhecer e constrói junto ao outro um percurso pedagógico que faz sentido — porque nasce da experiência partilhada.

Para Oliveira-Formosinho (2002) a escuta é compreendida como prática ético-dialógica e envolve a consideração atenta do ponto de vista do outro, além da legitimação de suas experiências como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Para a autora a escuta é também o alicerce de uma supervisão dialógica que respeita os tempos, as histórias e os repertórios dos sujeitos envolvidos. No entanto, para que essa escuta aconteça de forma efetiva é necessário o investimento em tempo qualitativo, pois é nela que reside a possibilidade de transformação.

No campo educacional, o termo “escuta ativa” costuma ser empregado para sinalizar uma postura de atenção às falas e manifestações alheias. No entanto, esse uso genérico corre o risco de esvaziar seu potencial transformador. Nesta dissertação propõe-se uma definição mais rigorosa e formativa de escuta ativa, fundamentada em três vertentes: (1) a perspectiva ética e dialógica de Oliveira-Formosinho (2002), que vê na escuta o reconhecimento das experiências e tempos de cada sujeito; (2) a ênfase de Carlina Rinaldi (2006) em dar voz e visibilidade ao pensamento de quem aprende; e (3) o valor que Loris Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2006) atribui à escuta como via para revelar as múltiplas linguagens.

Ao se partir da concepção de escuta ativa como um empenho deliberado de tempo qualitativo capaz de promover mediações formativas, sustentar processos reflexivos e cocriar saberes no cotidiano escolar, acredita-se ser possível construir percursos formativos cada vez mais personalizados e alinhados à realidade concreta dos professores e aos anseios de transformação que emergem tanto de demandas individuais quanto coletivas. Reconhecer no outro um saber legítimo e em constante evolução permite que a formação continuada deixe de ser uma prática verticalizada para tornar-se uma experiência de coautoria, na qual quem forma também se forma, e o conhecimento se constrói entre pessoas, experiências, escutas e possibilidades.

Dessa forma, a discussão sobre as necessidades formativas para a construção de itinerários mais assertivos considera, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 67-68), “o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu

ensino”. Essa abordagem evidencia a importância de uma formação em que os professores são protagonistas envolvidos ativamente na identificação de suas próprias demandas e responsáveis pela construção do percurso formativo. Tal postura fortalece o vínculo dos docentes com o processo, amplia o sentido de pertencimento e potencializa a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Para que esse modelo se concretize torna-se fundamental adotar estratégias formativas capazes de favorecer o diagnóstico das necessidades do corpo docente e de estimular o potencial reflexivo dos professores. Caminhos metodológicos como rodas de conversa, grupos de estudo, observação compartilhada, diário de bordo, reuniões individuais, autoavaliação e *feedback* colaborativo podem contribuir significativamente para desvelar os desafios vivenciados no cotidiano escolar, promover a construção e ressignificação das práticas pedagógicas e tornar a formação um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional e coletivo.

## 2.8 Estratégias formativas — a escuta como ponto de partida

*“A formação do educador acontece na relação com o outro, na escuta, na pesquisa e na interpretação compartilhada da experiência.”*

*(Rinaldi, 2006, p.78)*

Conforme afirmam Placco, Souza e Almeida (2011, p. 35), “o coordenador pedagógico é aquele que, ao mesmo tempo em que escuta, provoca, desafia e acompanha o professor em sua prática, favorece a constituição de um profissional reflexivo e autônomo”. Nessa perspectiva a formação não se impõe, mas se constrói na possibilidade de reflexão conjunta ao respeitar os contextos e os sentidos que cada um atribui ao seu próprio percurso. É a partir da compreensão do que se espera do processo formativo da escola que é possível pensar em estratégias adequadas e coerentes com a realidade dela.

Portanto, criar condições para que a equipe gestora também reflita criticamente sobre sua atuação e reconfigure práticas à luz de novas compreensões e das experiências compartilhadas ao longo do percurso formativo. Esse movimento, marcado por diálogo e

análise, possibilita repensar, de maneira mais intencional, as estratégias a serem implementadas junto à equipe docente.

Para Imbernón (2009, p. 53) “as estratégias formativas precisam estar centradas na realidade do professor e da escola, promovendo aprendizagens significativas e não apenas a aplicação de modelos externos.”, assim a escolha de uma estratégia formativa eficaz parte de uma visão global do processo educativo, o que implica considerar o contexto institucional, os sujeitos envolvidos e seus saberes prévios, as necessidades formativas emergentes e os objetivos a serem alcançados. Somente a partir dessa articulação é possível constituir um percurso formativo significativo para todos os envolvidos, capaz de promover não apenas a transmissão de conteúdos, mas a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional contínuo.

Ainda segundo Imbernón (2009, p.74), para desenvolver essas estratégias é preciso:

- Predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise;
- Abando do individualismo e do celularismo na cultura profissional docente;
- Modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa;
- Busca de significados das ações educativas, que devem ser compartilhadas com outras equipes docentes tendo em conta o contexto em que se forma;
- Formação como processos de definição de princípios e de elaboração de um projeto educativo conjunto que preveja o uso de atividades educativas mais adequadas à mudança na educação.<sup>3</sup>

Na presente pesquisa o planejamento de aula foi adotado como estratégia formativa central de análise por se tratar de uma prática recorrente e indispensável na maioria das instituições educativas. Para Libâneo (1994) o planejamento não deve se restringir a uma atividade burocrática, mecânica ou neutra, mas deve ser reflexivo, crítico e transformador, bem como promover a mediação entre os objetivos da escola e as necessidades reais dos alunos. Nesse sentido o planejamento de aula vai além da organização de conteúdos: contribui para evitar a improvisação, assegurar coerência às ações pedagógicas, auxiliar o professor na preparação das aulas e oferecer mais segurança e clareza em relação às intenções educativas.

O planejamento de aula se revela como uma ferramenta estratégica que, quando concebida a partir de uma perspectiva participativa, fortalece o trabalho coletivo e a transformação social. Ao ser integrado aos processos formativos, como nas reuniões pedagógicas ou nos demais encontros entre coordenador e professor, pode ser ressignificado como dispositivo de escuta, reflexão e desenvolvimento profissional contínuo. Para que essa

---

<sup>3</sup> Marcadores do autor em sua obra.

concepção ganhe corpo na prática, faz-se necessário promover reflexões que dialoguem com a abordagem adotada pela equipe gestora.

Nessa perspectiva formativa planejar é, sobretudo, escutar o contexto, a equipe, os estudantes e, a partir dessas escutas, construir propostas educativas que façam sentido, respeitando a complexidade, a imprevisibilidade e a riqueza das relações que estruturam o ambiente escolar. Essa concepção é amplamente defendida por Loris Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2006), para quem a escuta é reconhecer o outro como legítimo produtor de sentidos e participante ativo do processo educativo.

Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho (2002) comprehende o planejamento como uma prática relacional, construída na interdependência entre sujeitos e ambientes e marcada por ambiguidade, negociação e abertura ao imprevisível. Sob essa óptica, pode-se considerar o ato de planejar como um exercício de corresponsabilidade e construção compartilhada, no qual a escuta assume papel central para garantir a coerência entre intenção, ação e contexto educativo.

Segundo Dewey (1964), as divergências teóricas mais profundas sobre o que significa ensinar e aprender emergem justamente dos conflitos entre concepções distintas. Nesse contexto o planejamento de aula, ao ser compartilhado entre o CP e o professor, torna-se um potente espaço para interlocução e permite a troca de ponto de vistas, interpretações e concepções, o que pode impulsionar o avanço do pensamento pedagógico coletivo e contribuir para uma cultura formativa pautada no diálogo. Assim, abre-se espaço para a ressignificação das escolhas pedagógicas e para a construção de sentidos compartilhados sobre o planejar, o ensinar e o aprender.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 40).

Quando o planejamento de aula é compreendido como instrumento imprescindível de formação para a prática escolar, a equipe docente tem no coordenador pedagógico um interlocutor qualificado, capaz de analisar seus registros e fornecer devolutivas que apoiam o aprimoramento das práticas educativas. Em contrapartida, o CP encontra, na equipe docente, interlocutores fundamentais para refletir criticamente sobre suas próprias ações formativas, pois, ao acessar as percepções, as dúvidas e os desafios dos professores, ele pode ajustar suas estratégias, garantir coerência com as necessidades identificadas e, assim, promover um percurso formativo mais significativo.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos profissionais e organizacionais. (Nóvoa, 1999, p. 12).

Com base na perspectiva de Nóvoa (1999), que destaca a importância da permanência e da integralidade da formação no cotidiano escolar, considerar o planejamento de aula como estratégia formativa significa reconhecer que a formação continuada é um processo diário, integrado às práticas e aos desafios enfrentados pelo professorado.

O planejamento de aula, por ser uma atribuição constante dos professores, oferece uma oportunidade privilegiada para compreender suas intenções, ideias, percepções e objetivos. Cabe ao coordenador pedagógico interpretar e identificar as possibilidades formativas que emergem desse processo e atuar como mediador e potencializador do desenvolvimento profissional.

Ao adotar essa abordagem o CP não apenas valoriza a singularidade das experiências e saberes de cada docente, mas também fomenta uma formação situada, dialógica e ancorada na realidade concreta das práticas pedagógicas, promove o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática e estimula a reflexão crítica e a inovação no cotidiano escolar.

Essa prática dialoga com a compreensão de Oliveira-Formosinho (2002), para quem o registro deve ser concebido como uma prática pedagógica e ética, que valoriza o ponto de vista do outro e legitima suas experiências como parte constitutiva do processo formativo. Nessa perspectiva, o registro não se limita à função burocrática, mas passa a integrar o cotidiano como ferramenta reflexiva e investigativa, essencial à construção de um conhecimento compartilhado.

O documento produzido pelo professor e sob constante análise do CP, torna-se instrumento valioso para uma reflexão crítica compartilhada e proporciona elementos essenciais para apoiar o professor no aprofundamento das suas compreensões, no fortalecimento de sua autonomia e na construção contínua de um percurso profissional coerente e significativo. Dessa forma, o planejamento de aula deixa de ser um simples registro formal para tornar-se um espaço vivo de investigação e transformação educativa, tal como sugere Freire (1996), e une teoria e prática em um movimento constante de reflexão, diálogo e ação.

Ao utilizar de modo sistemático o planejamento de aula para analisar, problematizar, compartilhar e refletir, cria-se espaços de ressignificação das escolhas pedagógicas e de construção de sentidos compartilhados sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma o planejamento deixa de ser mera exigência administrativa e assume o papel de dispositivo de

pesquisa-ação ao transformar experiências individuais em saberes coletivos, fomentar a corresponsabilidade e sustentar a melhoria contínua das práticas de ensino.

No capítulo seguinte serão apresentados os caminhos metodológicos que fundamentaram esta pesquisa e será evidenciado como se constituíram as estratégias de escuta, análise e intervenção formativa por meio da restruturação do planejamento de aula. Tais percursos permitiram ampliar as possibilidades de atuação entre o CP e a equipe docente, assim como promover relações mais significativas e colaborativas na construção de sentidos para a formação continuada.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Escolha metodológica

Optou-se por uma abordagem qualitativa inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação e na utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento central da coleta de dados. A escolha dialoga com o contexto investigado, pois permite integrar a produção de conhecimento com a transformação concreta das práticas formativas vividas pelas gestoras da instituição. Thiollent (2008) ressalta que a pesquisa-ação se caracteriza por envolver ativamente os participantes no processo investigativo, promovendo uma articulação contínua entre reflexão, ação e mudança.

No caso deste trabalho, a pesquisadora atuou também como formadora ao mediar o processo de reflexão crítica da equipe gestora e cocriar com as participantes alternativas para qualificar o trabalho pedagógico da equipe da instituição. A formação centrada na equipe gestora foi uma estratégia formativa modelo que teve o intuito de contribuir com o repertório pedagógico das participantes e, consequentemente, com a formação da equipe docente da escola.

Para compreender as percepções, os sentidos atribuídos e os deslocamentos gerados ao longo do percurso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de formulários on-line, com a coordenadora, com a diretora e professoras da instituição. Segundo Lüdke e André (2001), esse tipo de entrevista permite ao pesquisador seguir um roteiro previamente definido, porém sem restringir a possibilidade de aprofundamento das falas dos participantes, o que favorece a escuta de experiências vividas e a reconstrução subjetiva dos processos de mudança.

A análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), foi utilizada como principal recurso metodológico para interpretar os sentidos atribuídos pelas gestoras e professoras às práticas formativas vivenciadas ao longo do percurso. Essa abordagem permitiu identificar, organizar e compreender as falas e registros produzidos a partir de eixos temáticos emergentes, como escuta, planejamento, saberes docentes e intencionalidade pedagógica.

A presente pesquisa qualitativa contou com três momentos, sendo o primeiro a leitura flutuante dos materiais e recursos utilizados na escola, tais como: atas de reunião, planejamentos, transcrições das reuniões formativas e registros das devolutivas semanais da Coordenadora Pedagógica para a equipe de professoras. No segundo momento ocorreram a codificação e a categorização de trechos significativos que expressavam atitudes, percepções,

mudanças, dificuldades ou estratégias relacionadas à formação docente e ao trabalho da CP. O terceiro momento contou com o tratamento dos resultados, sua inferência e sua interpretação, e os temas categorizados foram reagrupados com base em características comuns, o que permitiu uma análise articulada ao referencial teórico adotado e favoreceu a compreensão dos processos de ressignificação das práticas e das aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

#### **Estrutura física e metodológica**

A pesquisa foi conduzida em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo que atende crianças e adolescentes de 1 a 16 anos. A proposta da instituição é proporcionar aos estudantes uma imersão significativa na língua inglesa e potencializar a compreensão das especificidades do segundo idioma. Para isso adota-se uma metodologia de aprendizagem por projetos<sup>4</sup> elaborados a partir dos interesses dos próprios alunos, característica que atrai famílias em busca de uma abordagem diferenciada e mais eficaz para a aquisição do inglês.

Atualmente a escola atende cerca de 80 estudantes, dos quais 40 pertencem a uma instituição parceira situada no bairro de Moema onde são oferecidas aulas três vezes por semana às diferentes turmas da educação infantil. A sede administrativa fica no bairro de Pinheiros, espaço que abriga jogos, materiais pedagógicos e itens de papelaria disponíveis para uso das professoras. O funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira, das 8h00min às 18h00min e a equipe é composta por sete funcionárias.

#### **Participantes**

Para compor o grupo de participantes desta pesquisa foram selecionadas quatro professoras, uma coordenadora pedagógica e a diretora da escola. As formações acadêmicas abrangem Design Gráfico, Artes, Administração, Psicologia e Fonoaudiologia; uma das docentes possui, ainda, pós-graduação em Bilinguismo. A experiência profissional das professoras varia de oito meses a quinze anos, diversidade que enriqueceu a troca de vivências e perspectivas durante o estudo. Para preservar a identidade das colaboradoras, adotaram-se os seguintes pseudônimos: Coordenadora Pedagógica, Diretora, Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4.

---

<sup>4</sup>“[...] De modo geral, os projetos partem de questões trazidas pelos alunos, ou seja, são gerados do interesse das crianças e de sua curiosidade sobre o mundo; são trabalhos realizados coletivamente, com toda a turma ou em subgrupos dentro de uma turma; apresentam um objetivo, que pode ser concretizado num produto final, e na maioria das vezes são interdisciplinares, ou seja, geram aprendizagens em diversas áreas do conhecimento.” (Rollo, 2020).

