

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Talita Marcilia de Oliveira Silva

**Práticas cotidianas e formativas do coordenador pedagógico que impactam a
ação docente em sala de aula**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES
PUC-SP**

São Paulo
2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Talita Marcilia de Oliveira Silva

**Práticas cotidianas e formativas do coordenador pedagógico que impactam a
ação docente em sala de aula**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da Profa. Dra. **Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

São Paulo
2025

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por fotocópia ou processo eletrônico, desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho à minha avó, Joana Ferreira de Oliveira, que sempre sonhou em estudar, não pôde, mas foi generosa e fez de tudo para que filhos e netas estudassem.

AGRADECIMENTOS

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

Todos os caminhos que trilhei desde a infância me guiaram para este momento. Neste percurso, estiveram sempre ao meu lado muitos professores aos quais direciono meu primeiro agradecimento. Tive professores de toda sorte, alguns muito próximos e carinhosos, outros mais objetivos, mas igualmente dedicados e atenciosos. Me lembro das aulas, das histórias, dos ensinamentos que iam para além do conhecimento técnico. Sou muito grata por ter tido todos eles e por terem me inspirado a uma profissão da qual eu tenho muito orgulho. Trabalhar com educação é esse rio que nos atravessa ora em cheia, transbordando de esperança, ora em seca, exigindo mais coragem, nos convocando para a luta, para estarmos presentes.

Agradeço às professoras do Formep por me fortalecerem e me lembrarem dos motivos pelos quais escolhi essa profissão. Gostaria de citar as professoras Laurizete Passos, Laurinda Almeida, Clarilza Prado e Vera Placco. Mulheres brilhantes, de renome, generosas e extremamente acessíveis, me ensinaram em todo texto, toda discussão, toda troca. As primeiras palavras da professora Laurinda para meu grupo de colegas na aula inaugural foi que ela estava ali para nos amar e que ensinamento profundo, pois a educação, a relação professor-aluno, passa sempre por esse lugar, de um amor, que traduzimos em querer dar aulas melhores, em querer buscar a melhor forma para que nossos alunos aprendam, em querer que eles estejam conosco durante as aulas, pois nós estaremos de corpo e alma.

Quero destacar ainda o agradecimento à minha orientadora, Vera Placco, pois foi um privilégio poder estudar com ela e ter minhas ideias e meu texto analisados por alguém que é referência no meio.

Agradeço aos professores e colegas queridos com quem divido os meus dias na escola, pessoas fantásticas que acreditam no poder transformador da docência.

Quero agradecer à minha mãe, pois sempre me deu exemplo de que a educação é a coisa mais importante que a gente pode levar da vida e fez de tudo para nos garantir esse direito em um bom colégio.

Agradeço ao meu marido querido, Paulo, pessoa que admiro e é minha parceira, que escuta minhas ideias, que me apoia nas vontades, que viabilizou a

conclusão desse mestrado, ficando com a nossa filha nos dias das aulas e em momentos de realização dos trabalhos e desta pesquisa.

Esse trabalho é fruto de muito aprendizado e parte de uma jornada em busca do conhecimento que acredito ser para a vida toda. Deixo aqui no papel, materializado, o ensinamento que gostaria que minhas filhas levassem com elas, assim como levei da minha vó e da minha mãe, de que atingimos o que queremos com dedicação, respeito, ética, humildade, resiliência, nos permitindo ser ajudados por pessoas queridas e acreditando em nós mesmos.

É válido lutar para que nossas organizações não sejam negativas por negligência, mas positivas por vontade.

Michael Fullan e Andy Hargreaves (1996)

RESUMO

SILVA, Talita Marcília de Oliveira. **Práticas cotidianas e formativas do coordenador pedagógico que impactam a ação docente em sala de aula.** 106f., 2025. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar quais práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico (CP) os professores percebem que contribuem para melhorar seu trabalho pedagógico em sala de aula. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: compreender como o professor entende sua relação com o CP; identificar ações cotidianas desenvolvidas pelo CP que os professores perceberam como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho e identificar, a partir das falas dos professores, quais práticas de formação repercutem no trabalho docente e como. O referencial teórico está fundamentado em autores que afirmam que a constituição de grupo de professores em que a reflexão e a colaboração são privilegiadas é um caminho para uma atuação do CP voltada para a transformação e inovação escolar e que ela se dá quando o CP coloca formação no centro de sua ação: Souza (2001), Geglio (2010), Imbernón (2010), Placco (2010), Bruno e Almeida (2012), Almeida (2016, 2017), Souza e Placco (2017, 2018 e 2019). A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, por meio do procedimento metodológico de Grupo de Discussão. Os sujeitos participantes são quatro professores de escolas privadas e de uma pública da cidade de São Paulo. Os dados foram analisados pelo método de Análise de Prosa, permitindo a criação de três categorias de análise: “O dia a dia da coordenação pedagógica”, “Relação com o CP” e “Formação em serviço”. Como resultados, a pesquisa evidencia que o acompanhamento pedagógico do CP é essencial para o trabalho dos professores. Presença, acessibilidade e confiança foram apontados como fundamentais na construção da relação com o CP. A pesquisa revela que há carência de um programa de formação estruturado e intencional liderado pelo CP e que a escolha do tema e metodologia são fundamentais para que a formação repercuta na prática docente.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Relação Professor-Coordenador Pedagógico; Formação em Serviço; Ação Cotidiana do Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

SILVA, Talita Marcília de Oliveira. **Daily and formative practices of the pedagogical coordinator that impact teaching in the classroom.** 106f., 2025. Dissertation (Master's Degree) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This research aims to analyze which practices developed by the pedagogical coordinator (PC) teachers perceive as contributing to improvements in their pedagogical work in the classroom. To this end, the following specific objectives were proposed: to understand how teachers perceive their relationship with the PC; to identify daily actions developed by the PC that teachers perceive as effective for the development of their work; and to identify, based on teachers' statements, which training practices have an impact on teaching work and how. The theoretical framework is based on authors who affirm that the formation of a group of teachers in which reflection and collaboration are privileged is a path for PC to act in favor of school transformation and innovation, and that this occurs when PC places training at the center of its action: Souza (2001), Geglio (2010), Imbernón (2010), Placco (2010), Bruno and Almeida (2012), Almeida (2016, 2017), Souza and Placco (2017, 2018, and 2019). The methodology adopted was a qualitative approach, using the Discussion Group methodological procedure. The participants were four teachers from private schools and from a public school in the city of São Paulo. The data were analyzed using the Prose Analysis method, allowing the creation of three categories of analysis: "The everyday life of pedagogical coordination," "Relationship with the PC," and "In-service training." As a result, the research shows that the pedagogical follow-up of the PC is essential for the work of teachers. Presence, accessibility, and trust were identified as fundamental in building the relationship with the PC. The research reveals that there is a lack of a structured and intentional training program led by the PC and that the choice of theme and methodology are fundamental for the training to have an impact on teaching practice.

Keywords: Pedagogical Coordination; Teacher-Pedagogical Coordinator Relationship; In-Service Training; Daily Activities of the Pedagogical Coordinator.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1

Categorização dos dados – 1ª etapa.....44

Figura 2

Categorização dos dados – 2ª etapa.....45

Figura 3

Categorização dos dados – 3ª etapa.....45

Quadro 1

Trabalhos selecionados a partir do BDTD para análise24

Quadro 2

Informações das escolas dos participantes.....42

Quadro 3

Participantes da pesquisa e seus perfis.....42

Quadro 4

Categorias, Tópicos e Temas.....41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPCA – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CP – Coordenador Pedagógico

EMU – *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* - do alemão “Método baseado em evidência de diagnóstico e desenvolvimento da aula”, tradução livre

GD – Grupo de Discussão

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEI – Programa de Educação Integral

PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Meu percurso para a coordenação pedagógica	13
Delineando o objeto de estudo	20
CAPÍTULO 1 – Percursos e análise das pesquisas correlatas.....	23
CAPÍTULO 2 – Referencial teórico	29
2.1 A constituição de grupo e o vínculo do coordenador pedagógico com os professores	29
2.2 A prática formativa como cerne da função do coordenador pedagógico	33
CAPÍTULO 3 – Metodologia	40
3.1. Tipo de pesquisa	40
3.2. Campo de Pesquisa e Sujeitos	41
3.3 Procedimentos de Produção de Dados	43
3.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	43
CAPÍTULO 4 – Análise dos dados.....	47
4.1 1ª Categoria – O dia a dia da coordenação pedagógica	47
4.2 2ª Categoria - Relação com o CP.....	55
Boas práticas de coordenação pedagógica	59
4.3 3ª Categoria – Formação em serviço	63
CAPÍTULO 5 – Considerações finais.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	82
Apêndice A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido	82
Apêndice B – Tabela de Especificação de instrumento de coleta.....	85
Apêndice C - Roteiro do questionário aberto para o grupo de discussão	87
Apêndice D - Quadro de Categorização.....	90

INTRODUÇÃO

Meu percurso para a coordenação pedagógica

Fui criada pela minha avó, que não sabia ler e escrever. Apesar disso, ela sempre enxergou muito valor na educação, um poder para emancipação que ela não teve. Eu cresci com as inúmeras tentativas de minha avó de se alfabetizar. Ela frequentou diversos cursos - que ela conheceu mais jovem ainda como MOBREAL¹ e assim os chamava. Eu a acompanhei a aulas em um dos cursos e tentava ajudá-la. Esse período foi muito importante para enxergar o valor na educação, antes mesmo do meu período na escola.

Estudei em escola pública até a sétima série, quando pedi para meus pais para ir para uma escola particular, pois não me sentia tão desafiada academicamente. Esse foi um momento marcante na minha formação, pois minhas professoras da escola pública me deram muito apoio para que eu me adaptasse à nova escola. Lembro-me de frequentar a casa de uma de minhas professoras e que ela me dava aulas particulares para que eu acompanhasse a matéria. As professoras Elizabeth Guaranha, de Língua portuguesa e Janice, de Matemática, me ajudaram com temas que eu ainda não tinha tido ou que precisava de revisão e aprofundamento.

Houve um esforço enorme da minha mãe para pagar a escola, todo tempo era um desafio. Era atrasar a luz para efetuar o pagamento ou atrasar a escola para pagar a luz. Depois que eu me formei, minha mãe ainda ficou pagando a escola por seis meses. Nesse período, me mantive como aluna de destaque, com média elevada.