Todas foram informadas previamente sobre os objetivos e a finalidade da pesquisa e manifestaram consentimento para participação.

### **Justificativa da escolha do local**

A escolha dessa instituição como campo de investigação justifica-se pela experiência prévia da mestranda, entre 2014 e 2018, com o programa educacional ali desenvolvido. Naquele período a escola contava apenas com a diretora e duas educadoras, ambas com sólida atuação em sala de aula, o que favorecia a identificação dos interesses dos estudantes e a construção de propostas alinhadas à abordagem por projetos.

Após uma expansão da escola e o consequente aumento do quadro funcional, a autora foi convidada a retornar para apoiar a nova coordenadora pedagógica na condução da formação continuada das professoras admitidas. A intervenção concentrou-se, sobretudo, em superar dificuldades relativas ao planejamento de aulas, dificuldades estas apontadas pela diretora e pela coordenadora pedagógica como o principal desafio enfrentado pela equipe docente naquele momento.

A partir dessa oportunidade de conduzir a formação pedagógica da instituição, encontrou-se uma circunstância favorável para trazer uma experiência *in loco* como ponto de partida para a investigação acadêmica e, assim, articular a prática vivenciada no campo com os referenciais teóricos estudados no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Essa aproximação entre prática e teoria fortaleceu o caráter investigativo da pesquisa e contribuiu para uma compreensão mais profunda dos desafios e das potencialidades da formação continuada.

### **Etapas de implementação**

O objeto de estudo desta dissertação é um processo formativo desenvolvido com a diretora, a coordenadora pedagógica e quatro professoras da instituição, totalizando 40 horas iniciais de acompanhamento. Para condução desse percurso, empregou-se uma entrevista semiestruturada — roteirizada em 19 questões — aliada à aplicação de formulários on-line. O procedimento foi organizado em três etapas: 1) Caracterização dos participantes – coleta de dados pessoais e profissionais; 2) Mapeamento da prática da equipe gestora – questionário on-line seguido de conversa presencial; 3) Levantamento das necessidades docentes – formulário dirigido às professoras, cujos resultados subsidiaram a formação da equipe gestora.

O foco principal da intervenção concentrou-se na reestruturação do planejamento de aulas e na reorganização das reuniões pedagógicas, a fim de oferecer à coordenadora

pedagógica um suporte formativo mais dialógico e responsivo às demandas de sua equipe. Pretendeu-se, assim, favorecer a elaboração de propostas didáticas significativas, coerentes com o contexto dos estudantes e alinhadas à abordagem por projetos adotada pela escola. A iniciativa visou fomentar reflexões críticas sobre o cotidiano escolar, fortalecer a intencionalidade das ações docentes e qualificar o trabalho coletivo, o que resultou na compreensão da formação como espaço de escuta, negociação e construção compartilhada de saberes.

A pesquisadora, ao articular teoria e prática, atuou simultaneamente como mediadora e investigadora, o que a permitiu promover momentos de escuta qualificada e orientar a revisão das estratégias da equipe gestora. A metodologia apoiou-se na observação participante e na análise de registros produzidos ao longo dos encontros — atas, planejamentos, notas reflexivas e formulários —, o que possibilitou identificar avanços, resistências e ressignificações no percurso formativo.

Dessa forma, a investigação ultrapassou a mera descrição de um processo: buscou compreender como uma formação contextualizada, ancorada nas necessidades reais da equipe, pode potencializar o desenvolvimento profissional e aprimorar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Ao convidar as participantes para pensar nas possibilidades de estratégias formativas, deixou-se claro que a ação de formar não deve ser feita de forma improvisada e que toda ação formativa deve ser sustentada não só pelo que se observa e vive, como também pelos conhecimentos produzidos na área. Assim, as participantes foram apresentadas a textos selecionados, incluindo alguns capítulos do livro *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, organizado por Maria Isabel da Cunha (1992), escolhido por discutir estratégias de ensino e de formação como ações pedagógicas intencionais que articulam o saber e o fazer do professor.

Outro livro apresentado para a equipe gestora foi *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que embora não trate diretamente da formação docente, traz ideias que dialogam profundamente com os princípios da formação de equipe no contexto educacional, especialmente quando pensamos em escuta, pluralidade, reconhecimento e construção coletiva. A leitura deste livro, que promove a valorização da escuta e das múltiplas vozes, conecta-se com as formações que reconhecem as diferentes histórias, experiências e trajetórias profissionais dos professores e evitam enquadrá-los em modelos únicos de atuação.

Além disso, a autora mostra como narrativas únicas criam estereótipos incompletos, mas que ganham força de verdade, o que foi conectado com a ideia de romper o julgamento pronto sobre aquele “professor difícil” ou o que “que precisa melhorar muito”, pois, antes de

julgar, é necessário primeiramente compreender as histórias que sustentam suas práticas, dificuldades e escolhas pedagógicas.

Assim, as leituras mencionadas mostraram que propor mudanças exige uma atuação sistemática e intencional que abarque as particularidades do contexto com o intuito de construir percursos de desenvolvimento profissional alinhados ao cotidiano e com as necessidades específicas das professoras da equipe.

Com essa premissa, a equipe gestora da escola iniciou um processo de formação com foco na reformulação do documento de planejamento de aulas com o intuito de torná-lo mais coerente com as necessidades do grupo docente e com a intencionalidade pedagógica da instituição. No entanto, antes de estruturar os encontros formativos propriamente ditos, a diretora e a coordenadora foram convidadas a refletir criticamente sobre a função e o potencial da ferramenta escolhida, de modo a garantir que sua utilização não se restringisse a um procedimento técnico, mas fosse compreendida como parte de um percurso formativo.

Ao final desse processo a equipe gestora foi convidada a pensar de que maneira o documento de planejamento de aulas poderia ser integrado às reuniões individuais. Essa mudança marcou uma ampliação do olhar sobre a coordenação pedagógica e fortaleceu sua dimensão mediadora e formadora no cotidiano escolar.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 Antes da mudança

Este capítulo apresenta a análise inicial dos dados produzidos ao longo do percurso formativo desenvolvido com a equipe da instituição pesquisada. Após a leitura e organização do material, foi elaborada uma tabela que sistematizou a codificação e a categorização de trechos significativos relacionados ao tema do planejamento de aulas, aspecto que emergiu com destaque durante a formação inicial com a equipe gestora. Nesse momento, identificou-se, entre as possibilidades discutidas, o formato mais adequado para que a Coordenadora Pedagógica conduzisse o processo formativo individual com as professoras com respeito ao contexto da instituição e as necessidades específicas da equipe.

A referida análise tem por finalidade responder aos objetivos que fundamentam esta pesquisa. O objetivo geral pesquisa é compreender como a estratégia utilizada pela nova CP da escola de idioma impactou o processo de formação continuada de sua equipe. Desta forma, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar se a estratégia formativa escolhida (planejamento de aula) fomenta a coparticipação e corresponsabilidade dos professores no percurso formativo e, assim, impacta de maneira significativa o fazer docente; 2) Compreender se e de que maneira o planejamento colaborativo participativo evidencia as necessidades formativas dos professores; 3) Elaborar e sistematizar princípios norteadores a serem apresentados em material de apoio para o uso de coordenadores pedagógicos em contextos similares e que promovam uma formação continuada fundamentada na escuta ativa, corresponsabilidade e documentação pedagógica.

Sobre os dados principiantes coletados na formação inicial com a equipe gestora temos o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Dados coletados da formação com a equipe gestora

<b>Fortalecimento do papel da Coordenadora Pedagógica</b>	
<b>Contexto</b>	A CP atual está em sua primeira experiência na função e demonstrou repertório reduzido quanto à condução das formações e às mediações com a equipe docente.
<b>Categoria da análise</b>	Desafios da mediação formativa.
<b>Subcategoria</b>	Necessidade de apoio à identidade formadora da CP.
<b>Interpretação</b>	A ausência de um modelo de referência anterior e a inexperiência da CP no cargo demandaram a construção gradual de sua identidade como formadora e evidenciou a importância do acompanhamento e da formação da própria gestora.
<b>Desafio na organização da agenda para formação</b>	
<b>Contexto</b>	A escola de inglês é particular; as professoras atendem nas casas dos alunos e só comparecem à sede uma vez por semana, por até três horas, sem obrigatoriedade de permanência integral.
<b>Categoria da análise</b>	Desafios da mediação formativa.
<b>Subcategoria</b>	Limitações de tempo e presença das docentes.
<b>Interpretação</b>	A estrutura institucional limita a criação de momentos regulares e coletivos de formação, o que exige estratégias mais individualizadas e flexíveis por parte da coordenação.
<b>Melhores entregas por parte das professoras</b>	
<b>Contexto</b>	As professoras não estão necessariamente seguindo o objetivo da escola de elaborar projetos conectados aos interesses dos estudantes.
<b>Categoria da análise</b>	Reconfiguração do planejamento.
<b>Subcategoria</b>	Melhoria na qualidade e na coerência das propostas pedagógicas.
<b>Interpretação</b>	A adoção de estratégias formativas mais intencionais e a escuta personalizada nas reuniões podem favorecer o envolvimento das docentes em propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Fonte: Quadro organizado pela autora / 2025.

## Categoria – Mediação formativa

### Subcategoria – Necessidade de apoio à identidade formadora da Coordenadora Pedagógica

Um dos aspectos que emergiu no processo formativo com a equipe gestora foi a necessidade de fortalecimento do papel da Coordenadora Pedagógica, especialmente por se tratar de sua primeira experiência no exercício da função. Seja por falta de acompanhamento anterior, seja pela rotatividade de profissionais, a ausência de repertório contribuiu para um sentimento de desafio quanto à condução das formações e mediações com a equipe docente.

Esse dado revela um desafio típico da mediação formativa, conforme discutido por Placco, Souza e Almeira (2011), pois evidencia a importância de apoiar o coordenador não apenas em suas tarefas técnicas, mas também na construção de sua identidade como formador. Nesse contexto, o acompanhamento da pesquisadora e a criação de espaços de escuta e reflexão sobre o papel da CP mostraram-se fundamentais para que a equipe gestora começasse a construir um posicionamento mais intencional e ético frente às exigências do cotidiano escolar.

A formação inicial com a equipe gestora contribuiu de forma importante no que diz respeito à ampliação do repertório de estratégias utilizadas para compreender e traçar percursos de formação com a equipe docente. O acompanhamento sistemático permitiu que a gestão refletisse sobre as próprias práticas, identificasse as necessidades formativas das suas professoras e planejasse ações com maior intencionalidade e coerência.

Para que essa mediação formativa se concretize é necessário que a CP também esteja em constante processo de formação e aproprie-se de saberes que sustentem sua ação como articuladora de sentidos e construtora de espaços de diálogo. Assim, os encontros formativos funcionaram não apenas como apoio técnico, mas como espaço de construção da identidade formadora e fortaleceram sua postura investigativa e propositiva frente aos desafios cotidianos da escola.

As gestoras (Diretora e Coordenadora Pedagógica) relataram não possuir formação específica na área de formação de professores, contudo, essa ausência formal não as impediu de buscar caminhos para exercer o papel formativo com responsabilidade e intencionalidade. Compartilharam que recorreram frequentemente às experiências vividas como professoras, realizaram pesquisas bibliográficas conforme as demandas e participaram de cursos de curta duração como forma de suprir, da melhor maneira possível, as exigências relacionadas ao atendimento às famílias e à condução das reuniões da equipe docente.

Essas iniciativas, segundo elas, contribuíram significativamente para o desempenho de suas funções, ao mesmo tempo em que evidenciam um compromisso com o aprimoramento contínuo e uma postura investigativa frente aos desafios do cotidiano escolar. Refletir sobre

esse ponto permitiu que as participantes reconhecessem seus saberes experienciais como fontes legítimas de formação e percebessem na prática cotidiana uma oportunidade constante de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Ao relatarem os desafios enfrentados pelas professoras, a equipe de gestão trouxe à tona que ocorriam situações semelhantes — ou até idênticas — às que vivenciaram em sua trajetória como professoras particulares, como na narrativa a seguir:

*Acho que a experiência com as aulas me ajudou a ter noção do que faltava em termos de suporte. (Diretora)*

Ficou evidente que as experiências acumuladas ao longo de suas atuações influenciaram diretamente a forma como propuseram soluções para os problemas do cotidiano escolar. Essa dimensão da experiência revelou-se um importante repertório de saberes que orienta decisões e reforça a ideia de que o conhecimento profissional também se constrói no fazer.

Ao serem questionadas sobre os saberes indispensáveis à função da CP, a gestão enfatizou competências ligadas à gestão de grupos, à organização, ao planejamento e à sistematização de registros. Ressaltaram, ainda, a necessidade de dominar em profundidade a abordagem pedagógica adotada pela escola e de ampliar continuamente o repertório profissional por meio do estudo de distintas concepções educativas.

Além disso, discorreram sobre a necessidade de manterem-se atualizadas e reconheceram que o exercício do cargo exige constante revisão teórica e prática, além de disponibilidade para o aprendizado contínuo. Esses elementos revelaram uma compreensão ampliada do papel do coordenador/diretor, papel este que vai além da dimensão técnica e contempla aspectos formativos, relacionais e éticos, todos fundamentais para uma atuação consciente e intencional no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre o papel da CP no cotidiano da escola as gestoras listaram algumas atribuições do cargo, dentre as quais destacam-se:

*[...] ouvir os desafios e conquistas dos estudantes, das professoras e atender os pais, tanto nas reclamações quanto nas inseguranças e incertezas. (CP)*

Essa fala revela os diferentes interlocutores com os quais precisam se relacionar, sejam professoras que buscam apoio para lidar com os desafios das aulas particulares, sejam pais que querem compreender e participar do processo formativo de seus filhos. Em relação ao desejo

da direção de garantir a coerência institucional, a CP pode ser vista como ponto de encontro e ajudar a construir pontes e favorecer o diálogo entre as diferentes partes.

Durante o processo de escuta e reflexão Diretora e CP foram convidadas a pensar sobre os saberes apontados anteriormente e, ao mesmo tempo, lhes foi apresentado como esses se conectam com os saberes profissionais sistematizados por Tardif (2002), os quais ajudam a compreender a base que sustenta a atuação do coordenador. A ênfase no conhecimento de abordagens pedagógicas e na busca por atualização remete aos saberes da formação profissional, enquanto o domínio sobre planejamento, organização e objetivos educacionais articula-se aos saberes curriculares e a importância atribuída à escuta, à mediação e à vivência prática revela a presença dos saberes experenciais.

Assim, as percepções da equipe de gestão reforçam que a prática da coordenação não se baseia em um único tipo de conhecimento, mas em uma rede de saberes interdependentes, que se constroem continuamente no cotidiano da escola. Nesse sentido, verificou-se que o engajamento da Diretora e da CP nessas formações e estudos individuais perpassou a ideia de saberes formais, contribuiu para embasar suas ações e evitou posturas meramente intuitivas ou reativas, além de favorecer o planejamento de propostas mais coerentes, fundamentadas e voltadas à reflexão crítica e à transformação da prática profissional.

Para a CP, em especial, esses saberes são essenciais para que ela possa compreender os princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, articular concepções pedagógicas com os documentos da escola e sustentar teoricamente os percursos formativos que propõe à equipe. Tais saberes não apenas qualificam a prática, mas também ampliam a capacidade de leitura crítica do contexto educacional e das necessidades formativas do grupo docente.