Foi também nessa época que fui convidada por uma professora de um curso de religião que eu frequentava para dar aulas de inglês na escola em que ela era dona. A professora Valdirene Barroquello, tinha preocupação especial com formação de seus funcionários. Eram momentos coletivos e individuais que versavam sobre metodologia, público-alvo, ideias de atividades. Comigo, estando eu com 15 anos de idade, ela sentava individualmente e me acompanhava de maneira acolhedora e humilde. Uma frase que ela costumava dizer e que carrego em meus dias de atuação na educação é “Uma vez picados pelo bichinho da educação, a gente não sai mais do meio”.

¹ O MOBREAL é a sigla para Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa que visava combater o analfabetismo e durou de 1971 a 1985. (ARCE, 2008)

Foi um período de grande aprendizagem e que fui exposta a estratégias de ensino já difundidas nas aulas de linguagem e que hoje permeiam outras áreas de ensino, como o recurso do jogo didático como ferramenta de aprendizagem, contrato de aprendizagem, contação de histórias, uso de aplicativos como facilitadores no processo de ensino aprendizagem, entre outras.

Pude ver na prática o que significava lançar mão dessas estratégias, tendo o aluno no centro do processo, com constante acompanhamento e com contato próximo com as famílias e a coordenação: era visível um maior engajamento da turma (nas atividades do dia a dia) e melhores resultados de aprendizagem (ao analisar resultados das avaliações).

Tive acesso também à formação em diversos assuntos que influenciaram minha prática posteriormente, como a teoria das inteligências múltiplas, os impactos da neurolinguística para a aprendizagem, diferenciação em sala de aula e técnicas para lidar com ansiedade e pressão para auxiliar os alunos em situações avaliativas. Esses tópicos permitiram reflexões minhas ainda como aluna que me faziam questionar o ensino na escola regular frente às possibilidades de atuação que pude ver em uma escola de idiomas em que atuei dando aulas de inglês.

Nesse contexto, como aluna na escola regular, as matérias que traziam maior incômodo pela maneira como eram ensinadas eram as de Ciências da Natureza, que tinham aulas distantes da realidade dos alunos e com uma metodologia apoiada na memorização e sem diversificação de estratégias. Eu sempre tive encantamento pelas possibilidades de atuação dessas ciências no mundo e sabia que explorar essas possibilidades em sala de aula poderia ser significativo para alunos e alunas. Com isso em mente, fiz a escolha pela Química, pensando em conhecer o trabalho com pesquisa científica, pelo qual eu me interessava, mas sempre com o pensamento de seguir pelo caminho da licenciatura.

Um período de formação que eu destaco são meus primeiros semestres de faculdade. Eu fiz Química na Universidade de São Paulo (USP), um curso relativamente concorrido para ingresso. Nos primeiros semestres, meu desempenho foi muito ruim e isso foi muito importante para a minha formação, porque me colocou em um outro lugar como estudante, me ajudando no meu papel mais tarde como professora. Esta experiência me fez refletir sobre questões como: “por que um aluno vai mal?” e “que dificuldades um aluno encontra?”.

Procurei relacionar a estas questões a minha origem como aluna e o preconceito que eu encontrava dos meus colegas de faculdade, maioria de escolas particulares de elite. Havia um embate velado frente à minha origem de periferia e que era alguém que tinha passado no mesmo vestibular que eles e dividia aquele espaço. Em minha reflexão, me indaguei também qual seria o apoio necessário para que professores, instituição ou coletivo de alunos pudessem vencer lacunas e dificuldades que desconhecia. Todo esse contexto da minha origem só ficou mais claro para mim naquele instante, me fazendo entender o que significava ocupar esse espaço como pessoa não branca na universidade pública.

Sozinha nesse momento, já não tinha as minhas professoras da escola pública que tinham me acolhido em minhas dificuldades. Mas, mesmo assim, houve professoras e professores que marcaram minha formação por serem abertos, humildes e demonstrarem interesse genuíno pela aprendizagem dos alunos.

Entre esses professores, cito a professora Zara Issa Abud, uma referência na matemática e que tinha na prática da sala de aula o hábito, por exemplo, de pedir desculpas quando errava algo na lousa, recebia os alunos em sua sala para tirar dúvidas, revisar a prova ou um simples bate papo. Nesse primeiro ano de faculdade, com muitos desafios e ainda os do autoconhecimento, o estudo em Cálculo 1, que normalmente é uma matéria em que os alunos reprovam, eu obtive boas notas. Acredito que isso é resultado da relação professor aluno e do poder desse laço afetivo, já que a professora Zara era aberta ao diálogo, ao contato de qualidade com seus alunos, explicava quantas vezes fossem necessárias e se dispunha a ajudar.

Outros professores, sobretudo da faculdade de educação, marcaram minha jornada universitária, por serem disponíveis e falarem de uma paixão sobre a educação e suas possibilidades, como a professora Marília Sposito, Moacir Gadotti e Júlio Groppa. Professores que foram importantes para eu entender minha identidade como aluna de escola pública e porque eu tive as dificuldades que tive, além de consolidarem meu interesse pela educação e renovarem minha crença no poder transformador das práticas em sala de aula, sendo determinantes na minha decisão pela docência.

Como professora de química, experienciei exitosamente minha premissa de escolha pela sala de aula. Tive a oportunidade de desenvolver estratégias variadas para o ensino de ciências para torná-lo mais significativo. Lancei mão de jogos didáticos no ensino de química, atividades cooperativas, ora para introduzir temas, ora

para sistematizá-los ou fixá-los. Utilizei aula invertida, rotação por estações, aprendizagem baseada em projeto e a experimentação como parte fundamental da construção de habilidades de investigação científica.

Em um dos colégios em que atuei, ao mesmo passo que pude explorar as práticas docentes com metodologias e temas variados, tive contato com uma coordenação pedagógica de pouco apoio, de discurso com pouco enfoque na aprendizagem dos alunos e mais em não ter resultados que desagradassem à direção pedagógica. Um período em que a formação em serviço tinha pouco cuidado e poucas bases sólidas, mas que oportunizou reflexões profundas sobre o papel da coordenação pedagógica na atuação do professor, uma vez que, por vezes, a ação dessa coordenação pedagógica barrava ações com os alunos e alunas ou em componentes curriculares específicos ou projetos interdisciplinares.

Fui caracterizada pela coordenadora na ocasião como uma profissional muito combativa e não colaborativa, por não acatar alguns pontos de vista dela como verdadeiros e propor debates nas reuniões pedagógicas. Valendo-se do conceito de Dubar (2005), sobre a construção identitária a partir da definição das características por outrem (atribuição), ponderei se esses apontamentos faziam sentido e se eram características que eu declararia como pertença. E, como definido por Dubar (2005), me encontrei em momento de crise, com desacordo entre a identidade atribuída e a assumida e decidi rejeitar as atribuições em uma ruptura (Dubar, 2005). Essa ruptura, em minha história, se materializou com minha demissão da instituição.

Esse momento profissional é importante para o meu atual, pois fez com que eu projetasse uma série de características sobre o tipo de gestão que acredito que deva ser exercida na escola: aberta à escuta, disponível para apoiar os professores, alguém que entende o debate como construtivo no espaço escolar e não se colocando de forma defensiva frente à crítica e a ideias variadas. Nesse momento, decidi cursar pedagogia, com vistas a um possível cargo de coordenação, me mantendo aberta a essa possibilidade.

Em uma nova escola, um caminho bem-sucedido na sala de aula me levou à coordenação da área de Ciências da Natureza e Matemática. Nesse cargo, ampliei para a equipe a aprendizagem baseada em projetos e maior interdisciplinaridade. Os momentos de reuniões pedagógicas focaram na troca de práticas e trabalho conjunto, assim como na análise dos resultados de avaliação, com levantamento de hipóteses

para dificuldades detectadas, bem como proposições para lidar com essas dificuldades.

Foi um percurso desafiador para consolidar uma ação de coordenação, compreendendo os limites da atuação frente ao grupo de professores pelo qual eu era responsável, entendendo quais momentos ofertar escuta, quais avançar na prática e como manter o equilíbrio para ter unidade. A escola ofertava alguns momentos formativos com o vice-diretor e o coordenador do Ensino Médio para a coordenação de área, mas, sentindo ser insuficiente, busquei uma pós-graduação em gestão escolar, reconhecendo que a coordenação pedagógica exigia preparo e habilidades específicas.

O diálogo contínuo, alinhado à gestão compartilhada, com foco na mudança, fez com que a área se fortalecesse e a escola recebesse a chancela do governo alemão como escola de referência nas práticas de Ciência da Natureza e Matemática.

A partir desse trabalho, fui promovida à coordenação do 9º ano e Ensino Médio e novos desafios se desenham, a partir desse cargo que ocupo há 5 anos. Houve uma mudança grande do quadro de professores, desde a minha entrada, e que é anterior ainda a eu ter assumido a equipe. Assim, muitos colegas não tinham a referência da minha ação como professora ou coordenadora de área. Soma-se a isso, um cenário pós-pandemia que dificultou a consolidação de identidade da equipe e o fato de haver muitas dúvidas sobre os procedimentos e comportamentos institucionais frente a questões importantes, como: incivilidade dos alunos, atendimento a famílias e quais estratégias adotar quando os resultados de avaliação apresentam muitas notas vermelhas, por exemplo.

Nessa escola onde atuo, há espaços formativos em reuniões pedagógicas semanais, que se revezam entre equipe de área e equipe de 9º ano e Ensino Médio, reunião semanal com tutoras das turmas², dois sábados letivos por ano exclusivos para formação, além da possibilidade de reuniões extras com configurações variadas (pequenos grupos de professores, professor e coordenação de área ou nível etc.). Essas reuniões ora partem de textos para discussão, ora de dinâmicas para levantar algumas considerações e, então, encaminhar discussões. As temáticas podem ser

² Professoras e professores referência de uma turma e que fazem um acompanhamento socioemocional e acadêmico daquele grupo de alunos em conjunto com orientação educacional e coordenação pedagógica. Eles têm uma aula semanal com sua turma para atividades variadas como dinâmicas, rodas de conversa, orientação de estudos etc.

propostas a partir de um trabalho institucional acordado com as coordenações de outros níveis, coordenadores de área e direção e que têm impacto mais amplo na escola, como cultura de aprendizagem, avaliação, estratégias de ensino aprendizagem.

Em outros momentos, as necessidades formativas são determinadas a partir de uma das falas da equipe nas reuniões individuais, reuniões com tutoras ou conversas informais. Por exemplo, a partir da demanda dos professores, se identificou, como tema de trabalho, como lidar com a gestão de sala de aula em um cenário pós pandemia, o que foi trabalhado em uma formação.

Há também demandas formativas a partir de um momento escolar específico, como a revisão do projeto do Novo Ensino Médio, em que foi importante estudar um texto coletivo dos desafios escolares atuais e como as reformas podem ou não lidar com esses desafios. Em todos esses formatos, o momento formativo tem por objetivo maior unidade da equipe, reflexão conjunta, troca de experiências e, em alguns momentos, instaurar inquietação para transformação posterior e não só dar uma resposta pronta.

Em 2022, foi possível ver que os professores tinham forte expectativa de normalidade e, ao ver os alunos mais imaturos e famílias muito inflamadas, esperavam que medidas disciplinares mais duras fossem capazes de conter episódios de indisciplina e retomar, por essas medidas, a gestão de sala de aula que precisava ser reconstruída.

Professores expressaram grande descrença no diálogo como ferramenta para essa construção, tanto com eles próprios, como com alunos ou com famílias. Foi necessário um trabalho muito grande, a partir das reuniões e conselhos, para que a equipe retomassem a crença de que a prática coletiva orquestrada é que teria efeito em mudanças de comportamento efetivas e não só a ação da coordenação pedagógica, orientação educacional e tutoras.

Nesse processo de retomada, fica ainda uma indagação: como fazer com que os professores vejam que a coordenação pedagógica está ao lado deles nos desafios da aprendizagem?

Nesse mesmo período, uma formação para as coordenações dos níveis abriu meus olhos para a centralidade da formação na atuação da coordenação pedagógica e ajudou a embasar mudanças para lidar com a questão posta acima – e me levou pelo caminho que resultou na escolha do mestrado. O curso com as professoras

Cleide Terzi e Eloísa Ponzio me colocou em contato com textos que transformaram minha prática como Placco (2010) e Christov (2010), que me fizeram intensificar a formação a partir da escuta da equipe e instituir práticas como pauta e síntese da reunião pedagógica, como sugerido por Souza (2001). Também houve a intensificação de reuniões individuais, algumas marcadas formalmente com registro de ata para dar devolutiva de observação de aula e discutir a prática.

A prática de observação de aula é bastante institucionalizada nessa escola, uma vez que o governo alemão faz inspeções de qualidade trienais e a observação de aula faz parte desse processo. Durante essa inspeção, é utilizado um instrumento de observação oficial da Alemanha, que procura tornar visíveis alguns aspectos da aula. Toda essa documentação é de conhecimento dos professores e discutido em reuniões pedagógicas e, próximo à inspeção alemã, utilizado nas observações da coordenação pedagógica com devolutiva que inclui a análise desse documento.

Fora desse cenário de inspeção federal alemã, temos utilizado um instrumento interessante, também alemão, que se chama EMU (*Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* - do alemão “Método baseado em evidência de diagnóstico e desenvolvimento da aula”, tradução livre). Esse instrumento foi criado originalmente para *feedback* de professor para professor e levanta alguns pontos de observação da aula em uma perspectiva em que o observador e o professor preenchem o formulário e a conversa, no *feedback*, se apoia na análise do que se aproximou, na visão de cada um, e o que se distanciou e o porquê, além dos caminhos para se atingir os objetivos pretendidos que se achava que haviam sido assegurados (Helmke et al, 2018).

Muitas vezes, a partir da devolutiva de observação de aula, são construídos planos de ação maiores, com troca com a coordenação de área e trabalho conjunto para transformação de estratégias de sala, estilos de avaliação e planejamento. Esse trabalho conjunto intensifica um movimento de os professores e coordenação de área buscarem a coordenação de nível para construir conjuntamente instrumentos avaliativos ou sequências didáticas. Outras reuniões têm acontecido, a partir da orientação para os professores buscarem a coordenação quando houver uma avaliação com a maioria das notas da turma abaixo da média. Nesse momento, há reflexão conjunta sobre a análise dos resultados para traçar estratégias de recuperação, novos rumos no ensino ou necessidades de orientação educacional.

Alguns professores têm procurado mais meu apoio para essas atividades, antes mesmo que eu peça uma reunião, mas esse caminho ainda não foi utilizado por boa parte da equipe.

Outro espaço que foi criado para atender a uma demanda dos professores, relacionada ao projeto do Novo Ensino Médio, foram cursos extras que são dados à tarde no formato de preparatório pré-vestibular, para que os professores se sintam mais respaldados para fazer as escolhas de competências e habilidades para a Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, sem ter a pressão relacionada a exames de ingresso nas universidades.

Para implementar a proposta, os professores foram ouvidos e puderam fazer alguns encontros formativos para troca de experiências e avaliação da proposta. Os professores classificaram essa troca como positiva por poderem saber como colegas de diferentes áreas estavam dando suas aulas e trabalhando com a gestão de tempo.

Uma expectativa a partir dessas ações é que o compartilhamento de experiências e a busca por apoio com vistas à melhor aprendizagem dos alunos se transforme na cultura dessa equipe, com redução de uma tensão na relação com a coordenação pedagógica que, por vezes, fica pautada apenas na hierarquia ou em uma suposição de que as interações são persecutórias, de fiscalização, corretivas ou de um mero exercício de poder, sobretudo nas instituições privadas.

Que seja possível perceber o apoio pretendido e uma relação mais humana, a partir de uma busca mais democrática por soluções. Alguns professores nem sempre aproveitam o espaço das reuniões coletivas e individuais como espaço de troca e construção, como ele se propõe. Muitas vezes esse espaço é visto como constante avaliação da atuação do professor e há relutância em refletir sobre a prática e transformá-la. Um dos objetivos de ingresso no mestrado atual foi investigar essas questões e conseguir mais ferramentas para aperfeiçoar minha ação no cotidiano.

Delineando o objeto de estudo

A partir da necessidade de aproximar a equipe docente como unidade para trabalhar com objetivos comuns na aprendizagem dos alunos, a questão investigativa que orientou o presente estudo é: quais práticas formativas e cotidianas desenvolvidas pela coordenação pedagógica são percebidas pelos professores como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico (CP) os professores percebem que contribuem para melhorar seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Os objetivos específicos são:

- Compreender como o professor entende sua relação com o CP;
- Identificar ações cotidianas desenvolvidas pelo CP que os professores perceberam como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho;
- Identificar, a partir das falas dos professores, quais práticas de formação repercutem no trabalho docente e como.

Para realização desta pesquisa, este relatório está organizado da seguinte maneira:

No CAPÍTULO 1 – Percursos e análise das pesquisas correlatas, são analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam a práticas da coordenação pedagógica. Araújo (2015), Melo (2015), Fefferman (2016), Oliveira (2017), Pereira (2017) e Souza (2018) lançam um olhar para o cotidiano de coordenadores pedagógicos, seus desafios e suas trajetórias profissionais. Com destaque em particular para Oliveira (2017), que é o único trabalho que procurou ouvir também professores para entender a percepção deles em relação a seus coordenadores pedagógicos, como é o objetivo da presente dissertação de mestrado.

No CAPÍTULO 2 – Referencial teórico, encontram-se as bases teóricas para esta dissertação, podendo ser citadas Souza (2001), Garcia (2005), Dubar (2005), Geglio (2010), Imbernón (2010), Placco (2010), Souza e Placco (2017, 2018 e 2019), Bruno e Almeida (2012), Almeida (2016, 2017) e Guskey (2023).

No CAPÍTULO 3 – Metodologia, são apresentadas as bases metodológicas da pesquisa, que se deu de forma qualitativa, com Grupo de Discussão e utilizando a Análise de Prosa como método de análise dos resultados. Nesse capítulo, está o Campo de Pesquisa e os Sujeitos da mesma e o caminho metodológico percorrido.

No CAPÍTULO 4 – Análise dos resultados, são apresentadas as categorias de dados, tópicos e temas e analisados excertos das falas do Grupo de Discussão embasando as inferências e reflexões no referencial teórico.

No CAPÍTULO 5 – Considerações finais, são apresentados os resultados da dissertação vinculados aos objetivos gerais e específicos propostos e aos referenciais teóricos.

Ao final, os Apêndices apresentam a tabela de especificação das perguntas do Grupo de Discussão e o Roteiro utilizado no Grupo de Discussão.

A presente dissertação se apoiou em preceitos éticos de pesquisa e o direito ao sigilo dos participantes, tendo todos preenchido o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

CAPÍTULO 1 – Percursos e análise das pesquisas correlatas

O levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) teve, como critério de inclusão dos trabalhos, identificar pesquisas que tenham como tema as práticas cotidianas e formativas da coordenação pedagógica. O critério de exclusão foi a temática estar mais focada na formação do próprio coordenador do que em sua prática.

Ao iniciar a busca por trabalhos que se relacionam com o tema de pesquisa, utilizou-se, inicialmente, as palavras-chave "formação do professor, coordenação pedagógica, cotidiano escolar", que retornaram 427 resultados, número demasiadamente elevado para uma revisão apropriada dos trabalhos.

Variando essa combinação inicial para "formação na escola", formação continuada" ou "formação contínua", ou ainda substituindo "coordenação pedagógica" por "coordenador pedagógico", os resultados ainda foram superiores a 100.

A busca no BDTD pela combinação das palavras-chave: "formação em serviço, coordenação pedagógica, cotidiano escolar, educação e prática docente" retornou 31 resultados. Refinando a pesquisa para os últimos 10 anos, para tentar encontrar resultados que tivessem a visão do professor sobre o coordenador pedagógico, a busca retornou **19** resultados, sem ainda encontrar a perspectiva do professor sobre a coordenação pedagógica. Dentre as pesquisas encontradas com essa combinação de palavras-chave, apenas Melo (2015), ao entrevistar coordenadores iniciantes, reuniu observações carregadas da recente função deles como professores sobre o cotidiano da função do coordenador pedagógico, como pretendido nesse trabalho.

Ao expor o tema da presente pesquisa para as monitoras da disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva, do Programa de Mestrado Formação de Formadores da PUC-SP, elas recomendaram a tese de doutorado de Pereira (2017), que se aproxima de Melo (2015), ao trabalhar com coordenadoras iniciantes.