Dessa forma, quando uma das entrevistadas responde que:

*O domínio da abordagem pedagógica adotada pela escola e o conhecimento de outras abordagens educativas, têm contribuído significativamente para a condução das reuniões. Percebo que, ao trazer exemplos concretos da minha experiência em sala de aula, consigo estabelecer conexões mais claras e eficazes com a equipe. Isso facilita a compreensão das professoras. (Diretora)*

E demonstra uma genuína preocupação em articular teoria e prática de maneira consciente ao reconhecer que o domínio conceitual das metodologias adotadas é indispensável para orientar as ações pedagógicas de forma coerente, reflexiva e alinhada à proposta institucional. Esse reconhecimento revelou, ainda, uma valorização da formação como eixo estruturante da prática

e como condição para exercer com consistência e intencionalidade o papel formador no cotidiano da instituição.

No que diz respeito aos saberes disciplinares observou-se que, por terem desempenhado anteriormente a função docente na própria instituição, ambas demonstravam domínio e segurança ao conduzir formações voltadas à cultura pedagógica da escola. Esse percurso como professoras favoreceu não apenas a compreensão aprofundada dos conteúdos trabalhados — especialmente no âmbito didático do ensino de inglês —, mas também das estratégias de comunicação com as famílias, aspecto central no cotidiano da escola. Tal vivência conferiu autenticidade e legitimidade às suas falas, permitindo-lhes orientar novas educadoras com propriedade, tanto sobre os objetivos pedagógicos quanto sobre as posturas esperadas no ambiente de ensino.

No contexto do presente estudo as diferentes dimensões dos saberes manifestaram-se de forma significativa na atuação das gestoras, especialmente diante de situações imprevisíveis como a alta rotatividade docente, os desafios de comunicação com as famílias e a necessidade constante de replanejamento. A prática mostrou que, muitas vezes, não há tempo hábil para recorrer à teoria, sendo necessário decidir com base nas referências adquiridas no percurso profissional e na leitura sensível do contexto.

Ao mesmo tempo, tais decisões não ocorreram de forma isolada, mas foram retrabalhadas posteriormente, na reflexão semanal que a Diretora e a CP reservam para alinhar suas práticas de gestão, o que contribui para o amadurecimento do fazer pedagógico. Assim, os saberes identificados revelaram-se fundamentais não apenas para a sustentação da rotina, mas para a construção de uma liderança pedagógica responsável, ética e adaptável às especificidades da instituição.

Nesse sentido, outro relado reforça essa perspectiva de uma liderança pedagógica responsável, ética e adaptável:

*As conversas instrucionais desempenham um papel crucial, pois criam um vínculo respeitoso, facilitando a tradução da pesquisa pedagógica em prática. (CP)*

Tal afirmação evidencia o valor atribuído à mediação sensível do coordenador a partir da promoção de uma cultura de aprendizagem compartilhada.

#### Subcategoria – Limitações de tempo e presença das docentes

Uma vez compreendidas as possibilidades de atuação da Coordenadora Pedagógica como formadora de sua equipe, o olhar se voltou para um dos principais desafios identificados

no percurso: a estrutura da agenda de formação das professoras. Diante das particularidades da instituição (uma escola de idiomas com modelo de atendimento domiciliar e presença limitada da equipe no escritório), tornou-se fundamental identificar um formato de acompanhamento que não apenas possibilitasse momentos formativos pontuais, mas garantisse continuidade, proximidade e coerência com a proposta pedagógica da escola.

O desafio, portanto, não foi apenas oferecer formação, mas criar condições reais para que essa formação se traduzisse em práticas mais intencionais e alinhadas às premissas institucionais. A elaboração dessa estratégia exigiu uma escuta atenta da equipe gestora, aliada à clareza de objetivos e à flexibilidade para construir percursos possíveis de acompanhamento individual e coletivo.

Destaca-se que os encontros presenciais entre a CP e as educadoras ocorrem apenas uma vez por semana, com duração de três horas. Essa limitação temporal impõe obstáculos à construção de vínculos mais profundos e à escuta atenta e contínua, exigindo da CP estratégias sensíveis e intencionais para qualificar cada momento de encontro com a equipe. Contudo, mesmo diante das restrições de tempo e espaço, é na escuta que reside a possibilidade de transformação.

Em modelos de escola regular o acompanhamento da prática pedagógica pelas coordenadoras é uma dinâmica recorrente, já que é possível entrar nas salas de aula e observar diretamente o desenvolvimento das atividades e interações. Conforme o entendimento de Placco, Souza e Almeida (2011) “o acompanhamento pedagógico é um processo de mediação entre a sala de aula e o projeto educativo da escola, cuja finalidade é potencializar o desenvolvimento profissional do professor e a qualidade da aprendizagem dos alunos.”

No entanto, no modelo específico desta instituição, esse movimento de observação direta não se concretiza. Diante dessa limitação estrutural tornou-se essencial identificar, dentro da rotina já estabelecida, alternativas viáveis para garantir o acompanhamento pedagógico. Foi nesse contexto que se delineou a importância de reorganizar os momentos de planejamento e de fortalecer as reuniões individuais como espaço formativo, permitindo à CP acompanhar a prática docente por meio da escuta, da análise dos registros e da mediação pedagógica indireta, mas sistemática e intencional.

Para que uma mudança significativa na estrutura dos momentos de planejamento pudesse ser implementada foi fundamental compreender como a equipe gestora compreendia o papel dessa ferramenta no cotidiano escolar, segundo os relatos a seguir:

*O planejamento de aula é essencial para organização de rotina, [para] cobrir as necessidades da série/grupo/estudantes, para promover experiências relevantes e significativas considerando objetivos de aprendizagem e interesses do grupo, assim como para o alinhamento com a equipe. (CP)*

*Para mim, o planejamento de aula é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona organização ao trabalho pedagógico. Ele permite que os professores articulem objetivos claros, definam estratégias e selezionem recursos adequados para promover a aprendizagem significativa dos estudantes. Além disso, o planejamento garante que o conteúdo seja abordado de maneira 'sequencial' (fio de continuidade) e coerente, levando em consideração os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes. (Diretora)*

A partir dessas falas foi possível identificar que ambas reconhecem o planejamento como um elemento estruturante da prática pedagógica, que não apenas organiza o trabalho docente, mas também o alinha aos objetivos institucionais e às especificidades dos estudantes.

No entanto, ao serem questionadas sobre o potencial do planejamento como instrumento formativo, relataram que a prática vigente se limitava à leitura dos materiais elaborados pelas professoras, com eventuais comentários e devolutivas pontuais quando julgado necessário. Esse dado evidenciou uma lacuna entre a concepção e o uso efetivo do planejamento como espaço de formação continuada e abriu margem para reflexões sobre sua ressignificação como dispositivo pedagógico e formativo.

Planejar, segundo Padilha (2000), é um processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a ação pedagógica. Trata-se do ato de prever necessidades, mobilizar recursos disponíveis e estabelecer estratégias voltadas à concretização de objetivos educacionais. Para o autor, o planejamento orienta a prática docente e deve ser compreendido como um processo contínuo, flexível e permanentemente passível de revisão, o que evita uma postura engessada ou meramente técnica.

Já na perspectiva de Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2006) o planejamento é muito mais do que uma organização de conteúdos: é um espaço de escuta ativa, de investigação conjunta e de abertura ao inesperado. O autor ainda afirma que “O planejamento pedagógico não é um plano fechado, mas um lugar de escuta e de escavação de significados” (*apud* Rinaldi, 2006, p. 89). Sob essa óptica, planejar torna-se um compromisso ético e formativo que os professores assumem com seus estudantes: uma ação consciente, ancorada no projeto político-pedagógico da instituição e que visa garantir um processo de ensino e aprendizagem mais coerente, significativo e sensível às necessidades do contexto.

Com base nessa compreensão a estratégia escolhida para reestruturação do processo formativo da equipe docente teve início na reformulação do planejamento de aulas, uma vez

que o documento é amplamente utilizado pelas professoras e, por contrato, elas são remuneradas para executá-lo. O relato a seguir explica que:

*As professoras têm um horário de planejamento garantido às sextas-feiras à tarde, com duração de três horas. No entanto, apenas uma vez por mês precisam comparecer presencialmente à sede da escola para a realização da reunião pedagógica coletiva. Nas demais sextas, quando optam por ir à escola, o fazem principalmente para trocar ou preparar materiais, preferindo, em geral, concluir o planejamento das aulas em casa. Isso é algo que tenho observado com frequência. (CP)*

Para que a mudança na forma de planejar tivesse sentido para as professoras a equipe gestora tomou a decisão de envolvê-las ativamente no processo desde o início. Assim, ao escolher estratégias formativas com intencionalidade pedagógica clara, as gestoras atuaram não apenas como mediadoras de saberes, mas como formadoras comprometidas com a transformação da prática e com o desenvolvimento profissional contínuo de sua equipe.

#### Subcategoria – Reconfiguração do planejamento

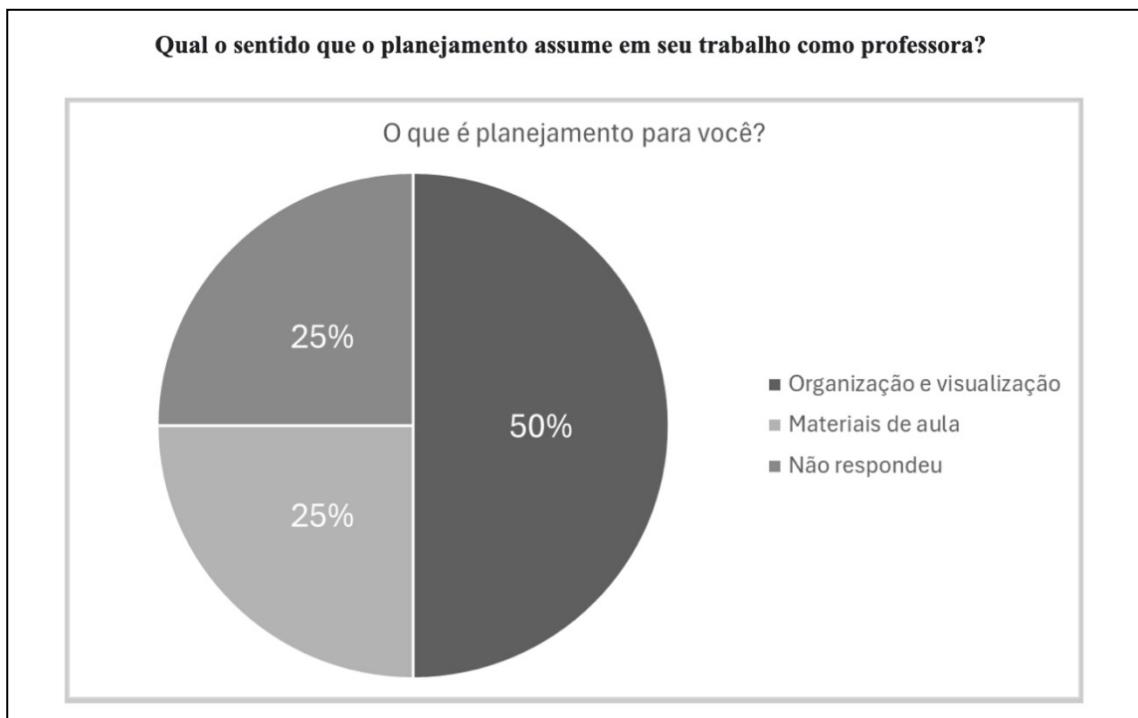
A conscientização da equipe gestora sobre o potencial formativo e intencional do planejamento foi um passo decisivo para a implementação de um novo formato, mais alinhado à proposta pedagógica da escola. A reformulação teve como objetivo fortalecer a autonomia docente, promover o alinhamento com os princípios institucionais e permitir um acompanhamento mais sistemático e qualificado das práticas pedagógicas. A partir das reflexões realizadas durante os encontros formativos as gestoras optaram por adotar um modelo de planejamento mais dialógico e investigativo, o que se deu com inclusão de campos específicos que convidassem as professoras a registrar informações mais detalhadas sobre seus processos, informações estas que seriam retomadas nas reuniões individuais.

Ao compreenderem a importância da escuta e da participação no processo formativo as gestoras iniciaram um percurso de formação com foco no planejamento e que envolvia diretamente as professoras. Incluir a equipe docente nesse processo foi uma estratégia intencional de acolhimento e diálogo que permitiu reconhecer dúvidas, crenças, expectativas e possíveis resistências em relação ao uso do planejamento como ferramenta pedagógica e formativa. Da mesma forma como haviam sido mobilizadas para responder questões reflexivas na formação inicial da gestão, as professoras também foram convidadas a responder perguntas elaboradas especialmente para esse momento intermediário.

O objetivo foi coletar dados sobre suas compreensões, dificuldades e práticas, a fim de construir um percurso formativo ancorado na realidade vivida e nos sentidos atribuídos por elas

ao ato de planejar. Esse movimento dialógico reforçou o compromisso com uma formação situada, colaborativa e sensível aos sujeitos envolvidos no cotidiano educativo. A seguir, apresentamos dados da pesquisa feita com as professoras:

FIGURA 2 – O planejamento de aula na visão do professor



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas fornecidas pelas professoras:

*Planejamento é uma organização da rotina, dos meus objetivos, das atividades de aula, dentre outros. É uma forma de visualizar com clareza os passos para executar uma ação, prevendo possíveis desafios e percalços. (Prof.1)*

*Planejamento envolve a organização e a separação dos materiais de aula. (Prof.2)*

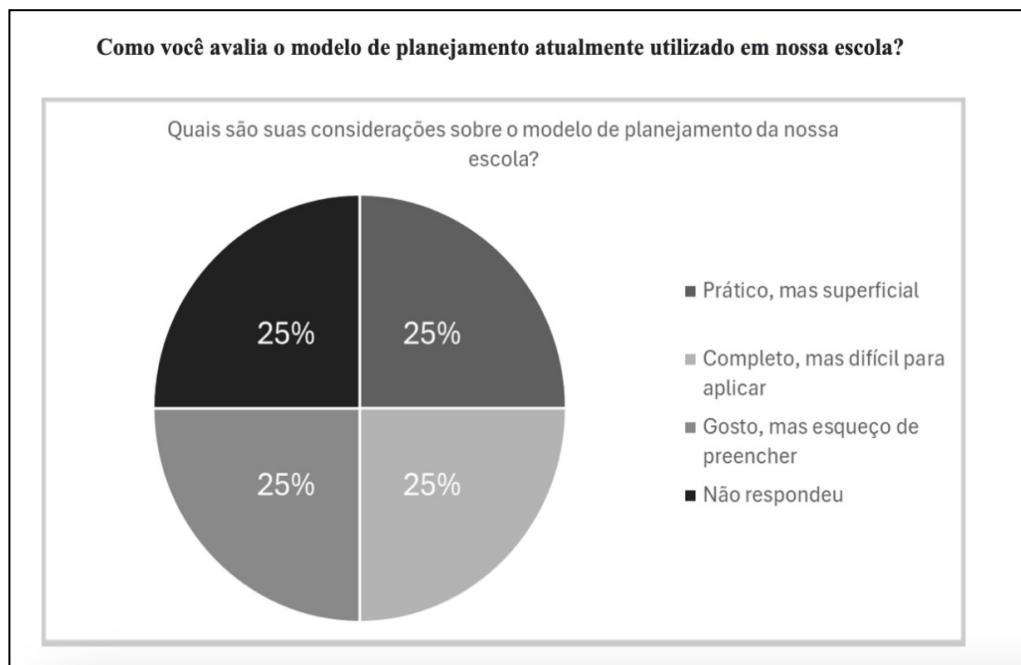
*Planejamento para mim é um momento de organizar o plano de ensino do aluno e como penso e desejo que a evolução aconteça. (Prof.3)*

Duas das professoras compreenderam o planejamento como uma forma de organização e visualização clara dos passos para execução das aulas. Uma professora mencionou o planejamento como algo relacionado à organização de materiais de aula.

Esse dado sugere que, para duas das quatro professoras, o planejamento é percebido como um processo pedagógico mais amplo e estratégico, que ultrapassa o simples preparo de

recursos e envolve intencionalidade na definição dos objetivos e no percurso formativo dos estudantes. A partir dessa constatação ficou evidente a necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel formativo do planejamento, ampliando a compreensão do grupo sobre seu potencial como espaço de reflexão, escuta e tomada de decisões pedagógicas ancoradas no contexto e nos interesses dos alunos. No quesito sobre a avaliação do modelo de planejamento constatou-se a informação a seguir:

FIGURA 3 – A avaliação do planejamento de aula na visão do professor



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas fornecidas pelas professoras:

*Penso ser um modelo prático, com poucos itens essenciais, mas que exige pouca reflexão, já que visa uma objetividade maior (palavras-chave). (Prof.1)*

*Eu gosto do modelo geral, mas no meio da semana confesso que esqueço de preencher as anotações de todas as aulas. (Prof.2)*

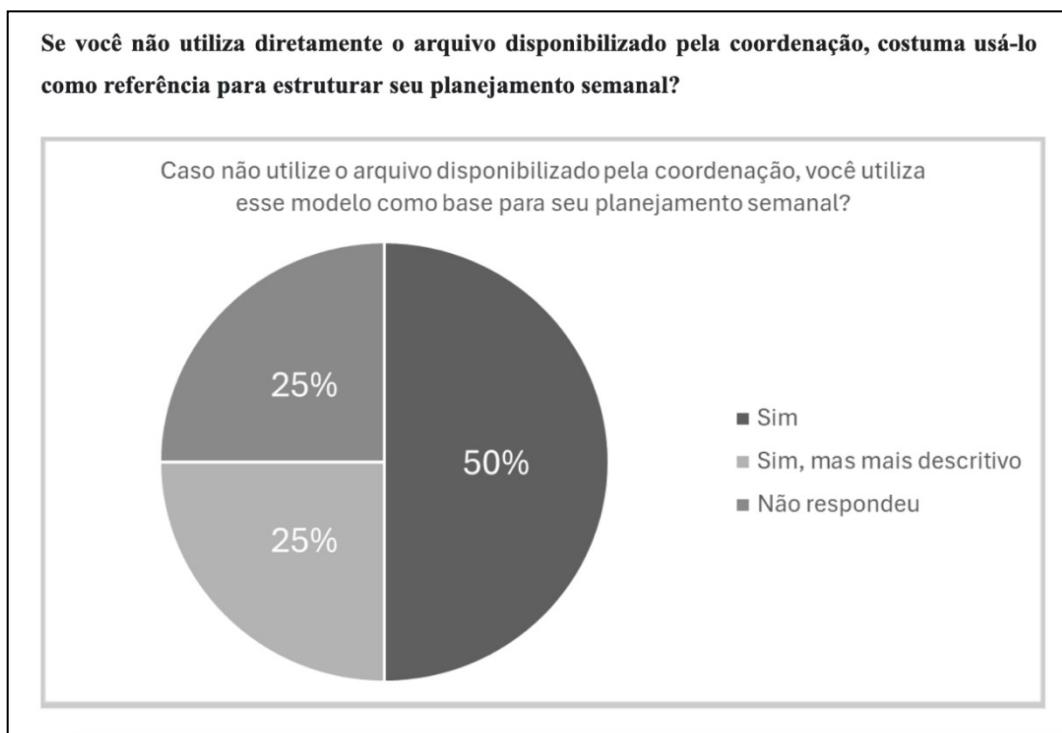
*Acredito que é bastante completo. Porém acho importante ter um plano mais geral, saber o que seria adequado para cada idade, pois essa é ainda umas das minhas maiores dificuldades. Quais temas e/ou ordens seriam ideais que a criança desenvolvesse (mais como um norte e daí personalizar de acordo com interesse e vontades do aluno). (Prof.3)*

As respostas das professoras revelaram percepções distintas em relação ao modelo de planejamento em uso. Uma delas considerou o modelo prático, porém superficial; outra demonstrou apreço pela estrutura, mas relatou dificuldade em manter o preenchimento atualizado, enquanto a terceira avaliou o documento como completo, porém desafiador de aplicar na prática.

Esses dados indicam que embora o modelo seja, em geral, bem aceito pela equipe, não contempla integralmente as necessidades de todas as docentes, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre profundidade reflexiva e aplicabilidade cotidiana. Essa diversidade de percepções reforça a importância de uma escuta ativa e contínua no processo de reelaboração do planejamento, que considere tanto os limites quanto as potências apontadas pelas educadoras.

Como até então inexistia um documento de planejamento padronizado — havia apenas orientações gerais inseridas em uma planilha — levantou-se, junto às professoras, a dimensão prática desse processo, a fim de identificar quais ferramentas seriam mais adequadas para a elaboração de um novo modelo. Esse resultado está apresentado a seguir:

FIGURA 4 – Referências para o planejamento do professor



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas fornecidas pelas professoras:

*Faço na planilha disponibilizada. (Prof.1)*

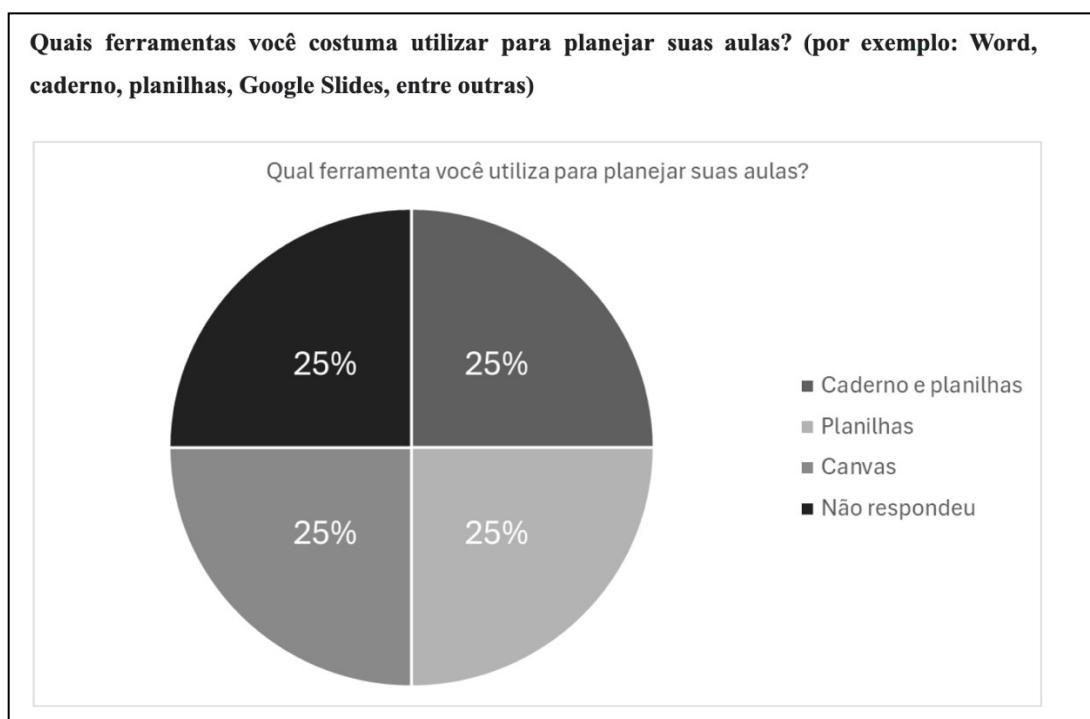
*Sim, mas faço em outro programa. (Prof.2)*

*Utilizo como referência, apenas faço ele um pouco mais descritivo. (Prof.3)*

Desta forma, três professoras declararam utilizar o modelo de planejamento proposto pela coordenação como referência para a organização de suas aulas, sendo que uma delas realiza adaptações pontuais, tornando-o mais descritivo. Esse dado revela que a sugestão é amplamente aceita e incorporada à prática docente, ainda que cada educadora busque, em maior ou menor grau, adequá-lo à sua forma de trabalho. A adesão ao modelo, mesmo com variações, indica um alinhamento geral da equipe à proposta institucional, ao mesmo tempo em que aponta para a importância de garantir flexibilidade e sentido formativo no uso desse instrumento.

Dessa maneira, questionou-se diretamente sobre a ferramenta utilizada por elas e foi revelado o seguinte resultado:

FIGURA 5 – Instrumentos utilizados pelo professor para planejar



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas:

*Planilhas google. (Prof.1)*

*Uso um caderno pessoal e a planilha. (Prof.2)*

*Uso o aplicativo CANVAS. (Prof.3)*

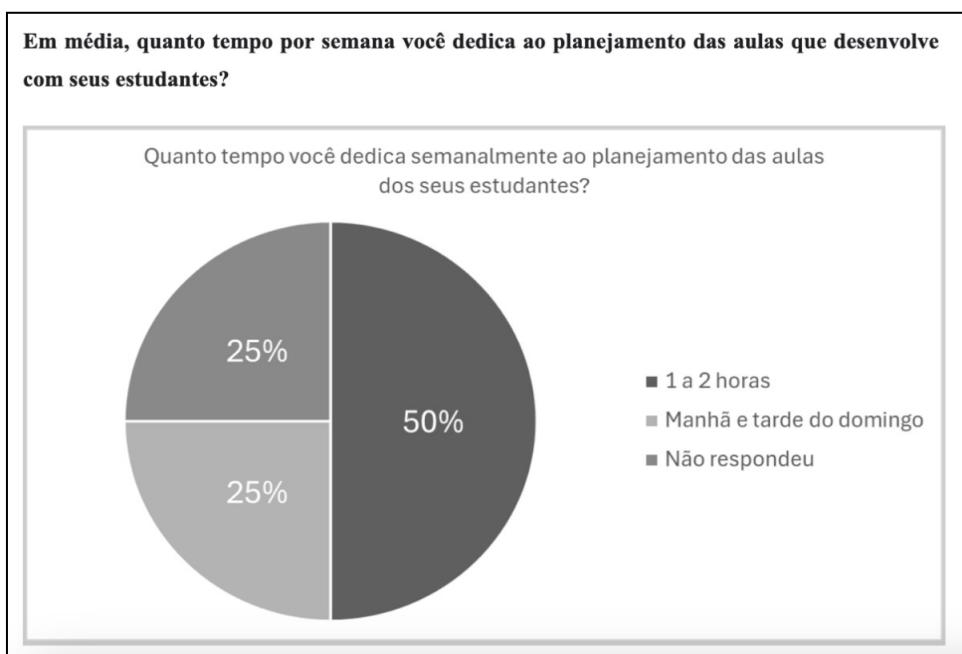
As respostas das professoras evidenciaram uma diversidade nas ferramentas utilizadas para o planejamento: uma relatou o uso exclusivo de planilhas no Google, outra combinava o uso de caderno físico com planilhas digitais e a terceira fazia uso da plataforma Canvas.

Essa variedade reflete não apenas as preferências pessoais de cada docente, mas também a ausência de um direcionamento mais claro quanto ao uso de recursos específicos para o planejamento pedagógico. Embora a flexibilidade no uso das ferramentas possa favorecer a autonomia docente, os dados também revelam a necessidade de maior uniformização e clareza nos critérios adotados, sobretudo diante da rotatividade característica da instituição.

Diante desse cenário definiu-se a criação de um modelo padronizado de planejamento e a adoção de uma única ferramenta pelas docentes. A medida visa oferecer uma base concreta e de fácil acesso tanto para a equipe atual quanto para futuras integrantes, garantindo coerência, continuidade e pleno alinhamento à proposta pedagógica da escola.

No quesito referente ao tempo individual de planejamento constatou-se a informação a seguir:

FIGURA 6 – Tempo de planejamento do professor



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas:

*1 a 2 horas por semana. (Prof.1)*

*1 a 2 horas. (Prof.2)*

*Meus domingos de manhã e um pouco da tarde são dedicados a isso. (Prof.3)*

Os dados revelam certa variedade no tempo dedicado ao planejamento semanal pelas professoras: duas delas afirmaram destinar entre uma e duas horas por semana à atividade, enquanto uma docente relatou investir um período mais extenso, porém não deixou claro a quantidade de horas. Gerou-se então a hipótese que essa variação pode estar relacionada não apenas à carga de trabalho ou ao ritmo pessoal de organização, mas também ao nível de envolvimento e de valorização do planejamento como instrumento pedagógico.

O tempo dedicado à tarefa é um indicativo da atenção que cada profissional confere ao planejamento e à documentação, elementos fundamentais para o exercício de uma prática intencional, reflexiva e articulada com os objetivos da escola. Como destaca Libâneo (1994) o planejamento é uma forma de expressão da mediação pedagógica e seu uso qualificado depende da compreensão do professor sobre sua função no processo educativo. Nesse sentido, o tempo investido não representa apenas uma questão logística, mas reflete o grau de apropriação e compromisso com a prática formativa.

Esse aspecto torna-se ainda mais relevante quando se considera que, segundo o contrato estabelecido com a instituição, todas as professoras deveriam dedicar três horas semanais ao planejamento, concentradas nas tardes de sexta-feira. No entanto, os relatos indicam inconsistência entre o tempo previsto institucionalmente e o tempo efetivamente dedicado por algumas docentes, o que evidencia a necessidade de revisar não apenas a prática, mas também a compreensão do planejamento como espaço pedagógico qualificado, e não apenas como cumprimento de uma exigência formal.

Tal descompasso reforça a importância da formação continuada como espaço de ressignificação do planejamento e de seu reconhecimento como uma instância de reflexão, autoria e construção conjunta de sentidos no trabalho docente.