A busca pela combinação de palavras "formação continuada, relação CP e docente, educação e práticas formativas", no BDTD, retornou 41 resultados. Refinando novamente a busca para os últimos 10 anos, retornaram 36 resultados entre eles, Oliveira (2017) e Feffermann (2016), que abordam o papel formador do coordenador pedagógico. Não foram encontrados trabalhos com professores sobre a atuação do coordenador pedagógico, mas é importante destacar que Oliveira (2017)

conduziu entrevistas com coordenadores e professores que contribuem para os objetivos desta presente pesquisa.

Entre os trabalhos relacionados com o de Feffermann (2016) e com o de Oliveira (2017), no BDTD, Araújo (2015) e Souza (2018) também abordam a prática do coordenador pedagógico no cotidiano escolar com especial atenção para sua responsabilidade formativa e, por isso, também foram incluídos.

As pesquisas selecionadas foram aquelas que abordavam a prática do coordenador pedagógico e, apesar de não ter a visão do professor sobre o coordenador, algumas partiam de coordenadores iniciantes que ainda tinham a perspectiva de sua atuação como professor, ou Oliveira (2017), que também entrevistou professores. O quadro a seguir contém os trabalhos selecionados (Quadro 1):

Quadro 1 – Trabalhos selecionados a partir do BDTD para análise

Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Universidade
2015	Araújo, Osmar Hélio Alves	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	Dissertação de Mestrado	Ribeiro, Luís Távora Furtado	Universidade Federal do Ceará
2015	Melo, Silvana Faria de	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Dissertação de Mestrado	Castro, Maria Aparecida Campos Diniz de	Universidade de Taubaté
2016	Feffermann, Elizabeth	A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	Dissertação de Mestrado	Placco, Vera Maria Nigro de Souza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2017	Oliveira, Elisângela Carmo de	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Dissertação de Mestrado	Sanches, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2017	Pereira, Rodnei	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Tese de Doutorado	Placco, Vera Maria Nigro de Souza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2018	Souza, Denise Silva de	Nós na Rede - formação continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais	Tese de Doutorado	Viégas, Lygia de Sousa	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A dissertação de Melo (2015) tem como objetivo conhecer e analisar significados e sentidos que coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a essa

função, tendo, portanto, mapeadas as impressões da vivência desses profissionais ainda como professores, uma vez que eles são recém iniciados na função.

A autora aponta que, na escola pública, normalmente a coordenação pedagógica é ocupada por um antigo professor da escola que, de uma hora para outra, assume responsabilidades por toda uma equipe com desafios complexos, como a própria formação de professores. Frente a esse cenário, a pesquisadora buscou entender que significados coordenadores iniciantes atribuem às vivências nessa nova função e como constituem sua identidade a partir deles, se valendo das contribuições de Dubar (2005).

Recorrendo a uma abordagem qualitativa de pesquisa, o trabalho se valeu de relatos escritos e orais como metodologia de pesquisa, utilizando questionário como instrumento inicial e que permitiu selecionar os sujeitos de pesquisa para uma segunda etapa, em que ocorreu uma entrevista semiestruturada.

Pode-se destacar, entre os resultados, que há pouco interesse em ascender à função de coordenador pedagógico entre os professores na rede pública, tendo entre os possíveis motivos o baixo reconhecimento financeiro do cargo. Há também para esse baixo interesse (e esse ponto é relevante para o presente trabalho) pouco conhecimento sobre a rotina da coordenação pedagógica³, o que gera insegurança, ao mesmo passo que antagoniza uma sólida carreira como docente. As coordenadoras entrevistadas comentam que vêm de famílias de professores, mas não reconhecem a coordenação como uma continuidade para esse trabalho.

É interessante, porém, observar que as professoras recém-ingressantes no cargo de coordenação apontam a falta de orientação em serviço e vontade de aprender como necessidades que tinham enquanto professoras. Elas colocam, dessa forma, em evidência que a formação em serviço e a parceria com os professores são centrais na ação da coordenação pedagógica e estes foram motivos que consideraram para aceitar o cargo.

Pereira (2017) teve como objetivo de pesquisa construir e aplicar uma formação com um grupo de coordenadoras iniciantes e analisar como essa ação teve impacto no papel delas como formadoras de suas equipes. O autor realizou encontros

³ É importante entender que, na pesquisa de Melo (2015), a Secretaria de Educação por ela estudada tinha acabado de criar o cargo de coordenador pedagógico em 2014. Todo o trabalho pedagógico anteriormente era realizado pelo diretor e vice-diretor. O que pode explicar o desconhecimento dessas coordenadoras da rotina da coordenação pedagógica, ainda que revele o distanciamento da direção em relação ao corpo docente, que desconhecia sua rotina de caráter de gestão pedagógica.

quinzenais com o grupo durante um ano letivo, desenvolvendo uma pesquisa-formação. Essa proposta metodológica, apoiada em Thiollent (1985, *apud* Pereira, 2017), se aproxima à crença do presente trabalho, ao afirmar que, além da constatação de um problema, ele se presta a resolvê-lo coletivamente por meio da reflexão.

Foram registrados: a transcrição de uma roda de conversa e dos encontros, um diário de campo e as conversas de um grupo de WhatsApp do grupo de coordenadoras. A análise do material produzido se inspirou na Análise de Prosa.

Entre os principais resultados da pesquisa, o autor aponta a necessidade do fortalecimento da clareza da função formadora do coordenador pedagógico, como Melo (2015). Pereira (2017) chama atenção para a potência da formação em serviço, do aprender na escola e na função. Ele aponta que as formações que levam em consideração o contexto e que se atentam à aprendizagem do adulto conseguem atingir melhor seus objetivos, tanto para a formação das próprias coordenadoras que ele acompanhou como dos professores que essas coordenadoras terão que formar em suas respectivas escolas.

Assim como Melo (2015), ao olhar para o status de iniciantes das coordenadoras que acompanhou, Pereira (2017) ressalta como a falta de acompanhamento, referência, formação inicial e maior clareza da função da CP tornam desafiador assumir o cargo. O autor ressalta ainda como o CP iniciante carrega sua experiência docente para a coordenação e as dificuldades que pode enfrentar ao não ser reconhecido como um par por outros professores, na escola que já atuava ou em uma nova e que por vezes é testado por professores mais experientes e resistentes.

Oliveira (2017) tem como pergunta de pesquisa se a mudança na prática é possível, mesmo quando os professores não estão dispostos a mudar e que ações o CP deve colocar em prática para proporcionar uma reflexão que leve a mudanças. Em seu trabalho, ela investigou como lidar com os sentimentos dos professores frente a propostas de mudanças e como a mediação do CP pode implantar novas concepções.

A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com 4 coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal da cidade de São Paulo, que se destacavam por práticas formativas em suas escolas. Ela também entrevistou 4 professoras da educação infantil que já haviam trabalhado com as CP em anos anteriores. Além das entrevistas, Oliveira (2017) analisou documentos produzidos pelas CP como "plano

de formação, projeto político pedagógico, pautas dos encontros formativos, devolutivas, portfólios, planejamento anual, atas de reuniões pedagógicas e materiais utilizados em formações." (Oliveira, 2017, p. 45).

Entre os principais resultados apresentados por Oliveira (2017), ela indica que as ações do coordenador pedagógico em processos formativos têm potencial transformador da prática docente. A pesquisadora reforça o papel fundamental em manter as práticas formativas e equilibrar as demandas de temas da equipe docente com aqueles que a CP julgar significativos para estimular reflexão e mudança na equipe. Oliveira (2017) ainda reflete sobre a importância da relação professor-coordenador para uma cultura escolar receptiva para a mudança. O CP, nesse cenário, precisa de um olhar que estimule parceria e gestão democrática, em oposição a uma gestão opressora que tenta se legitimar apenas pela hierarquia.

Fefferman (2016) traz apontamentos importantes sobre como ainda é incipiente a ação do coordenador pedagógico para promoção da mudança na aprendizagem, se aproximando de outro objetivo específico da pesquisa.

A autora objetivou investigar como os coordenadores pedagógicos na rede escolar Sesi-SP compreendem seu papel como formadores e avaliadores da aprendizagem. Como metodologia, ela se valeu de análise documental e de um questionário aplicado a 145 coordenadores da rede e entrevista semiestruturada.

Importante ressaltar que Feffermann (2016) também aponta que a função do coordenador pedagógico se aprende na prática, na escola, corroborando o afirmado por Oliveira (2017) e Pereira (2017).

A pesquisadora discute como, por vezes, o coordenador pedagógico conhece sua função, mas que há desvios no dia a dia por outras demandas. O principal objetivo de verificar o papel formador e avaliador, segundo ela, foi difícil de ser aprofundado, uma vez que há muito a avançar no trabalho com a avaliação e formação pela coordenação pedagógica na escola.

Araújo (2015) foca na compreensão da formação docente mediada pelo coordenador pedagógico como seu objetivo de investigação. Em sua pesquisa, o autor aplicou questionário e realizou entrevista semiestruturada com 3 coordenadores pedagógicos de ensino médio, em Ipu, no Ceará. Ele também analisou documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, contrastando com o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases.

Como Feffermann (2016), Araújo (2015) indica, entre os resultados, como são insuficientes os momentos formativos dos professores e que essa prática precisa se dar a partir da atuação docente na escola de forma sistemática e reflexiva e que o coordenador pedagógico precisa assumir essa função.

Souza (2018) também tem como objeto de estudo a formação de professores como atividade central na ação do coordenador pedagógico e procura entender os desafios e potencialidades dessa atividade.

Em uma pesquisa qualitativa, a pesquisadora realizou um Grupo Reflexivo e posterior entrevista individual semiestruturada com coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador, recorrendo à Análise de Prosa para analisar o material desses encontros.

Souza (2018) relata um aspecto pouco explorado nas demais pesquisas sobre uma diferença entre o discurso oficial e a prática institucional a respeito da formação continuada na escola. Ela aponta para uma tensão entre as políticas institucionais e a necessidade da escola, obrigando, por vezes, as coordenadoras pedagógicas a fazerem escolhas de formação, para seus professores, diferentes das indicadas pela Rede. Os resultados revelam simultaneamente a urgência da formação pautada na realidade de cada escola e do papel da coordenação pedagógica em identificar essas necessidades e fazer escolhas que melhor respondam às necessidades de sua equipe.