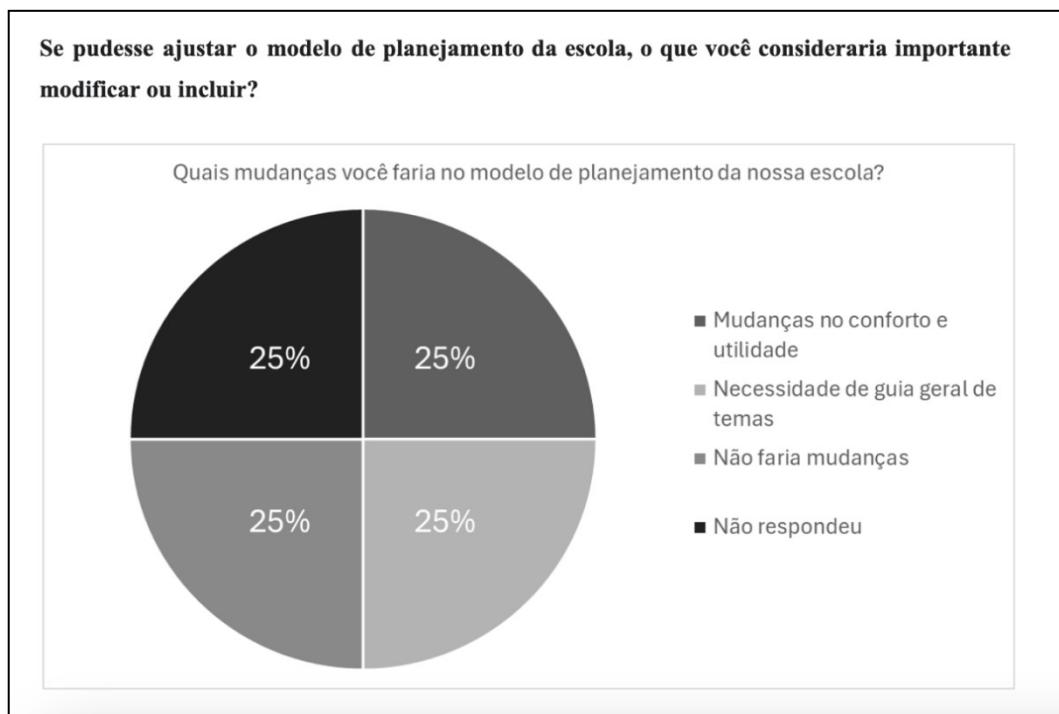
Os dados apresentados até aqui reforçam a necessidade de reconfigurar tanto o documento de planejamento quanto a forma como ele é compreendido e utilizado pela equipe docente. Conforme já observado durante a formação inicial com a equipe gestora, toda mudança proposta no contexto escolar precisa estar carregada de sentido para aqueles que a vivenciam.

Para Placco, a aceitação de mudanças pelo professor está diretamente ligada à confiança que ele deposita no coordenador pedagógico, à clareza da intencionalidade da proposta e à sua própria percepção de necessidade de mudança (Placco, 2006, p. 43). Ou seja, quando o professor reconhece, a partir de suas reflexões e experiências, que é preciso buscar novas estratégias para responder aos desafios do cotidiano escolar, ele se torna mais receptivo e proativo diante das transformações sugeridas.

Nesse sentido, ouvir previamente as percepções das professoras sobre o modelo de planejamento antes de propor alterações foi essencial. Isso não apenas legitimou o lugar das docentes no processo de construção coletiva, como também favoreceu o despertar de um sentimento de corresponsabilidade e pertencimento, elementos indispensáveis para que a mudança deixasse de ser apenas institucional e se tornasse experienciada como processo formativo real.

Para assegurar o protagonismo das docentes no processo, convidou-se o grupo a refletir sobre a organização das orientações destinadas ao planejamento das aulas. A pergunta formulada tinha dupla finalidade: despertar a curiosidade das professoras e ampliar o repertório da equipe gestora, o que permite superar os elementos até então considerados essenciais para o novo formato. Os achados foram os seguintes:

FIGURA 7 – Sugestão do professor sobre a estrutura do planejamento de aula



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

### Transcrição das respostas:

*Não sei exatamente quais, mas gostaria que fosse um modelo confortável e não apenas mais uma tarefa para realizar durante a semana. Ou seja, que o planejamento sirva como um suporte para facilitar a atuação prática. (Prof.1)*

*Não faria. (Prof.2)*

*Acabou que respondi na outra, mas sinto um pouco de falta de um certo guia geral de temas e estruturas gramaticais correspondentes para cada faixa etária e talvez algo nesse sentido. Talvez uma formação nisso já ajuda, mas ainda tenho dificuldades de estruturar isso na minha mente. (Prof.3)*

A análise desses dados revelou que, embora as professoras não tivessem clareza total sobre como aperfeiçoar o modelo de planejamento, o simples fato de serem convidadas a refletir sobre o assunto já gerou movimentações importantes em suas percepções. Uma delas manifestou o desejo por um modelo mais “confortável e útil”, outra afirmou que não faria alterações, enquanto a terceira destacou a necessidade de um guia geral de temas e estruturas gramaticais adaptado às diferentes faixas etárias.

Esses relatos apontam que, embora não haja uma rejeição explícita ao modelo vigente, há margem para melhorias, especialmente no sentido de tornar o planejamento mais funcional, acessível e alinhado às demandas pedagógicas concretas. Além disso, as respostas sugerem que a formação sobre planejamento deve ir além da apresentação de um documento, que ela precisa considerar as experiências prévias, as inseguranças e os repertórios didáticos das docentes, para que, assim, o planejamento cumpra, de fato, seu papel como ferramenta formativa e articuladora entre intencionalidade e prática.

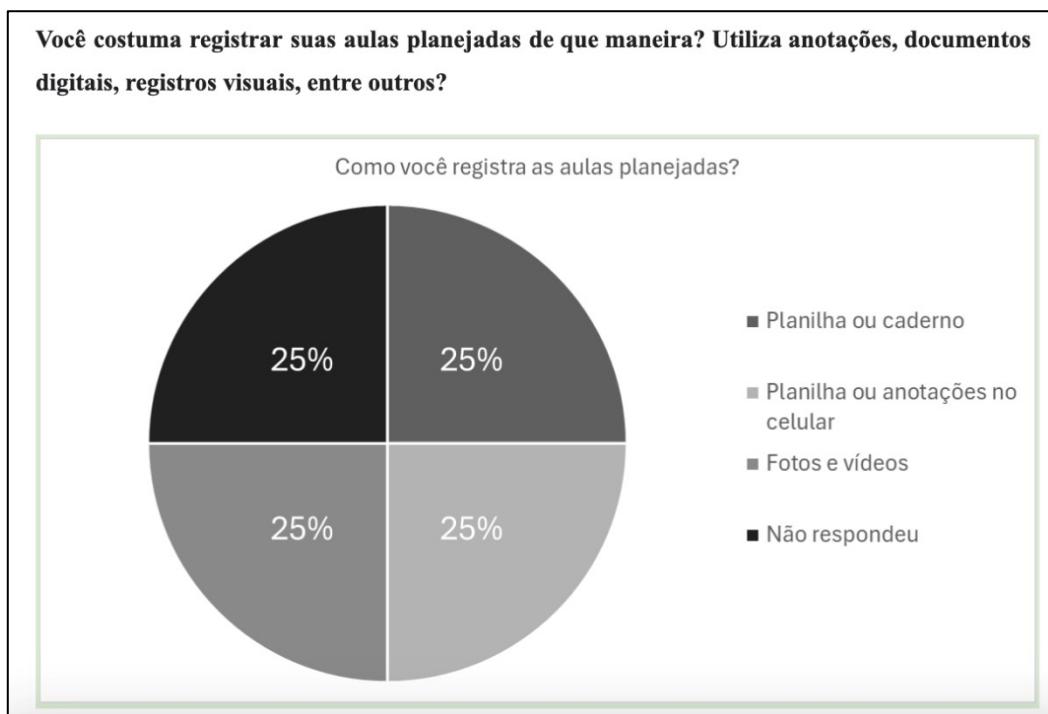
Por fim, surgiu uma questão importante relacionada ao registro das aulas, especialmente ao considerar-se que a escola adota a perspectiva pedagógica baseada em projetos. Nessa abordagem parte-se do pressuposto de que não há materiais prontos ou previamente definidos uma vez que os percursos de aprendizagem são construídos a partir dos interesses e curiosidades manifestadas pelas crianças.

Diante disso, o registro torna-se uma ferramenta essencial, não apenas para documentar o processo, mas para criar materiais de suporte pedagógico alinhados às investigações em curso. Assim, registrar não é apenas descrever o que foi feito, mas produzir sentidos e evidências que orientem os próximos passos do planejamento e contribuam para a continuidade e a intencionalidade das experiências de aprendizagem. Para a autora Rinaldi:

Documentar significa escutar, observar e tornar visível o pensamento das crianças; é um ato que sustenta a intencionalidade pedagógica do professor e oferece material concreto para o diálogo entre professores e com as famílias. (Rinaldi, 2006).

Partindo dessa premissa — e buscando, posteriormente, ampliar o repertório da equipe sobre a relevância das observações de aulas e da escrita do planejamento para as escolhas didáticas — investigou-se de que maneira as docentes realizam a documentação de suas aulas, conforme a seguir:

FIGURA 8 – As observações de aula na visão dos professores



Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

Transcrição das respostas:

*Sim. Na própria tabela disponibilizada ou em anotações no celular. (Prof.1)*

*Sim. Ou na planilha ou em um caderno pessoal. (Prof.2)*

*Eu tento sempre tirar fotos ou gravar vídeos. (Prof.3)*

A análise das respostas revela uma divisão clara nas estratégias utilizadas pelas professoras para registrar suas aulas. Uma delas recorre a planilhas ou anotações no celular, outra emprega planilhas combinadas com registros em caderno, enquanto a terceira lança mão de fotos e vídeos como forma de documentação. Essa diversidade de ferramentas aponta para a

existência de diferentes concepções e níveis de sistematização no ato de registrar, o que poderá impactar diretamente na qualidade e na intencionalidade dos planejamentos subsequentes.

A ausência de uma orientação comum sobre como ler, interpretar e transformar os registros em elementos que alimentam novas propostas pedagógicas nos leva a uma outra questão relacionada aos desdobramentos das experiências de aprendizagem quando não há uma análise estruturada do que foi vivido.

Quando os registros não são tratados como parte essencial do ciclo formativo — ou seja, da observação à ação — corre-se o risco de a prática se tornar fragmentada, repetitiva ou desconectada das reais necessidades dos estudantes. Esse dado reforça a urgência de promover formações que não apenas estimulem o ato de registrar, mas também desenvolvam a capacidade analítica e reflexiva da equipe docente para que o registro se converta, de fato, em instrumento de escuta, planejamento e relançamento de experiências significativas.

Diante dos dados analisados, a pesquisadora, em parceria e com consentimento da equipe gestora, elaborou um percurso formativo para a equipe docente que respondesse às lacunas identificadas nas práticas de planejamento, e que, ao mesmo tempo, fortalecesse o acompanhamento da coordenadora pedagógica junto às ações realizadas pelas professoras. A proposta foi organizada em cinco encontros, cuidadosamente estruturados de modo que cada tema abordado desencadeasse reflexões que se articulassem ao encontro seguinte e, assim, promovesse um processo de construção de sentido progressivo e integrado.

O objetivo foi não apenas apresentar conteúdos ou técnicas, mas criar um espaço de escuta, diálogo e ressignificação coletiva, onde fosse possível alinhar expectativas, promover a apropriação do planejamento como instrumento formativo e ampliar a capacidade analítica da equipe frente às práticas cotidianas.

Para que o cenário de mudança fosse aceito pela equipe docente as gestoras compartilharam com a equipe que o principal objetivo era ampliar o suporte e o acompanhamento individual a elas. Assim, mais do que apresentar o percurso formativo, as gestoras optaram por reformular também os momentos de reunião ao reconhecerem neles uma possibilidade concreta de fortalecer os vínculos e qualificar o tempo de troca presencial entre os sujeitos envolvidos no processo formativo.

Com o intuito de tornar esses encontros mais intencionais, organizados e responsivos às necessidades de cada professora, a CP passou a agendar reuniões individuais quinzenais e utilizar o novo modelo de planejamento como principal instrumento mediador. Essa estratégia marcou uma transição importante de reuniões esporádicas e pautadas por demandas

emergenciais para um acompanhamento sistemático e formativo, centrado na escuta, na reflexão e na construção conjunta de percursos pedagógicos.

Para além da reorganização das reuniões individuais, a CP passou a estabelecer um prazo regular para a entrega do documento de planejamento, com o objetivo de garantir tempo hábil para sua leitura atenta e devolutiva sistemática. Essa prática representou um avanço significativo no acompanhamento pedagógico, pois permitiu à CP não apenas monitorar o alinhamento das propostas com os princípios da escola, mas também construir um diálogo formativo contínuo com cada professora a partir de evidências concretas. A leitura prévia passou a ser compreendida como parte de um processo documental e interpretativo no qual o registro não é um fim em si, mas uma ferramenta de escuta, análise e relançamento da prática pedagógica.

Ao se debruçar sobre esses registros a CP passou a identificar nuances, levantar hipóteses sobre as escolhas das educadoras, preparar devolutivas que pudessem provocar reflexões mais profundas e respeitar os tempos e percursos de cada uma. Essa abordagem, ancorada nas práticas de documentação pedagógica, reconfigurou o planejamento como um território formativo coletivo, no qual teoria, prática e interpretação dialogam de maneira contínua e atribuem novos sentidos ao cotidiano escolar.

Os cinco encontros foram estruturados com uma lógica de progressão temática, o que permitiu à equipe refletir sobre suas próprias ações, ressignificar instrumentos pedagógicos e fortalecer o vínculo com a proposta educativa da escola. A seguir, será apresentada a organização dos encontros por meio de uma tabela descritiva na qual foram inclusas as necessidades formativas extraídas da pesquisa com as professoras:

QUADRO 3 – Organização da nova trilha formativa

<b>Tema do primeiro encontro: o planejamento como expressão da intencionalidade pedagógica</b>	
<b>Descrição da proposta</b>	Análise da pesquisa feita com as professoras. Retomada de concepções sobre o que é planejar, com foco na diferença entre planejamento técnico e reflexivo. Discussão baseada em autores como Oliveira-Formosinho (2002) e Carlina Rinaldi (2006)
<b>Necessidades formativas</b>	Compreender a função pedagógica do planejamento e reconhecer o estudante como sujeito central da proposta.
<b>Tema do segundo encontro: planejar com base na escuta e no contexto</b>	
<b>Descrição da proposta</b>	Exploração do papel da escuta como ponto de partida para o planejamento, considerando os interesses das crianças e o contexto. Referências: Carlina Rinaldi (2006) e Julia Oliveira-Formosinho (2002), com exercícios práticos.
<b>Necessidades formativas</b>	Aprimorar a escuta pedagógica e contextualizar o planejamento com base nas vivências e interesses das crianças.
<b>Tema do terceiro encontro: o registro como prática fundamental</b>	
<b>Descrição da proposta</b>	Discussão sobre o registro como elemento formativo e estruturante do planejamento. Apresentação de diferentes formas de registro e seus usos pedagógicos.
<b>Necessidades formativas</b>	Explorar diferentes formas de registro e desenvolver estratégias para organizá-los de forma significativa.
<b>Tema do quarto encontro: relançar experiências: do registro ao novo planejamento</b>	
<b>Descrição da proposta</b>	Análise coletiva de registros para relançamento de propostas. Fortalecimento da relação entre prática e reflexão, com valorização da autoria docente.
<b>Necessidades formativas</b>	Interpretar registros à luz dos objetivos de aprendizagem e relançar experiências com intencionalidade.
<b>Tema do quinto encontro: revisão do modelo de planejamento e pactuação coletiva</b>	
<b>Descrição da proposta</b>	Sistematização das aprendizagens e revisão do modelo de planejamento
<b>Necessidades formativas</b>	Construir coletivamente uma referência comum para o planejamento e pactuar seu uso na prática cotidiana.

Fonte: Quadro organizado pela autora / 2025.

O quinto e último encontro privilegiou a síntese do percurso formativo vivenciado pela equipe ao reunir os aprendizados construídos ao longo dos encontros anteriores e, assim, promover uma revisão do modelo de planejamento utilizado na escola. Tal momento foi concebido como um espaço de pactuação coletiva, no qual as professoras puderam dialogar sobre o que deveria ser mantido, modificado ou incluído no novo documento. Esse movimento respondeu diretamente à necessidade de construir uma referência comum para o planejamento, bem como de garantir alinhamento à proposta pedagógica e maior clareza na condução das práticas. A escuta das professoras nesse processo contribuiu não apenas para a legitimação do novo modelo, mas também para reforçar o pertencimento e a corresponsabilidade da equipe no desenvolvimento das ações formativas, reafirmando o planejamento como um dispositivo ético, reflexivo e compartilhado.

Dessa forma, foi acordado que no novo modelo de planejamento seriam incluídos os tópicos “registro”, “reflexão” e “relançamento”, que foram incorporados com base na compreensão de que planejar é, antes de tudo, escutar — escutar os estudantes, os contextos e as pistas do cotidiano. A inclusão desses campos refletiu a valorização do registro como prática de escuta e análise e incluiu a documentação do que foi vivido em aula na projeção de desdobramentos significativos para a continuidade das experiências de aprendizagem.

Os dados analisados apresentam evidências de que o percurso formativo proposto pela equipe gestora não se restringiu à reformulação de um documento técnico, mas consistiu na construção coletiva de uma nova compreensão sobre o papel do planejamento na prática pedagógica. A formação possibilitou à equipe revisitar suas concepções, explicitar desafios e articular sentidos em torno de uma ferramenta que, quando ressignificada, tornou-se instrumento de escuta, reflexão e intencionalidade educativa.

A CP, enquanto formadora, promoveu espaços de análise crítica da prática e incentivou o desenvolvimento de uma postura investigativa entre as professoras, o que fortaleceu sua mediação formativa e garantiu, com a pactuação coletiva apresentada no novo modelo, clareza nos objetivos, o que consequentemente promoveu os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade, aspectos fundamentais para a consolidação de uma cultura de formação continuada situada e dialógica.

## 4.2 Após a mudança

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos após a implementação do novo modelo de planejamento de aula. A transição do antigo para o novo formato foi descrita pela equipe gestora como um processo tranquilo e bem aceito pelas professoras. Segundo a Coordenadora Pedagógica, a nova estrutura contribuiu significativamente para a sistematização do acompanhamento formativo, especialmente no que diz respeito à condução das reuniões individuais com a equipe docente. Ao receber o documento de planejamento com antecedência, ela pôde analisá-lo com maior tempo, profundidade e preparar devolutivas mais qualificadas, o que ampliou suas possibilidades de intervenção pedagógica intencional.

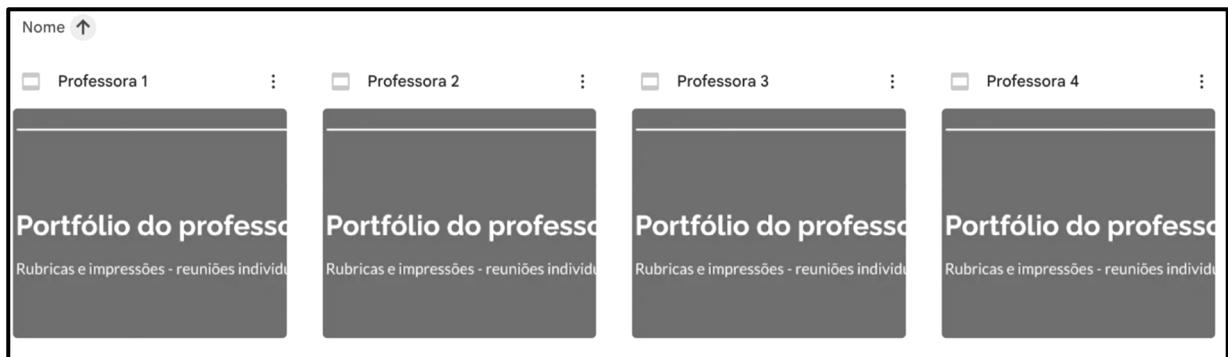
Inspirada pelo potencial da prática do registro, a CP elaborou um portfólio individual para cada professora, com o objetivo de acompanhar os encontros formativos. Esse movimento está em consonância com o que Fujikawa (2012, p. 128) fala:

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que se faz). Na escrita de sua prática, o educador (professor ou coordenador) assume a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sob as quais apoia suas ações (mesmo quando, por vezes esse conteúdo está “oculto” em sua escrita).

A autora reforça que o ato de registrar não se limita apenas à documentação das atividades realizadas, mas se configura como um exercício de autoria e reflexão sobre a própria prática pedagógica. Ao escrever sobre o que ocorre nas reuniões, relatar ações, percepções, escolhas e decisões, a CP torna explícitos aspectos que, muitas vezes, permanecem implícitos ou inconscientes e que nem sempre a memória consegue guardar. O registro, portanto, torna-se uma ferramenta potente para a avaliação e o aprimoramento do coordenador pedagógico, assim como fortalece a construção de uma prática mais intencional, consciente e fundamentada.

Nesse sentido, Rinaldi (2006, p. 121) afirma que “documentar não é apenas coletar informações, mas construir sentidos e dar visibilidade aos processos de aprendizagem, aos pensamentos e às intenções que sustentam a prática”. Assim, os documentos elaborados pela CP ilustravam esses processos e contemplavam informações como a duração das reuniões, os tópicos abordados, as percepções das docentes sobre seus estudantes, os registros da própria coordenadora sobre o percurso de cada professora e as possíveis estratégias pedagógicas discutidas para enfrentar os desafios emergentes. A seguir, apresenta-se um exemplo do portfólio elaborado pela coordenadora pedagógica, utilizado como instrumento de registro e acompanhamento das reuniões individuais com as professoras.

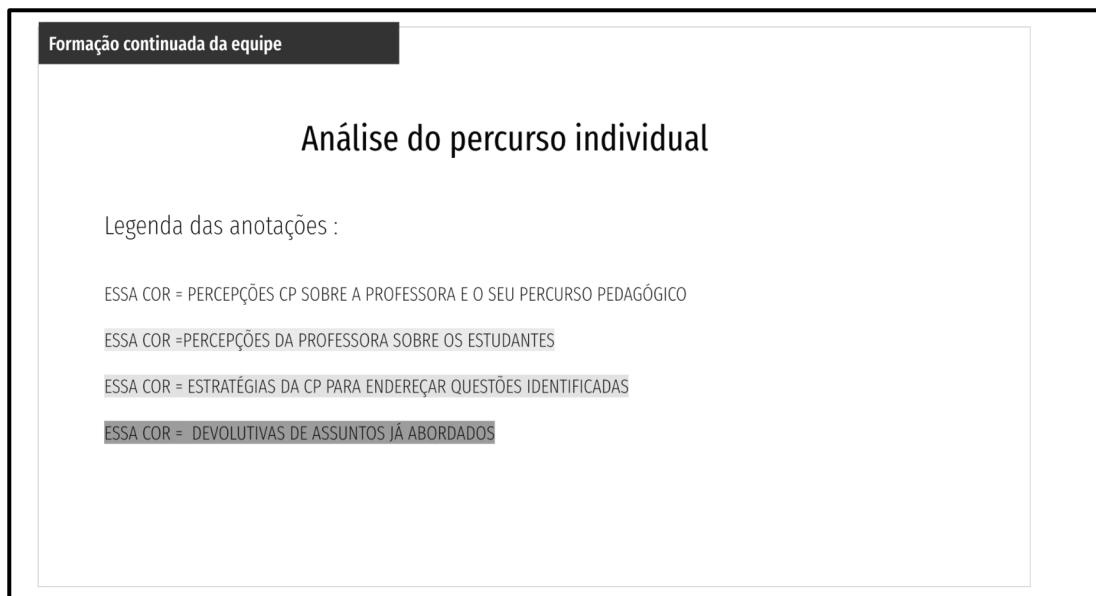
FIGURA 9 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógica<sup>5</sup>



Fonte: Foto do material produzido pela coordenadora pedagógica.

Para favorecer a organização e facilitar a análise posterior dos encontros formativos, a coordenadora pedagógica elaborou uma legenda própria para qualificar e categorizar os registros realizados no portfólio de cada professora, conforme exemplificado na figura a seguir. Esse recurso visava tornar mais clara a intencionalidade das observações e apoiar a reflexão contínua sobre os processos de ensino e aprendizagem.

FIGURA 10 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógica<sup>6</sup>

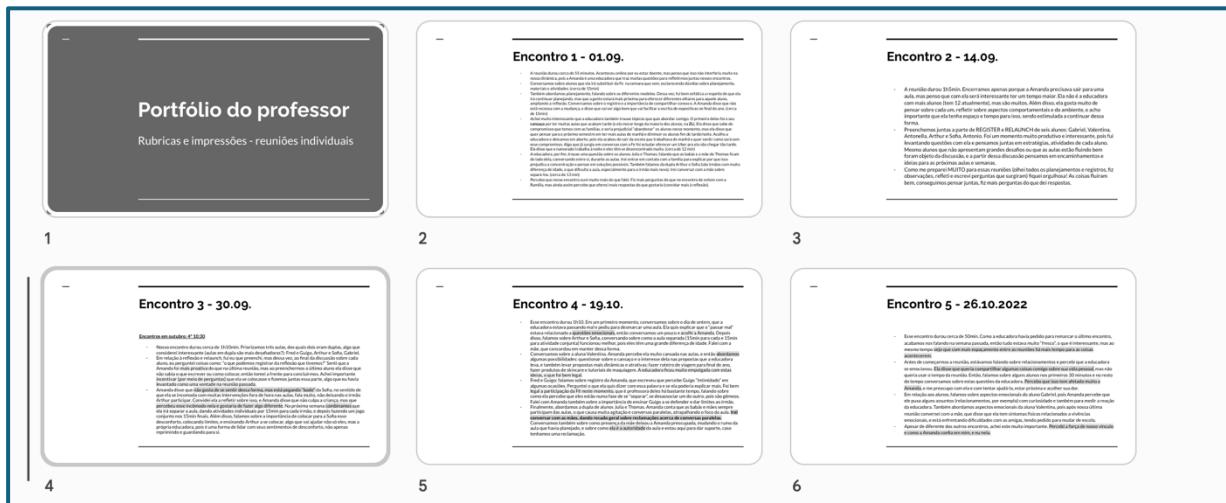


Fonte: Foto do material produzido pela coordenadora pedagógica.

<sup>5</sup> A ilustração tem por objetivo apenas mostrar como a CP organizou os registros em seu computador.

<sup>6</sup> A ilustração tem por objetivo apenas mostrar como a CP organizou os registros em seu computador.

FIGURA 11 – A organização dos registros da Coordenadora Pedagógica<sup>7</sup>



Fonte: Foto do material produzido pela coordenadora pedagógica.

Constata-se então, que o processo formativo vivenciado pela equipe gestora repercutiu positivamente na atuação da coordenadora pedagógica e levou à adoção de novas ferramentas que potencializaram seu fazer profissional. A decisão por sistematizar as reuniões individuais, por meio de anotações organizadas, evidencia uma postura crítico-reflexiva alinhada aos saberes curriculares (Tardif, 2002), que pressupõem o uso intencional e diversificado de estratégias para garantir a coerência com o projeto pedagógico da instituição e a qualidade das ações formativas.

No início da formação com a equipe gestora a CP relatou o desejo de assumir uma postura de maior protagonismo nas reuniões individuais, pois, em diversas ocasiões, as pautas acabavam sendo desviadas para assuntos alheios ao processo educativo, frequentemente centradas em reclamações ou demandas pontuais. Quando questionada sobre esse aspecto após a implementação do novo modelo de planejamento, a CP afirmou:

*Sinto que estou mais organizada, que sei melhor para onde ir e de onde a professora está partindo, e assim consigo pensar em intervenções mais adequadas e até mesmo cobrar das professoras os combinados acordados no último encontro. (CP)*

O relato evidencia não apenas o impacto positivo da prática do registro, mas também destaca como a estruturação do planejamento de aula contribuiu para trazer maior clareza e intencionalidade às ações das professoras. Essa organização favoreceu uma atuação mais

<sup>7</sup> A ilustração tem por objetivo apenas mostrar como a CP organizou os registros em seu computador.

consciente e permitiu que a CP se sentisse mais segura e alinhada em relação aos objetivos e encaminhamentos definidos colaborativamente nas reuniões individuais.

A partir do novo formato de organização, tornou-se possível não apenas sistematizar as discussões, mas também ampliar o espaço para o diálogo construtivo e a devolutiva qualificada entre CP e professoras. Nesse contexto, o *feedback*<sup>8</sup> emergiu como elemento central do processo formativo ao assumir papel fundamental na mediação entre planejamento, prática e desenvolvimento profissional. Embora quatro professoras tenham participado do processo, uma delas não autorizou a transcrição de suas respostas para este trabalho, razão pela qual foram transcritas apenas as respostas de três professoras.

É justamente sobre a importância do *feedback*, aqui compreendido tanto como instrumento de acompanhamento quanto de reconhecimento e orientação, que se passa a discorrer de que maneira essa ferramenta pode potencializar a reflexão crítica, a corresponsabilidade e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Na sequência, serão apresentados os relatos das professoras acerca das mudanças implementadas, acompanhados de uma análise reflexiva sobre suas respostas e percepções.

QUADRO 4 – *Feedback* das professoras, pergunta 1

Participante	<b>De que forma o modelo atual de planejamento contribui para a organização e reflexão sobre sua prática pedagógica?</b>
Professora 1	<i>Com um documento único, lá são reunidos e organizados os registros dos processos das crianças, mas também tem as tabelas semanais e mensais de organização do cotidiano. Estando ali, tudo reunido, é mais fácil fazer refletir sobre a minha prática.</i>
Professora 2	<i>A coordenação me auxilia para além do material da escola, em relação as aulas e alunos. Também recebo formação quando necessário.</i>
Professora 3	<i>O planejamento colabora com uma estrutura inicial que dá suporte ao desenvolvimento das aulas, momentos de rotina etc.</i>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

<sup>8</sup> *Feedback* é o retorno da informação ou do processo; obtenção de uma resposta. Fonte: dicionário Michaelis.

As respostas revelam que o modelo de planejamento adotado contribui não apenas para a organização das rotinas, mas também para a construção de um olhar reflexivo sobre a prática docente. A existência de um documento único facilitou e fortaleceu a sistematização dos processos pedagógicos, além de favorecer a metacognição ao aproximar a prática da documentação pedagógica, o que é defendido por Rinaldi (2006) e Oliveira-Formosinho (2002).

Além disso, o suporte oferecido pela CP e a estrutura fornecida pelo documento criam uma base sólida para o desenvolvimento das aulas e mostra a importância de estratégias intencionais e colaborativas. Essa visão está em consonância com Tardif (2002) quando este ressalta que a reflexão sobre a prática é potencializada quando os professores têm instrumentos de análise acessíveis e integrados ao seu fazer diário.