É possível ver, nos trabalhos selecionados, que há uma preocupação com as práticas da coordenação pedagógica para que haja impacto no fazer docente, quer seja para mudanças, quer seja para melhoria da aprendizagem. Chama atenção, contudo, que apenas Oliveira (2017) procurou ouvir também professores para entender a visão que eles têm dos CP no espaço escolar, e não há trabalho com professores para pensar as práticas potenciais que a coordenação pedagógica poderia levar para o dia a dia com sua equipe. Esse olhar foi considerado na pesquisa dessa dissertação que será apresentada nos próximos capítulos.

Entre as principais contribuições das pesquisas analisadas, para o presente trabalho, estão a necessidade de maior conhecimento da rotina da coordenação pedagógica, a formação em serviço como central na prática da CP e a potencialidade da relação entre professores e CP para criar ambiente propício para transformação da prática docente. Essas contribuições nortearam as perguntas de investigação e metodologia da pesquisa descrita nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – Referencial teórico

2.1 A constituição de grupo e o vínculo do coordenador pedagógico com os professores

A partir das pesquisas sobre a ação cotidiana e a ação formativa do coordenador pedagógico, exploradas no capítulo anterior, fica claro que o desconhecimento de sua rotina e o distanciamento entre seu cargo e o corpo docente apontam para a urgência de entender a relação dos professores com o coordenador pedagógico, como delimitado em um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

A consolidação do coordenador pedagógico como líder frente ao grupo de professores passa pela compreensão de conceitos-chave sobre vínculo, constituição de grupo, tipos de gestão e relações interpessoais, para que esse coordenador articule esses conceitos em ações intencionais junto à equipe. Dessa forma, este texto traz os autores que se debruçam sobre a temática e busca, a partir dessas referências, refletir sobre os caminhos de atuação para o CP mais à frente na análise de dados.

Souza (2001) aponta como essencial entender a influência do grupo de professores na prática escolar de cada um deles e que o CP deve focar na construção desse grupo para realizar um trabalho com maior unidade (Souza, 2001).

A autora indica que o CP deve intensificar sua presença junto ao grupo de professores e reforçar o caráter formativo de sua atuação, assim como o vínculo com a equipe. A partir da construção do vínculo com os professores, é possível se trabalhar com as falhas e críticas construtivas.

Há uma série de atividades cotidianas que ela recomenda para o CP se fazer mais presente junto aos professores: a necessidade de estudar mais que a equipe, o agendamento semanal/quinzenal da reunião pedagógica, a seleção de textos para estudo, preparo da pauta de reunião e síntese de reunião, estar disponível nos momentos reservados para equipe, quer seja em grupo ou individualmente, mostrando que estar com eles é importante. Faz-se fundamental também ouvir as demandas da equipe para o planejamento das formações em conteúdo e forma (Souza, 2001).

Essas ações permitem tanto superar o desconhecimento da equipe em relação à função do CP, como legitimá-lo enquanto líder e melhorar as relações e ambiente escolar, permitindo que a mudança da prática docente ocorra.

Sobre a constituição de grupo, Souza (2001) se baseia em Freire (1983 *apud* Souza, 2001) para apresentar uma teoria de três movimentos para construção efetiva de grupos: no primeiro movimento, o grupo não se diferencia, se aproxima por serem professores em um espaço comum tendo a relação com o CP de forma idealizada, como se ele fosse prover todo o saber; no segundo movimento, os professores começam a expressar suas opiniões de discordância e enxergam o CP de forma mais humana, como falível; no terceiro movimento, os professores expressão a opinião sem temer, reconhecem a diferença e têm maior intimidade, inclusive com o CP.

Esses movimentos precisam ser identificados e trabalhados pelo CP, visando o crescimento do grupo. Souza (2001) reforça que o conhecimento e compreensão do funcionamento grupal são fundamentais para atuação do coordenador:

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do(a) coordenador(a), uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professores. Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los. (Souza, 2001, p.33)

Um argumento potente para necessidade do trabalho em grupo do corpo docente também pode ser encontrado em Imbernón (2010), quando ele defende que operar no coletivo e de forma colaborativa combate os “males da docência”:

[...] o isolamento, o funcionamento celular ou o “celularismo escolar”, no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade. (Imbernón, 2010, p.67)

Ele ainda argumenta que um grupo de professores que trabalha de forma individualista transmite inevitavelmente esse clima competitivo e egoísta para sala de aula e grupos que se abrem ao social não podem trabalhar de maneira isolada (Imbernón, 2010).

Se as instituições escolares, como espaços de troca entre grupos de profissionais, de alunos, de pais e mães, não são capazes de trabalharem em comum e de gerar novas atividades, momentos de obscurantismo, de rotina, de dependência e de alienação profissional ou de assunção de uma maior proletarização profissional serão perpetuados. Assim, é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores,

no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional. (Imbernón, 2010, p.73)

Para entender como o CP tem constituído o grupo de professores em sua escola, cabe perguntar como Souza e Placco (2017) fizeram “como ele se posiciona diante dos grupos com os quais convive?” (Souza, Placco, 2017, p. 11). As autoras destacam a importância da escolha do perfil de gestão que esse coordenador pedagógico assumirá, ele não deve se anular ou tentar atender a todas as demandas sem foco e plano específico. Na coordenação pedagógica, é preciso ter consciência das relações de poder da gestão escolar (Souza, Placco, 2017).

Uma importante ideia presente no texto é a formação identitária do coordenador pedagógico no contínuo movimento de aceitar ou refutar as atribuições que os outros fazem para ele (Dubar, 2005), explicitando a constante troca entre coordenador pedagógico e os grupos que o cercam, mas, mais importante, “agindo de acordo com os significados e sentidos que atribui à função” (Souza, Placco, 2017, p. 14).

As autoras chamam atenção também para como a relação do CP se dá com a direção e como esta influencia o vínculo com os professores, sendo necessário tempo para que esse profissional demonstre suas intenções com o grupo e legitime sua ação. Sem compreensão das disputas de poder na escola, não é possível vencer o clima de “meu lado” e “seu lado”, barrando as possibilidades de mudança da prática docente. É fundamental o CP entender sua função na escola, os limites e desafios de sua ação e que seu lugar não está a priori legitimado (Souza, Placco, 2017).

Bruno e Almeida (2012) resgatam as categorias em Carl Rogers e Paulo Freire, que afirmam que, ao se vivenciá-las, é possível “auxiliar o outro em seu movimento em direção à mudança” (Bruno, Almeida, 2012, p. 92). São essas as categorias a considerar: empatia (colocar-se no lugar do outro), autenticidade (manter-se fiel a sua essência), consideração positiva (aceitar o outro pelo que é) e dialogicidade (estar aberto a conversar com o outro e não simplesmente falar para ele). Esse olhar para as relações interpessoais e sua influência no sucesso da gestão de um grupo corroboram a abordagem de Souza (2001) sobre vínculo, que não deve ser só afetivo, mas profissional, que reconhece e valoriza a diferença, fortalecendo a ação coletiva.

As autoras propõem também um caminho de trabalho para grupos, bastante potente para criação do sentido de coletividade, trata-se de “vida boa” ou “pessoa em pleno funcionamento” de Rogers (1999 *apud* Bruno; Almeida, 2012). Nessa proposta,

Bruno e Almeida (2012) apontam que não se trata de uma vida com a negação do conflito, mas uma em que os indivíduos se sintam à vontade para expressar suas insatisfações, colocando em pauta os questionamentos e desejo de mudança, como o terceiro movimento de grupo baseado em Freire ao qual Souza (2001) se refere.

Elas apontam ainda que é de extrema importância na formação e atuação do CP um olhar para as relações pessoais. Ainda que haja ausência da temática nos cursos de licenciatura e pós-graduação, é a partir das relações “que se travam os embates, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento - entre pessoas - que se dá, de fato, a ação educativa.” (Bruno, Almeida, 2012, p. 100).

Almeida (2016) afirma que a qualidade das relações é crucial para que haja trabalho colaborativo dentro de um grupo. A autora defende a ideia de as relações pessoais e pedagógicas estarem imbricadas e que a ruptura nas relações interpessoais provoca quebras na pedagógica (Almeida, 2016).

Por isso, há de se pensar em momentos formativos na escola que toquem na questão das relações interpessoais sem cair em senso comum e, como Almeida (2017) reforça, “o investimento nas relações interpessoais favorece o acesso ao conhecimento” (Almeida, 2017, p. 31). Ela recorre à definição de Thomas Gordon para falar das características que o coordenador pedagógico deve dominar:

Para ele, líderes eficientes e legitimados são pessoas experts em relações humanas e nas tarefas propostas ao grupo ou naquelas que o grupo se propõe; têm expertise para resolver problemas e para usar a sabedoria do grupo. Penso no coordenador pedagógico como líder de seu grupo de professores e, como tal, com essas qualidades. (Almeida, 2017, p. 43)

A autora propõe um caminho concreto para o trabalho das relações interpessoais na escola, se valendo do Programa de Capacitação de Gordon para professores e líderes (*apud* Almeida 2017), se focando em aspectos de comunicação (escuta ativa e como transmitir uma mensagem de forma mais eficaz), grau de tolerância e resolução de conflitos com vistas a ampliar o status de “sem problemas” que, segundo o autor, é a “zona de ensino-aprendizagem”.

Essa proposta apresentada por Almeida (2017) vai ao encontro da necessidade de real comunicação entre CP e professores que se encontra em Placco (2010). A autora diz que só através da comunicação é que é possível emergir nova prática docente, sendo mais uma vez o caráter formativo do CP evidenciado.

Ao falar da relação da coordenação pedagógica com o grupo de professores, Almeida (2017) se aproxima de Souza e Placco (2017) no aspecto de que o CP não deve se anular e ceder a todas as demandas, pois ela propõe, baseada em Gordon (2001 *apud* Almeida 2017), que o coordenador pedagógico, ao buscar soluções para os problemas que afetam o grupo de professoras, ceda parte do poder em uma negociação através do diálogo, modelo chamado de “sem perdas”. A autora afirma que, “quando me disponho a abandonar e/ou compartilhar poder, controle, tomada de decisões, eu os obtenho” (Almeida, 2017, p. 45), o que reforça a legitimidade do coordenador frente ao grupo, fazendo com que a ação seja orquestrada e a relação seja equilibrada, nem autoritária e nem permissiva.