QUADRO 5 – *Feedback* das professoras, pergunta 2

Participante	<b>Você sente que os encontros com a coordenação pedagógica permitem escutar suas necessidades e apoiar seus desafios em sala? Por quê?</b>
Professora 1	<i>Muitas vezes sim, mas tem dias que tenha a impressão de que as minhas necessidades são vistas como corpo mole, porque me falta tempo para fazer os documentos que a própria escola exige.</i>
Professora 2	<i>Um pouco. Especialmente em relação aos alunos que precisam de adaptações.</i>
Professora 3	<i>Sim, pois dialogar sobre o dia a dia, planejamentos e desafios nos ajuda a refletir e encontrar novos caminhos. Uma pessoa focada na parte pedagógica traz uma nova perspectiva.</i>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

As respostas evidenciam que, embora haja espaços de escuta e diálogo, ainda existem desafios relacionados à percepção de acolhimento das necessidades individuais, especialmente diante das demandas burocráticas e do tempo restrito. Enquanto uma professora destaca o apoio em situações de adaptação, outra aponta a importância do diálogo como estratégia para encontrar novas soluções e perspectivas. No entanto, também emerge a sensação de que, por vezes, as dificuldades são vistas como fragilidade, o que pode limitar a abertura e a sinceridade nas trocas. Isso reforça a necessidade de uma escuta empática e livre de julgamentos, que reconheça que o desenvolvimento profissional só acontece quando as relações institucionais promovem confiança, respeito e acolhimento das demandas singulares de cada professora.

QUADRO 6 – *Feedback* das professoras, pergunta 3

Participante	Como você percebe a participação da coordenação no acompanhamento do seu trabalho? Sente que tem colaboração na construção das propostas ou na tomada de decisões pedagógicas?
Professora 1	<i>Sim, a CP sempre está presente e acompanha o processo dos projetos. Faz formações, onde escolhemos juntas um conceito de interesse das crianças e aprofundamos com as crianças em propostas.</i>
Professora 2	<i>Percebo, pelo feedback escrito especialmente. A coordenação não está próxima o suficiente no dia a dia porque não tem como ir na casa de todos os alunos, mas contribui com sugestões na prática quando nos encontramos.</i>
Professora 3	<i>A participação da coordenação no planejamento colabora muito na construção das propostas e tomadas de decisões. A frequência do acompanhamento é essencial para que exista uma percepção relevante, mas como são muitos alunos e pouco de tempo de reunião nem sempre conseguimos passar por todos.</i>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

De modo geral, as professoras percebem a participação da CP como colaborativa, especialmente nos momentos de reunião individual, quando ocorrem as devolutivas dos registros e acompanhamento dos projetos. Ainda assim, apontam que as limitações de tempo e a distância física (pelo modelo itinerante da escola) dificultam um acompanhamento mais próximo e frequente, o que impacta na percepção de apoio cotidiano. Isso dialoga com as ideias de Placco (2006) e Fujikawa (2012), para quem o acompanhamento pedagógico do CP precisa equilibrar a escuta, a devolutiva e a autonomia, para, assim, favorecer a corresponsabilidade na elaboração e reelaboração das propostas didáticas. A análise aponta que a parceria e a frequência nos acompanhamentos são fundamentais para sustentar a construção conjunta de decisões pedagógicas.

QUADRO 7 – *Feedback* das professoras, pergunta 4

Participante	<b>O modelo atual de reuniões e de planejamento favorece a construção conjunta de soluções ou reflexões sobre os projetos com seus estudantes? Pode dar um exemplo?</b>
Professora 1	<p><i>Na teoria sim. Nas reuniões conseguimos elencar e encontrar os conceitos que aparecem nas falas das crianças e assim dar sequência ao planejamento das próximas semanas.</i></p> <p><i>Uma vez mostrei um processo de desenho e argila que duas crianças diferentes que estavam estudando sobre os insetos e outros animais da natureza. Observando as falas, os diálogos gravados, percebemos que o que eles estavam interessados era mais a casa dos insetos, o abrigo, relacionando a própria casa e abrigo deles. Então, fizemos uma alteração na rota, pensando em abrigos e casas dos animais.</i></p>
Professora 2	<p><i>Sim. Falei que estava conversando muito sobre comidas da Itália com meu aluno, porque ele tinha mudado de lá para SP e estava me falando do que sentia falta. Aí pensamos sobre como aprofundar esse interesse e chegamos a conclusão quer seria legal fazer isso cozinhando de verdade. A coordenadora conversou com a mãe e durante um período fizemos receitas toda semana.</i></p>
Professora 3	<p><i>O modelo atual beneficia o planejamento, mas nem sempre é suficiente.</i></p>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

As respostas mostram que as reuniões e o planejamento coletivo criam oportunidades para que as decisões pedagógicas sejam baseadas nos interesses e nas vozes dos estudantes, por meio da análise conjunta de registros, diálogos e observações. Exemplos concretos, como o redirecionamento de projetos a partir do interesse espontâneo ou a inclusão de experiências culinárias relacionadas ao contexto dos alunos, evidenciam que o modelo, na prática, permite ajustes e aprofundamentos colaborativos. Entretanto, também é reconhecido que nem sempre o tempo disponível é suficiente para contemplar todos os casos ou aprofundar as discussões. Essa dinâmica reforça o que Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2006) defende: a importância de um currículo vivo e negociado, construído no encontro entre professores, estudantes e coordenação, mediado pela escuta e pelo diálogo contínuo.

QUADRO 8 – *Feedback* das professoras, pergunta 5

Participante	<b>Você se sente corresponsável — junto à coordenação — pelas decisões e caminhos pedagógicos escolhidos para seus estudantes? O que contribui (ou dificulta) essa construção conjunta?</b>
Professora 1	<i>Me sinto corresponsável pela construção das pesquisas das crianças e caminhos pedagógicos junto à coordenação. Mas geralmente as ideias partem de mim e ela complementa ou amplia.</i>
Professora 2	<i>Não, pois existe muita rotatividade, o que dificulta a construção, por exemplo, eu assumi alunos de uma outra teacher e tive que continuar o que ela estava trabalhando, mas que foi a coordenadora que passou.</i>
Professora 3	<i>Sim, a coordenação, quando confia e permite a autonomia, me torna corresponsável pelos caminhos e decisões. O que contribui mais é a relação respeitosa e de parceria.</i>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados / 2025.

A análise das respostas aponta que a corresponsabilidade é fortalecida quando a relação entre professora e CP é pautada pela confiança, respeito e autonomia. Professoras que percebem espaço para sugerir, criar e adaptar sentem-se parceiras do processo e não apenas executoras de decisões da gestão. Contudo, fatores como rotatividade na equipe e o repasse de turmas entre professores dificultam a construção desse sentimento, impactando negativamente a continuidade e a coesão do trabalho pedagógico. Tal cenário corrobora os apontamentos de Nóvoa (2009) e Tardif (2002), para quem a construção coletiva dos saberes exige tempo, diálogo, estabilidade e espaços institucionais de escuta e negociação.

Observa-se, portanto, que, mesmo com a criação de uma trilha formativa voltada ao aprimoramento e fortalecimento da atuação da equipe gestora, assim como à conscientização sobre a importância da participação ativa das professoras em um percurso de transformação, ainda existem desafios a serem enfrentados. A proposta buscou não apenas qualificar as práticas de gestão, mas também mobilizar o envolvimento de toda a equipe docente e reconhecer que a participação ativa de cada professora é fundamental para a consolidação de mudanças significativas no contexto escolar.

#### **4.3 Caminhos práticos para integrar planejamento de aula e formação continuada**

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de idiomas, cuja dinâmica organizacional difere significativamente das normativas e rotinas estabelecidas para instituições de educação básica tradicionais, o instrumento de planejamento de aula foi especialmente concebido para responder não apenas às necessidades de organização do trabalho pedagógico, mas também à exigência de uma comunicação clara e efetiva desse processo junto à equipe.

Dessa forma, buscou-se construir um percurso formativo sensível às especificidades do contexto, que priorizasse, inicialmente, a atuação com a equipe gestora para, posteriormente, envolver todo o corpo docente, para, assim, promover uma integração mais consistente entre o planejamento e o compartilhamento das práticas educativas.

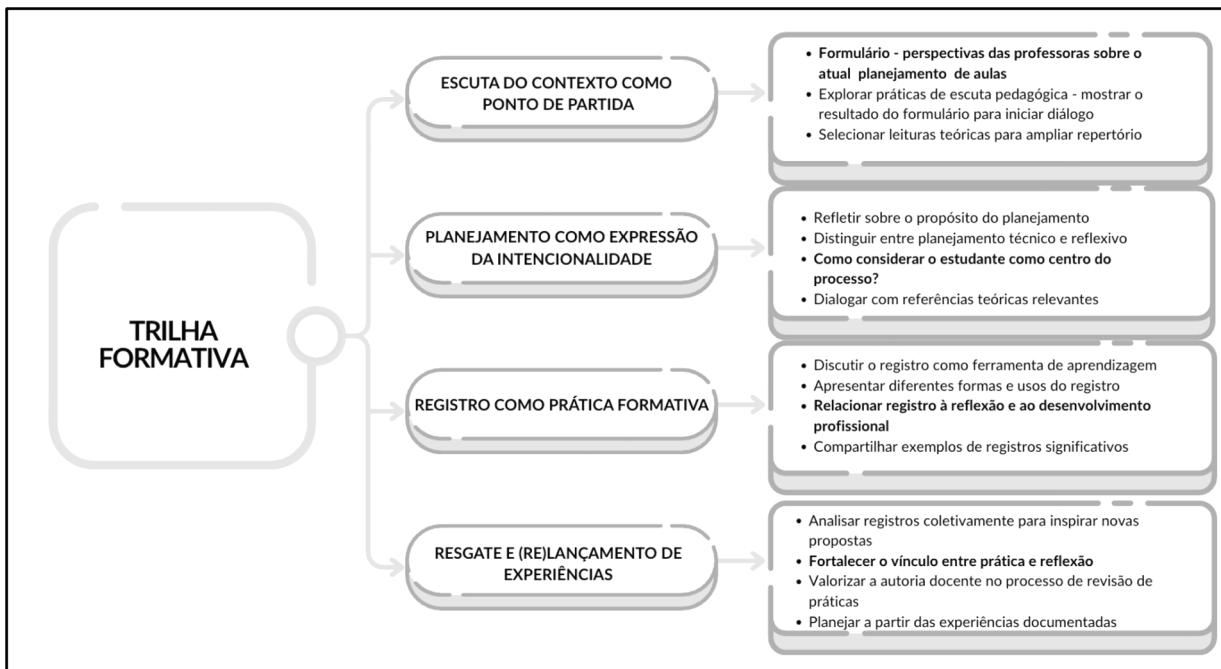
A experiência formativa vivenciada nesse ambiente suscitou múltiplas possibilidades de atuação para coordenadores pedagógicos em início de carreira (como a elaboradora deste estudo), especialmente no que se refere à estruturação do acompanhamento pedagógico. O material construído para responder às demandas da escola, confeccionado a partir da escuta e da análise do contexto local, será apresentado por meio de uma proposta de trilha formativa e servirá de base para o posterior desdobramento de formações com diferentes equipes docentes.

Apresentar, de modo prático e fundamentado, possibilidades de atuação que integrem a formação continuada ao planejamento de aulas é um compromisso assumido com a qualidade do processo educativo. Com embasamento nas análises realizadas e nas referências teóricas discutidas ao longo deste trabalho, propõem-se aqui estratégias e dinâmicas que valorizam a escuta ativa, a documentação pedagógica e a corresponsabilidade docente como princípios norteadores do desenvolvimento profissional.

Inspiradas em autores como Rinaldi (2006) e Oliveira-Formosinho (2002), as sugestões reunidas neste capítulo têm por objetivo qualificar o percurso formativo ao reconhecer o planejamento como espaço privilegiado de reflexão coletiva, de investigação sobre a prática e de construção compartilhada de sentidos. Reafirma-se, assim, o papel do coordenador pedagógico como mediador e articulador do diálogo entre teoria e prática no cotidiano escolar.

O quadro a seguir apresenta uma possível estrutura para o percurso formativo que possui o planejamento como ferramenta de acompanhamento contínuo. Para isso, sugere-se uma conscientização sobre o tópico antes de utilizar o instrumento.

QUADRO 9 – Trilha formativa ampliada



Fonte: A autora, a partir dos estudos realizados.

Para que o processo formativo seja de fato significativo é fundamental iniciar a trilha com um olhar atento ao contexto e às percepções do grupo docente. A escuta ativa, neste cenário, vai além de um gesto de acolhimento, ela se torna um dispositivo estratégico de levantamento de demandas, dúvidas e inquietações. Por meio da aplicação de um formulário anônimo a equipe gestora consegue captar, de maneira sensível e sem julgamentos, o que as professoras pensam, sentem e desejam em relação ao planejamento de aulas. Essa escuta inicial permite que o percurso formativo seja pautado por necessidades reais e atuais, fortalece a confiança do grupo e promove um ambiente aberto ao diálogo e à construção coletiva de soluções. A análise atenta dos dados coletados, somada à seleção criteriosa de leituras teóricas, potencializa o repertório do grupo e direciona a formação para um caminho mais autoral e contextualizado.

Em relação à segunda etapa, esta não se trata apenas de organizar conteúdos e atividades, mas de refletir sobre o propósito do ensino, os objetivos de aprendizagem e o lugar do estudante nesse processo. Ao provocar o grupo a distinguir entre planejamento técnico e reflexivo a equipe gestora contribui para que os docentes ampliem sua compreensão sobre a função pedagógica do planejar e reconheçam a centralidade do estudante e a importância do diálogo com referenciais teóricos. Essa etapa é essencial para que cada professor perceba o planejamento como um processo vivo, flexível e fundamentado, que responde às singularidades do contexto escolar e às necessidades do grupo.

Uma vez consolidada, para a instituição, a compreensão do planejar, é preciso trabalhar a questão do registro como prática formativa e reconhecer que ele não se limita à documentação de rotinas ou tarefas, mas se configura como um vital instrumento de reflexão, avaliação e desenvolvimento tanto do estudante quanto do próprio professor. Ao discutir diferentes formas e usos do registro a equipe gestora amplia as possibilidades de análise das práticas pedagógicas e convida os professores a relacionar o ato de registrar à construção de saberes e ao próprio aprimoramento. O compartilhamento de exemplos significativos, bem como o incentivo à autoria docente nos registros, fortalece o processo formativo ao favorecer a apropriação de ferramentas que tornam visível o pensamento pedagógico e o percurso de cada professor, bem como valorizar.

O momento de resgatar e relançar experiências a partir dos registros produzidos representa uma oportunidade de fortalecer o vínculo entre prática e reflexão. Ao analisar coletivamente esses registros a equipe docente pode identificar aprendizados, desafios e novas possibilidades, o que valoriza a autoria e o protagonismo dos professores. Essa etapa permite que as experiências documentadas sirvam de inspiração para novas propostas, o que promove uma cultura de revisão e inovação das práticas pedagógicas. Dessa forma, planejar com base nessas vivências compartilhadas potencializa o desenvolvimento de percursos mais intencionais, colaborativos e alinhados às reais necessidades locais.

Um ponto fundamental para a efetividade dessa trilha formativa é organizar estrategicamente o documento de planejamento de aula ao selecionar criteriosamente quais tópicos serão relevantes para a experiência formadora. Afinal, é a partir das informações registradas que o coordenador pedagógico e a equipe gestora poderão sistematizar o acompanhamento das ações e planejar as devolutivas necessárias. Dessa forma, a escolha dos tópicos não deve ser aleatória, mas orientada pelos objetivos formativos e pelas demandas do grupo, para, assim, assegurarem que se torne, de fato, um instrumento útil para reflexão, acompanhamento e aprimoramento das práticas. A seguir, apresenta-se um exemplo baseado na proposta da escola de idiomas pesquisada, que pode ser adaptado para outras realidades:

QUADRO 10 – Trilha formativa específica

Tópicos	Perguntas geradoras	Objetivo
<b>Projeto</b>	<p>Como o projeto surgiu?</p> <p>Quais são as evidências relacionadas ao tema?</p>	<p>Identifica o eixo central do trabalho, geralmente emergente dos interesses e curiosidades dos estudantes. Funciona como fio condutor das experiências pedagógicas e só deve ser alterado diante de novas demandas do estudante.</p>
<b>Objetivo</b>	<p>O que pretendo realizar com essa aula?</p> <p>Quais aprendizagens desejo favorecer?</p>	<p>Especifica as metas da aula e considera os objetivos de aprendizagem definidos para o estudante. Deve ser claro, alcançável e conectado ao desenvolvimento integral.</p>
<b>Estratégias</b>	<p>Quais materiais e recursos vou utilizar?</p> <p>Como vou organizar e mediar a experiência?</p>	<p>Descreve as abordagens e recursos que serão mobilizados para atingir os objetivos e, assim, promover a participação ativa e a aprendizagem significativa.</p>
<b>Vocabulário</b>	<p>Quais são os vocabulários específicos que serão trabalhados nessa aula?</p>	<p>(Para o ensino de línguas) Evidencia as estruturas, expressões ou vocabulários fundamentais a serem explorados no período, integrando-os ao contexto do projeto e às situações de comunicação reais.</p>
<b>Registro</b>	<p>O que considero importante documentar desta experiência?</p> <p>Como vou registrar as aprendizagens?</p>	<p>Espaço destinado à inserção de registros digitais (fotos, vídeos, textos, produções dos alunos) para evidenciar os processos de aprendizagem e servir de base para avaliação e relançamento de propostas.</p>
<b>Relançamento</b>	<p>Como posso dar continuidade à pesquisa?</p> <p>Quais possibilidades de ampliação surgiram?</p> <p>Devo manter a estratégia ou experimentar algo novo?</p>	<p>Refere-se ao planejamento de novas ações pedagógicas a partir dos registros e reflexões feitas e promove continuidade, aprofundamento e inovação no processo educativo.</p>

Fonte: A autora, a partir dos estudos realizados.

As discussões promovidas, as estratégias adotadas e os registros sistematizados evidenciam a importância de uma escuta qualificada, de práticas reflexivas e de uma construção coletiva do saber docente. Diante desse cenário, faz-se necessário, agora, sintetizar os principais achados e implicações deste estudo, apontando caminhos para novas práticas e possibilidades de aprofundamento. Nesse sentido, apresentam-se a seguir as considerações finais, nas quais serão destacados os resultados alcançados, as contribuições para o campo educacional e as perspectivas para futuras investigações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não existe uma resposta única ou definitiva, mas sim muitas respostas possíveis, que emergem do diálogo, da escuta e da convivência entre sujeitos diversos.*

*(Rinaldi, 2006, p. 172)*

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que modo a estratégia adotada pela coordenadora pedagógica da escola de idiomas impactou o processo de formação continuada de sua equipe docente. Para tanto, sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, foi construído um percurso formativo fundamentado na escuta ativa, no registro reflexivo e na construção coletiva do saber, que visou promover uma articulação constante entre teoria e prática no cotidiano escolar. Essa abordagem revelou um impacto significativo não apenas nas práticas pedagógicas da equipe, mas também no engajamento, no senso de pertencimento e no desenvolvimento profissional dos participantes ao evidenciar o potencial transformador de processos formativos colaborativos e contextuais.

Destaca-se a importância do envolvimento da diretora e coordenadora no processo formativo, que se revelou uma ferramenta fundamental para impulsionar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos participantes. Ao atuar de forma colaborativa com o corpo docente, a equipe gestora não apenas fortaleceu o alinhamento entre os objetivos institucionais e as demandas do grupo, mas também promoveu um ambiente de confiança, escuta e corresponsabilidade.

O trabalho desenvolveu-se em diálogo permanente com as demandas e inquietações do grupo investigado, valorizou as singularidades dos participantes e reconheceu o caráter provisório, plural e dinâmico do conhecimento. Ao longo do percurso, foram criados espaços de experimentação e colaboração que favoreceram o surgimento de novas perspectivas e a ressignificação das práticas pedagógicas, bem como permitiram uma participação ativa e engajada de todos os envolvidos.

Como afirma Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2006, p. 83), “A experiência educativa não é uma linha reta, mas um percurso dinâmico, repleto de desvios, retornos e novos pontos de partida.” Esta pesquisa evidenciou exatamente essa característica, pois, embora tenha sido estruturada de forma articulada e coerente entre as etapas, buscou manter-se sensível aos

imprevistos, surpresas e questionamentos surgidos ao longo do processo, incorporando-os à prática formativa. Dessa maneira, reafirma-se a importância de cultivar a abertura ao novo, à dúvida e à reestruturação constante na construção coletiva do saber, aspectos que se manifestaram de maneira concreta ao longo desta investigação.

Ressalta-se, ainda, a centralidade da escuta em todo o processo formativo vivido por meio de formulários, diálogos ou reuniões, uma vez que ouvir diferentes perspectivas foi fundamental para a construção do conhecimento coletivo e para a compreensão da complexidade do ambiente educativo. Como destaca Morin (2000, p. 16), “O conhecimento não é uma cópia do real, mas uma relação com o real, feita de interações, de retroações, de percepções, de representações.” Nesse sentido, a escuta aqui exercida permitiu captar múltiplas concepções, fortalecer vínculos entre os participantes e contribuir significativamente para a construção identitária do coordenador pedagógico. Tal postura não apenas ampliou o entendimento sobre as necessidades do grupo, mas também consolidou o papel do coordenador como mediador sensível e promotor do diálogo e da colaboração no contexto escolar.

Foi nesse ambiente acolhedor que os participantes passaram a se sentir, de fato, parte do processo, o que permitiu, de forma espontânea, o surgimento de soluções criativas. Esse clima favoreceu a construção de uma cultura formativa mais aberta, flexível e inovadora, pautada pelo respeito às singularidades e pelo diálogo contínuo. Assim, esta investigação transcendeu a mera análise de procedimentos ao buscar compreender sentidos, desafios e conquistas que atravessam o fazer formativo. Reafirmando-se, assim, com o compromisso da formação continuada situada, aberta ao diálogo e à (re)invenção permanente do trabalho docente, para reconhecer, enfim, que todo conhecimento construído está em constante transformação.

Apesar das conquistas identificadas, é importante mencionar algumas limitações desta pesquisa. O estudo concentrou-se apenas em uma instituição de ensino, com características, equipe e contexto próprias, o que pode restringir a transposição de seus métodos para outras realidades educacionais. Além disso, o tempo de acompanhamento do percurso formativo foi limitado, o que impossibilitou a observação de impactos a longo prazo nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

Essas limitações, no entanto, abrem espaço para novas investigações. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o recorte para diferentes contextos escolares e incluam instituições públicas e privadas de outros segmentos e regiões, a fim de verificar como estratégias semelhantes podem se desdobrar em cenários diversos. Também seria relevante acompanhar, ao longo de um período mais extenso, os efeitos das trilhas formativas conectadas

ao planejamento de aula na constituição de práticas mais autônomas, reflexivas e colaborativas entre os docentes.

Além de suas contribuições para o campo acadêmico, este estudo oferece subsídios valiosos para a atuação de equipes gestoras em diferentes contextos educacionais. A valorização de processos formativos fundamentados na escuta ativa e na construção coletiva cria espaços de diálogo horizontal, de autoria e de reflexão compartilhada. Os resultados evidenciam que investir em momentos de escuta qualificada, registros e análises conjuntas potencializa o sentimento de coautoria e o engajamento dos docentes, o que pode favorecer práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas reais do grupo e da instituição. Dessa forma, a formação continuada assume um papel estratégico na promoção de ambientes educativos mais inovadores e responsivos às necessidades do contexto escolar.

Do ponto de vista institucional, sugere-se que políticas escolares priorizem e incentivem a formação continuada situada, bem como reconheçam que percursos formativos não devem ser eventos pontuais, mas processos permanentes e integrados ao cotidiano escolar.

É fundamental criar condições favoráveis, como tempo, espaço e recursos, para que essas ações aconteçam e que sejam reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a qualidade do ensino. Ainda, recomenda-se o fomento de avaliações participativas, que permitam à equipe gestora revisitar continuamente os objetivos e as metodologias formativas, para, assim ajustá-las às necessidades emergentes e às singularidades de cada realidade.

Em síntese, esta pesquisa reafirma que a formação de professores é um processo em constante construção, permeado pela provisoriação e pela abertura ao novo, num movimento permanente de busca por uma escola mais reflexiva, inovadora e humana. A natureza provisória do saber e a pluralidade das experiências nos convidam a manter um olhar curioso e sensível diante dos desafios do cotidiano, reinventar caminhos e construir, de forma coletiva, novas possibilidades para a formação e a prática docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Doselene Carvalho De Oliveira. **O coordenador pedagógico e a carta de intenções: do planejamento à ação.** 2020. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BOLZAN, Délia Lerín. **A constituição do sujeito na/pela linguagem: a criança surda na escola.** 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002. Acesso:18 de Julho 2023.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2003.

COSTI, Ricardo. **A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAVID, Hellen Costa. **Planejamento didático: ações e interações na Educação Infantil.** 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

DIAS, Ilzeni Silva; ROCHA, Helianane; MARINHO, Raimunda Ramos. **Necessidades formativas e formação de competências:** desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica. Revista Labor Edição Especial, Fortaleza, CE, v. 2, n. 18, p. 193-201, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996. (Ano da Digitalização: 2002).

FUJIKAWA, Maria Lucia Sampaio. **O coordenador pedagógico e o registro: desafios da autoria na escrita da prática.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Editorial Graó, 1999.

GARCIA, Elis Regina Correas. **O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores.** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIAVONI, Regina de Fátima Arraes. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional.** 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O professor e a pesquisa.** 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira. **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades.** 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MICHAELIS. Feedback. Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/feedback/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 15. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão e a formação de professores:** da organização à pessoa. Porto: Porto Editora, 2002.

PADILHA, Raymundo. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 12.ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Elana Gomes. **A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores.** 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vani Moreira Kenski de; ALMEIDA, Lourdes Ramalho de. **Coordenador pedagógico:** trajetórias, mediações e saberes. 6.ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5.ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: perspectivas da prática**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: perspectivas da prática**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2006.

ROLLO, Larissa Cirillo. Práticas pedagógicas inovadoras: o coordenador pedagógico e o desenvolvimento profissional docente. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://site.veracruz.edu.br/doc/ise\\_tcc\\_larissa\\_cirillo\\_rollo.pdf](https://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_larissa_cirillo_rollo.pdf). Acesso em: 17 jun. 2025.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOUZA, S. N Sandra Nascimento de; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura**. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 14, e4175116, p. 1–20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 10 de fev.2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

## APÊNDICE A –

### ROTEIRO DE ENTREVISTA



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Formação de Formadores

#### **Roteiro de entrevista direcionada a Diretora, Coordenadora pedagógica e professoras da escola de idiomas, na cidade de São Paulo**

Você está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **O planejamento de aula como estratégia formativa**, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Lílian Maria Ghiuro Passarelli, do Mestrado em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

#### **Parte I - Antes da formação**

##### **Perguntas para as professoras:**

1. Qual o sentido que o planejamento assume em seu trabalho como professora?
2. Como você avalia o modelo de planejamento atualmente utilizado em nossa escola?
3. Se você não utiliza diretamente o arquivo disponibilizado pela coordenação, costuma usá-lo como referência para estruturar seu planejamento semanal?
4. Quais ferramentas você costuma utilizar para planejar suas aulas? (por exemplo: Word, caderno, planilhas, Google Slides, entre outras)
5. Você costuma registrar suas aulas planejadas de que maneira? Utiliza anotações, documentos digitais, registros visuais, entre outros?
6. Em média, quanto tempo por semana você dedica ao planejamento das aulas que desenvolve com seus estudantes?
7. Se pudesse ajustar o modelo de planejamento da escola, o que você consideraria importante modificar ou incluir?

### **Perguntas para a equipe de gestão:**

1. Quais pontos você considera importantes ao planejar uma reunião coletiva com as professoras?
2. Quais pontos você considera importantes ao planejar reuniões individuais?
3. Como você aborda os desafios específicos enfrentados pelas professoras?
4. Qual é o papel do planejamento de aula para você?

### **Parte II - Depois da formação**

#### **Perguntas para as professoras:**

1. De que forma o modelo atual de planejamento contribui para a organização e reflexão sobre sua prática pedagógica?
2. Você sente que os encontros individuais com a coordenação pedagógica permitem escutar suas necessidades e apoiar seus desafios em sala? Por quê?
3. Como você percebe a participação da coordenação no acompanhamento do seu trabalho? Ela colabora na construção das propostas ou na tomada de decisões pedagógicas?
4. O modelo atual de reuniões individuais e de planejamento favorece a construção conjunta de soluções ou reflexões sobre os projetos com seus alunos? Pode dar um exemplo?
5. Você se sente corresponsável — junto à coordenação — pelas decisões e caminhos pedagógicos escolhidos para sua turma? O que contribui (ou dificulta) essa construção conjunta?

#### **Perguntas para a equipe de gestão:**

1. Como as reuniões de planejamento contribuem para você entender as necessidades formativas de cada professora?
2. Quais as vantagens de pensar o planejamento colaborativamente?
3. Quais mudanças você notou na equipe após incluir as reuniões de planejamento na rotina formativa?

## APÊNDICE B –

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** O planejamento de aula como estratégia formativa.

**Pesquisador:** Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel

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 esclarecer-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:**

O presente estudo será desenvolvido a partir da inquietação da pesquisadora, acerca das práticas formativas que o planejamento de aula pode oferecer. A pesquisa parte do pressuposto de que o planejamento de é mais do que um instrumento de organização e deve ser entendido como um espaço de reflexão, construção coletiva e desenvolvimento profissional docente. Do objetivo geral desta investigação, selecionam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar se a estratégia formativa escolhida (planejamento de aula) fomenta a coparticipação e corresponsabilidade dos professores no percurso formativo, impactando de maneira significativa o fazer docente;
2. Compreender se e de que maneira o planejamento colaborativo participativo evidencia as necessidades formativas dos professores.
3. Elaborar e sistematizar princípios norteadores para uma formação continuada fundamentada na escuta ativa, corresponsabilidade e documentação pedagógica, a serem apresentados em material de apoio para uso de coordenadores pedagógicos em contextos similares.

**Procedimentos:**

Aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará por meio de uma trilha formativa, desenvolvida em cinco encontros, durante as reuniões pedagógicas já previstas pelo calendário da instituição.

**Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

A participação voluntária como sujeito da pesquisa é de suma relevância para a produção científica, além de contribuir significativamente para o campo educacional, especialmente nos estudos sobre a formação continuada de professores. Espera-se, ainda, que os resultados desta pesquisa colaborem para o aprofundamento das discussões sobre estratégias formativas reflexivas, bem como para a análise de como esta investigação pode impactar a atuação de coordenadores pedagógicos.

**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:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, **seu nome não será citado**. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Eduarda de Segovia e Rocha Pimentel pelo endereço eletrônico xxxxx ou pelo telefone: xxxxx. 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: 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 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: \_\_\_\_\_

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. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

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

(Assinatura do pesquisador)