Um ponto comum aos autores que compõem esse primeiro item do capítulo é que o grupo de professores só pode ser construído a partir da ação intencional, bem embasada e com vistas a objetivos comuns pelo coordenador pedagógico. Esse caminho só pode ser trilhado se o CP assume, em meio às urgências e a outros grupos com os quais interage, que sua atuação formativa junto aos professores é central em sua ação e, por isso, o próximo item do capítulo é voltado ao papel formativo do coordenador pedagógico.

2.2 A prática formativa como cerne da função do coordenador pedagógico

Já no item anterior deste capítulo, ao falar de construção de grupo e estabelecimento de vínculos, a ação formadora da coordenação pedagógica fica evidenciada como essencial para conduzir a equipe de professores aos objetivos comuns do projeto político e pedagógico da escola e acessar de forma mais potente o caráter transformador de sua ação.

Mas, para que se possa falar em formação, é preciso definir qual conceito de formação será utilizado nesta pesquisa.

Garcia (2005) revisa o significado de formação, refutando o esvaziamento do termo que, ora é usado como um conceito técnico de educação, ora é usado para qualquer formação (Menze, 1980 *apud* Garcia, 2005). O autor se apoia em Berbaum (1982 *apud* Garcia, 2005) para pensar formação como ação com adultos (em oposição à educação, que englobaria jovens também) e em Honoré (1980 *apud* Garcia, 2005) para discutir a formação para um saber-fazer e um saber-ser, que ele destaca como aspecto social da formação. Ele defende que formação visa ao desenvolvimento

peçoal e está associada a valores e metas e não só a aspectos técnicos. Ele reafirma esse caráter ao referenciar Ranjard (1989 *apud* Garcia, 2005) para dizer que a formação de adultos deve levar a contribuição deles no processo com as “representações e competências que já possuem” (Garcia, 2005, p. 20).

Garcia (2005) diferencia formação inicial da em serviço e a que o professor busca individualmente da coletiva e institucional. Nessa dissertação, o olhar é para formação coletiva e institucional de professores em serviço. O autor também elenca alguns princípios sobre a formação de professores: deve ser contínua; orientada para a mudança, se dando na e para a escola; teoria, pedagogia e prática devem estar interligadas para a formação; é importante se atentar à metodologia utilizada, indo ao encontro de como se espera que o professor faça em sala de aula. Garcia (2005) também pede atenção à necessidade de individualização, ou seja, de levar em conta as diferenças e necessidades, de cada professor ou grupo e que uma formação deve permitir que o professor questione sua prática, para isso, o professor tem que ser considerado como sujeito ativo da formação, capaz de criar e valorizar conhecimento.

Essa visão de uma formação diferenciada de adulto, em particular de adultos professores, vai ao encontro das ideias presentes em Placco e Souza (2006), que reconhecem as especificidades e necessidades dos adultos professores como aprendizes, bem como a importância de considerar esse aspecto na formação docente do ponto de vista dos formadores que devem agir como mediadores, coordenando o grupo de modo que cada professor aprendiz chegue à sua melhor versão. O formador deve criar um ambiente colaborativo de aprendizagem e saber reconhecer e valorizar o conhecimento que cada professor do grupo traz para auxiliar o processo de ressignificação dos sentidos que promove a aprendizagem (Placco, Souza, 2006). Essa visão do formador de professores tem potencial para ação do coordenador pedagógico, tanto criando vínculo com a equipe, como descrito no item anterior, quanto fomentando a aprendizagem que pode levar à transformação, como será discutido com mais profundidade adiante.

Imbernón (2010) propõe um olhar para formação como forma de combater o individualismo na profissão docente. Ele indica que a formação pode se dar de forma mais autônoma ou guiada, mas, em ambos os modelos, ela deve ser coletiva, colaborativa e com espaço para debate e expressão de ideias, com aceitação das diferenças e em um ambiente afetivo, indo ao encontro dos conceitos trabalhados no

primeiro item deste capítulo para constituição de grupo. Como metodologia de formação, o autor sugere:

Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto, superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição. (Imbernón, 2010, p. 65)

Imbernón (2010) defende que é a formação colaborativa e coletiva que leva à inovação na escola, definindo que esse é o principal objetivo da formação em serviço. A visão de Imbernón vai ao encontro daquela presente em Placco e Souza (2018): pensar a formação para mudança e transformação. Além disso, o autor coloca a importância da formação não como ferramenta de gestão, mas como ideologia, por sua importância para resolução dos problemas pedagógicos e criação de uma cultura de colegialidade para atingir a aprendizagem dos alunos (Imbernón, 2010).

O autor denota que uma formação pautada na experiência dos docentes e que combina teoria e prática com reflexão e visão crítica do ensino serve ao propósito tanto do desenvolvimento pessoal como profissional dos professores. A visão do professor como sujeito reflexivo e inovador também é defendida por Garcia (2005). Assim, Imbernón (2010) defende que a formação tem um compromisso político e não só técnico, indo ao encontro da defesa de Garcia (2005).

Geglio (2010) complementa essa definição destacando a formação que acontece na escola, como espaço orgânico e legítimo para uma formação continuada, como processo contínuo que se dá no coletivo, entre pares e mobilizada pelo CP, buscando ampliar a definição de “formação em serviço”, segundo o autor.

Placco e Souza (2018) propõem que os formadores pensem a formação a partir do formador e não do formando, para terem clareza da potência de suas ações formativas:

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. (Placco, Souza, 2018, p. 14)

Dessa forma, a partir das fontes citadas, a definição de formação que a presente dissertação tomará para defender como sendo tarefa central no papel da coordenação pedagógica é uma formação que vem a partir das demandas do coletivo, sendo planejada de forma intencional com pressupostos político-ideológicos, visando à mudança. Ela é executada pelo coordenador pedagógico quer como condutor da proposta ou idealizador dela, caso sendo a execução ou construção da proposta de forma colaborativa.

Essa visão corrobora a ideia da centralidade da formação na atuação do coordenador pedagógico, ao convocá-lo para a necessidade de promover mudanças, de forma intencional e planejada, seguindo um plano de formação e um objetivo comum. Ideia que está de acordo com o que Garcia (2005) define como ação formativa: “conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança” (Garcia, 2005, p.21).

A característica coletiva da formação é importante para a mudança, pois uma fonte comum de resistência docente é ele entender a necessidade de mudar como um ataque direto a ele, pois sua prática supostamente estaria errada, ruim, inadequada, quando, na verdade, na definição de formação acima, a mudança é para vencer um desafio daquele momento, daquela realidade, compartilhado e não individual. Ainda que haja uma dimensão pessoal da mudança, entender a que ela serve, potencializa o processo para atingi-la (Garcia, 2005).

Geglio (2010) expressa que a responsabilidade de formador do CP se justifica pela posição que ocupa como articulador do processo de ensino-aprendizagem:

Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. (Geglio, 2010, p. 116)

Placco e Souza (2019) expandem a afirmação de Geglio (2010) ao dizerem que, na atuação de um coordenador pedagógico, se encontram as tarefas de articulação, formação e transformação, sendo formação a tarefa principal. Isso porque, ao realizar a formação, é necessário que o coordenador pedagógico articule

o plano político pedagógico da escola, com o currículo, articule alunos e família e os professores entre si. A partir da formação, se constroem as bases que permitem a transformação da prática docente e da própria escola. Dessa forma, as três dimensões de atuação do CP se unem de forma orgânica, permitindo a ele mais ação que reação frente à urgência do dia a dia.

Placco e Souza (2019) propõem que a identidade do CP que deixa seu papel de formador ficar em segundo plano, pelas demandas do dia a dia, seja substituída pela identidade que enxerga a formação como meio para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Mas a formação a partir da articulação para a transformação só é possível se o CP tem consciência desse processo e faz escolhas em sua rotina para colocar a formação no centro de sua ação (Placco; Souza, 2019).

Placco (2010) ressalta que se faz necessária a reflexão sobre o cotidiano, o construindo e reconstruindo para atingir coletivamente os objetivos do projeto político-pedagógico. Do contrário, a autora afirma, o CP se deixa levar por um movimento do dia a dia que pode ser frenético. Ela reitera que a formação deve ser central na ação do coordenador pedagógico, sempre colocando em perspectiva a teoria e a prática cotidiana das escolas, tomando a formação como ferramenta para vencer os desafios educacionais e promover mudança.

Cabe aqui, como Placco e Souza (2019) fazem, uma reflexão sobre o processo de construção identitária do CP, pois, como Dubar (2005) indica, o processo de assumir como pertencças as atribuições que são feitas por outros e pelas demandas do cotidiano, se dá pela constante tensão de processos externos (a relação com o outro e com o trabalho, o que se espera dele e como é visto) e processos internos (a própria história, como se vê e gostaria de ser visto, o que o cargo representa para si). Dessa forma, voltando à necessidade da escolha consciente, o CP que conhece a formação identitária, pode facilitar que o caráter formador de sua identidade se fortaleça. Esse é, inclusive, um caminho para legitimação da função do CP, segundo Souza e Placco (2017), facilitando a criação de vínculo com o corpo docente, tornando sua ação mais potente para uma escola que abraça colaboração e inovação (Imbernón, 2010; Placco, Souza, 2019).

Conhecer o processo de formação identitária também permite que o CP reconheça os movimentos de construção de identidade de seus professores e utilize esse conhecimento na sua ação formativa (Placco, Souza, 2016). Entre as identificações e não identificações das formas identitárias dos professores é possível

criar estratégias, selecionar temas e transformar os momentos de crise, em que novas identidades são criadas, como Dubar (2005) define, em oportunidades voltadas para mudança e não para a cisão com a instituição, por exemplo.

A defesa de que a formação esteja no centro da ação do CP se une à própria definição de formação dessa dissertação, pois a formação assume caráter essencial no cotidiano escolar, é através dela que os desafios educacionais são solucionados.

Muitas vezes apenas seminários, oficinas, palestras ou cursos são compreendidos como formação para o professor (Guskey, 2023). Mas Geglio (2010) define os momentos do contexto escolar nos quais o CP tem ação formativa:

são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo. (Geglio, 2010, p. 116)

Dessa forma, podem ser incluídas como formação as reuniões pedagógicas, devolutivas de observação de aula, planejamento colaborativo, grupo de estudo, tutoria, entre outros (Guskey, 2023). Por isso, as ações cotidianas do CP também são objetivo específico de investigação deste trabalho.

Outro aspecto importante de refletir sobre formação é a avaliação dela, processo que muitas vezes é negligenciado. Guskey (2023) define a avaliação como investigação do valor de algo, assim, para determinar o valor da formação, propõe um modelo de avaliação em cinco níveis, compreendendo: 1. a avaliação de reação dos participantes (aquela preenchida logo após uma formação e que visa saber quão satisfeito o público ficou), 2. aprendizagem dos participantes (através de uma prova, por exemplo), 3. apoio a mudanças em nível institucional (entender se a escola está criando espaço e estrutura para efetivar a mudança), 4. uso dos novos conhecimentos pelos participantes (coletando os dados em entrevistas ou observação de aula) e 5. resultados de aprendizagem dos participantes (a partir dos resultados de avaliações, por exemplo). Esse modelo é importante para análise dos dados no próximo capítulo.

Posto isso, ficam as perguntas de investigação dessa dissertação: como os professores, público-alvo da ação formadora do coordenador, percebem o trabalho dele? Há clareza de que papel o CP desempenha no contexto escolar? A formação é

foco de trabalho? Os professores conseguem colocar em prática o que aprenderam nas formações? A reflexão sobre esses questionamentos está nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3 – Metodologia

3.1. Tipo de pesquisa

Para essa dissertação o método de pesquisa selecionado é o qualitativo, pois, como indicado por Gatti e André (2003), leva em consideração o contexto e “os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (Gatti; André, 2003, p. 29):

A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. [...] Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (Gatti; André, 2003, p. 30)

As contribuições desse método para as pesquisas em Educação estão na postura investigativa mais flexível do pesquisador, no enfoque multidisciplinar e com análise multidimensional das questões estudadas, na tentativa de retratar o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e na compreensão de como a subjetividade impacta a pesquisa, buscando ativamente minimizar esse efeito (Gatti; André, 2003). Sendo que esses pressupostos nortearam o trabalho de pesquisa dessa dissertação.

O enfoque da pesquisa qualitativa neste trabalho é nas percepções e opiniões dos professores em relação à atuação do CP, centrando-se no sujeito e, buscando, a partir dele, fazer um levantamento das práticas do CP que contribuem de forma efetiva para o trabalho docente. Há também um olhar mais microsocial, voltado às relações interpessoais ao buscar compreender como o vínculo entre professores e coordenador pedagógico impacta na sua ação cotidiana (Gatti; André, 2003).

Como procedimento de investigação e coleta de dados o formato escolhido foi o Grupo de Discussão, escolha essa motivada pela proposta presente em Weller (2003), na qual a opinião é resultado de interações coletivas, permitindo analisar as representações de um grupo (nesta pesquisa o de professores) sobre um tema, independentemente se os indivíduos se conhecem ou não. A autora explica que as opiniões do grupo não são formuladas na hora da entrevista, mas apenas atualizadas, de forma que as interações não influenciam uma mudança de opinião, mas permitem conhecer a visão coletiva sobre o tema.

Weller (2003) indica que o papel do pesquisador no Grupo de Discussão é de mínima interferência, para que a pesquisa se direcione para um formato mais narrativo e que permita análise de contexto:

Nos grupos de discussão, o pesquisador deve assumir uma postura que Mannheim (1982, p. 66-72) definiu como sociogenética ou funcional, ou seja, que busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo "o que" ou "por quê", buscando fomentar discussões voltadas para o "como", ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. (Weller, 2003, p.56)

E esse foi o caráter que se buscou assumir durante o Grupo de Discussão dessa dissertação.

3.2. Campo de Pesquisa e Sujeitos

Para seleção do grupo de professores, levou-se em consideração os apontamentos de Weller (2003) que diferenciam grupo focal do grupo de discussão, expressando que o critério de seleção não precisa ter uma amostra representativa estatisticamente, mas representar um corpus em que os participantes tenham experiência e conhecimento sobre o tema.

Com isso em mente, foram contactadas 5 escolas da cidade de São Paulo, duas públicas estaduais e três privadas (de modo a oferecer um contraste na temática discutida), pedindo autorização de cada um dos professores para participação no Grupo de Discussão (sendo essa autorização registrada por escrito).

Posteriormente, cada professor foi convidado individualmente por contato por aplicativo de mensagens e e-mail, para que pudessem dar ou não o aceite. Foram levantadas, então, possíveis datas e horários para o Grupo de Discussão que ocorreu por videoconferência.

Infelizmente, no dia do Grupo de Discussão, os professores de duas escolas não puderam comparecer, tendo participado, efetivamente, quatro professores: uma professora de escola particular da zona oeste cidade de São Paulo, dois de uma escola particular da zona sul da cidade de São Paulo e uma de uma escola pública da zona sul da cidade de São Paulo (Quadro 2).

Quadro 2 – Informações das escolas dos participantes

Tipo de escola	Zona da Cidade de São Paulo
Pública Estadual com Programa de Educação Integral (PEI), oferta Ensino Fundamental 2 e Médio	Zona Sul
Particular, oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio e Currículo Internacional	Zona Sul
Particular, oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio	Zona Oeste

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos primeiros instantes do Grupo de Discussão, foi explicado aos participantes que o anonimato seria preservado, e, apesar de todos terem afirmado que seus nomes poderiam ser utilizados nessa dissertação, para que não sejam identificados, eles receberão o nome de colegas de trabalho importantes na minha própria jornada profissional. O quadro abaixo (Quadro 3) contém os nomes que serão adotados para cada professor(a) e seus perfis:

Quadro 3 – Participantes da pesquisa e seus perfis

Professor(a)	Escola em que atua	Perfil do(a) participante
Valéria	Pública Zona Sul	Tem 52 anos de idade. Licenciada em letras com especialização em alfabetização. Professora de língua portuguesa há 30 anos, 6 anos na escola atual. Atua no Fundamental II com turmas de 6º, 7º e 9º ano. Já atuou na Educação Infantil.
Regina	Particular Zona Oeste	Tem 54 anos de idade. Bacharel em música como cravista e licenciada. Professora de música há 35 anos, 5 na escola atual. Atua na Educação Infantil com alunos de 2 anos de idade e no Fundamental I com o 1º e o 5º ano.
Sônia	Particular Zona Sul	Tem 58 anos de idade. Bacharel em letras, com mestrado em alemão e tradução de alemão e doutorado em português. Atuou no Ensino Superior por seis anos. Fez licenciatura apenas em 2017. Está na Educação básica há 8 anos, atuando hoje com Ensino Fundamental II e Médio a partir do 8º ano com língua portuguesa e alemão.
Marcelo	Particular Zona Sul	Tem 58 anos de idade. Bacharel e licenciado em letras português inglês, com pós-graduação em literatura brasileira. Professor de língua portuguesa há 38 anos, 28 só na escola atual. Atua com 9º ano e Ensino Médio. Já atuou no Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como é possível ver, o grupo de professores atua em suas escolas há pelo menos 5 anos, permitindo percepções mais consistentes sobre seus CPs. Não foi um critério de seleção prévio, mas, coincidentemente, os professores que dispuseram a participar do Grupo de Discussão têm faixa etária próxima e bastante experiência na profissão (apenas uma professora está há 8 anos na Educação Básica), tendo trabalhado com diferentes coordenadores pedagógicos, o que permitiu também um olhar para essa função ao longo de suas trajetórias profissionais.

3.3 Procedimentos de Produção de Dados

Como indicado anteriormente, a produção de dados se deu a partir de um Grupo de Discussão. Além dos aspectos já citados no primeiro item desse capítulo para a escolha desse formato, o Grupo de Discussão apresenta outras vantagens como por estarem entre pares, os participantes se sentem mais à vontade, o que permite ao pesquisador perceber detalhes não captados em uma entrevista, por exemplo. O Grupo permite reflexões que não são atingidas na entrevista individual, pois nem sempre o participante pensou naquele ponto de vista ou sua profundidade. Além disso, o grupo pode neutralizar uma visão mais extremista ou isolada e que não condiz com a compartilhada coletivamente (Weller, 2003).

Para o roteiro de perguntas do Grupo de Discussão, primeiro foi feita uma tabela de especificação das perguntas (Apêndice B) na disciplina “Pesquisa Avaliação para Formação de Professores” do Mestrado Profissional: Formação de Formadores. Com essa tabela, foram trabalhados os formatos de perguntas e selecionadas apenas aquelas que permitiam discussão mais ampla com formatos que privilegiassem mais “como” e menos “o que” e “por quê” (Weller, 2003).

Posteriormente, as perguntas foram organizadas no roteiro para o Grupo de Discussão (Apêndice C), dividindo em categorias para ir ao encontro dos objetivos de investigação dessa pesquisa. São elas: Perfil do Entrevistado, Ações Cotidianas da Coordenação Pedagógica, Formação e Relação com o CP, se relacionando cada uma dessas sessões com um dos objetivos específicos, para ir ao encontro do objetivo geral da pesquisa.

O Grupo de Discussão foi realizado por videoconferência, permitindo maior flexibilidade para os participantes, bem como, transcrição do encontro automatizada por software, tendo sido os participantes informados desse registro escrito, bem como da gravação do encontro em vídeo. Todos os participantes preencheram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Para análise dos dados obtidos com o Grupo de Discussão, se utilizou o método da Análise de Prosa, que prevê a interpretação dos significados implícitos e explícitos em uma pesquisa qualitativa (André, 1983). Para isso, como André (1983)

indica, foram gerados tópicos e temas a partir da análise da transcrição do Grupo de Discussão, sendo os subtítulos e itens discutidos no próximo capítulo.

André (1983) aponta que a forma de construção da análise pode se dar de forma diferente para cada pesquisa e pesquisador, mas como parâmetro metodológico, procurou-se seguir a proposta de sistematização feita por Sigalla (2018), em que, através de leitura minuciosa da transcrição são destacados os pontos relevantes (Figura 1); depois se reconhecem os tópicos desses pontos previamente destacados, diferenciando com cores cada um deles (Figura 2); feito isso, são destacados temas em negrito (Figura 3), para que possam ser agregados tópicos e temas por categorias, organizados todos em um quadro de categorização (Apêndice D) (Sigalla, 2018; Sigalla, Placco, 2022).

As figuras, abaixo, ilustram esse processo metodológico com registros da análise realizada nesta dissertação, assim como Sigalla (2018) realizou em sua tese:

Figura 1 – Categorização dos dados – 1ª etapa

28:14 Talita Marcília de Oliveira Silva: Acho que acho que anda de certa forma Regina assim caracteriza como pedagógica, talvez não domine um pouquinho diferente, né uma deve olhar mais para a questão da série ou da do nível, né de Fundamental 2 médio. E talvez essa de música olhando mais para a área especificamente né de linguagens, mas são coordenações pedagógicas então se você quiser falar de maneira mais geral. O que que você acredita que é papel deles?

28:47 Regina: Eu acho que a coordenação pedagógica ela olha como eu falei para tudo e todos sobre diversos pontos né, digamos assim sobre o currículo, sobre a formação, sobre como tudo. Isso é colocado na prática. Quais são as estratégias? Quais são as necessidades, né, dentro do universo diverso que a sala de aula?

29:17 Talita Marcília de Oliveira Silva: Quem mais?

29:29 Valéria: escola PEI, né? Então, assim nós temos os coordenadores de área e coordenador geral. E os coordenadores de área apesar de todos serem coordenadores cada um tem uma função mais específica então coordenador de área ele vai observar bem essa parte pedagógica mesmo direcionada a formação do professor é do professor em relação ao aluno acompanhamento de desenvolvimento pedagógico a desenvolvimento de acompanhamento de aprendizagem processo ensino-aprendizagem ali muito próximo de aluno professor e o Coordenador Geral, ele faz o âmbito.

30:09 Valéria: E aí vai para o mais amplo, né? Ele vê tanto a parte disciplinar quanto a parte pedagógica com foco mais para Direcionamentos de informação aos professores no caso porque lá na escola PEI em específico disciplinar em relação ao aluno de responsabilidade da vice-direção porque são vários são. Vários dentro da gestão então para cada um ocupa um espaço para não tumultuar demais, mas em geral é isso coordenador pedagógico, ele tem o olhar de acompanhamento no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem do aluno professor aluno relação interpessoal também.

30:59 Talita Marcília de Oliveira Silva: Obrigada Valéria Marcelo Sônia, como é que

31:00 Valéria: nada

31:07 Marcelo: todo apagando incêndios, então falta um professor ele tem que dar um jeito porque a turma não pode ficar sem aula É a confecção do horário das aulas também. Isso é assim um grande desafio, não vou nem dizer anual na nossa escola, por exemplo semestral o horário acaba mudando muito então além de tudo isso que a Valéria e a Regina falem. Eu acho que o trato com os pais o trato com os professores. Eu sou professor mas que não é fácil que existe muita fogueira de validades também, então realmente eu não queria estar nesse papel.

32:08 Valéria: desculpa

32:09 Sônia: é só para

32:11 Talita Marcília de Oliveira Silva: pode

32:12 Sônia: Completar o que quando eu penso na coordenação eu penso no diretor que tá em cima depois dos coordenadores dos níveis lá da escola que é para quem como Marcelo falou, né? Quem a gente tem que procurar na hora de apagar os

Fonte: Transcrição do Grupo de Discussão. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 2 – Categorização dos dados – 2ª etapa (Em verde: tópico “Atribuição do CP”)

28:14 Talita Marcília de Oliveira Silva: Acho que acho que anda de certa forma Regina assim caracteriza como pedagógica, talvez não domine um pouquinho diferente, né uma deve olhar mais para a questão da série ou da do nível, né de Fundamental 2 médio. E talvez essa de música olhando mais para a área especificamente né de linguagens, mas são coordenações pedagógicas então se você quiser falar de maneira mais geral. O que que você acredita que é papel delas?
28:47 Regina: Eu acho que a coordenação pedagógica ela olha como eu falei para tudo isso sobre diversos pontos né, digamos assim sobre o currículo, sobre a formação, sobre como tudo, isso é colocado na prática. Quais são as estratégias? Quais são as necessidades, né, dentro do universo diverso que a sala de aula?
29:17 Talita Marcília de Oliveira Silva: Quem mais?
29:29 Valéria: escola PEI, né? Então, assim nós temos os coordenadores de área e coordenador geral. E os coordenadores de área apesar de todos serem coordenadores cada um tem uma função mais específica então coordenador de área ele vai observar tem essa parte pedagógica mesmo direcionada a formação do professor é do professor em relação ao aluno acompanhamento de desenvolvimento pedagógico o desenvolvimento de acompanhamento de aprendizagem processo ensino-aprendizagem ali muito próximo de aluno professor e o Coordenador Geral, ele faz o âmbito.
30:09 Valéria: E aí vai para o mais amplo, né? Ele vê tanto a parte disciplinar quanto a parte pedagógica com foco mais para Direcionamentos de informação aos professores no caso porque lá na escola PEI em específico disciplinar em relação ao aluno de responsabilidade da vice-direção porque são vários são. Vários dentro da gestão então para cada um ocupa um espaço para não tumultuar demais, mas em geral é isso coordenador pedagógico, ele tem o olhar de acompanhamento no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem do aluno professor aluno relação interpessoal também.
30:59 Talita Marcília de Oliveira Silva: Obrigada Valéria Marcelo Sônia, como é que
31:00 Valéria: nada
31:07 Marcelo: todo apagando incêndios, então falta um professor ele tem que dar um jeito porque a turma não pode ficar sem aula É a confecção do horário das aulas também. Isso é assim um grande desafio, não vou nem dizer anual na nossa escola, por exemplo semestral o horário acaba mudando muito então além de tudo isso que a Valéria e a Regina falam. Eu acho que o trato com os pais o trato com os professores. Eu sou professor mas Que não é fácil que existe muita fogueira de vaidades também, então realmente eu não queria estar nesse papel.
32:08 Valéria: desculpa
32:09 Sônia: é só para
32:11 Talita Marcília de Oliveira Silva: pode
32:12 Sônia: Completar o que quando eu penso na coordenação eu penso no diretor que tá em cima depois dos coordenadores dos níveis lá da escola que é para quem como Marcelo falou, né? Quem a gente tem que procurar na hora de apagar os

Fonte: Transcrição do Grupo de Discussão. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 3 – Categorização dos dados – 3ª etapa (Em negrito: temas “Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem”, “Urgências”, “Trabalho burocrático” e “Atendimentos”)

28:14 Talita Marcília de Oliveira Silva: Acho que acho que anda de certa forma Regina assim caracteriza como pedagógica, talvez não domine um pouquinho diferente, né uma deve olhar mais para a questão da série ou da do nível, né de Fundamental 2 médio. E talvez essa de música olhando mais para a área especificamente né de linguagens, mas são coordenações pedagógicas então se você quiser falar de maneira mais geral. O que que você acredita que é papel delas?
28:47 Regina: Eu acho que a coordenação pedagógica ela olha como eu falei para tudo isso sobre diversos pontos né, digamos assim sobre o currículo, sobre a formação, sobre como tudo, isso é colocado na prática. Quais são as estratégias? Quais são as necessidades, né, dentro do universo diverso que a sala de aula?
29:17 Talita Marcília de Oliveira Silva: Quem mais?
29:29 Valéria: escola PEI, né? Então, assim nós temos os coordenadores de área e coordenador geral. E os coordenadores de área apesar de todos serem coordenadores cada um tem uma função mais específica então coordenador de área ele vai observar tem essa parte pedagógica mesmo direcionada a formação do professor é do professor em relação ao aluno acompanhamento de desenvolvimento pedagógico o desenvolvimento de acompanhamento de aprendizagem processo ensino-aprendizagem ali muito próximo de aluno professor e o Coordenador Geral, ele faz o âmbito.
30:09 Valéria: E aí vai para o mais amplo, né? Ele vê tanto a parte disciplinar quanto a parte pedagógica com foco mais para Direcionamentos de formação aos professores no caso porque lá na escola PEI em específico disciplinar em relação ao aluno de responsabilidade da vice-direção porque são vários são. Vários dentro da gestão então para cada um ocupa um espaço para não tumultuar demais, mas em geral é isso coordenador pedagógico, ele tem o olhar de acompanhamento no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem do aluno professor aluno relação interpessoal também.
30:59 Talita Marcília de Oliveira Silva: Obrigada Valéria Marcelo Sônia, como é que
31:00 Valéria: nada
31:07 Marcelo: O tempo todo apagando incêndios, então falta um professor ele tem que dar um jeito porque a turma não pode ficar sem aula É a confecção do horário das aulas também. Isso é assim um grande desafio, não vou nem dizer anual na nossa escola, por exemplo semestral o horário acaba mudando muito então além de tudo isso que a Valéria e a Regina falam. Eu acho que o trato com os pais o trato com os professores. Eu sou professor mas Que não é fácil que existe muita fogueira de vaidades também, então realmente eu não queria estar nesse papel.
32:08 Valéria: desculpa
32:09 Sônia: é só para
32:11 Talita Marcília de Oliveira Silva: pode
32:12 Sônia: Completar o que quando eu penso na coordenação eu penso no diretor que tá em cima depois dos coordenadores dos níveis lá da escola que é para quem como Marcelo falou, né? Quem a gente tem que procurar na hora de apagar os

Fonte: Transcrição do Grupo de Discussão. Material de estudo da pesquisadora.

A categorização dos dados resultou em duas categorias: o dia a dia da coordenação pedagógica e formação em serviço que serão analisadas em detalhe no próximo capítulo. Os tópicos e temas que a categorização dos dados suscitou se encontram no quadro a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 – Categorias, Tópicos e Temas

Categoria 1 - O dia a dia da coordenação pedagógica	
Tópicos	Temas
Trabalho pedagógico do CP	Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem Observação de aula Devolutiva do CP
Outras atribuições do CP	Urgências Trabalho burocrático Atendimento a públicos variados Comunicação com as famílias Organização da reunião pedagógica
Categoria 2 – Relação com o CP	
Tópicos	Temas
Disponibilidade do CP	Agenda comprometida Excesso de reuniões Acompanhamento pedagógico em segundo plano Acesso a registros dos professores
Vínculo com o CP	Acessibilidade Confiança
Boas práticas de coordenação pedagógica	Coordenação descentralizada Reuniões semanais com coordenação Tutoria
Categoria 3 - Formação em serviço	
Tópicos	Temas
Modelos de Formação	Formação no dia a dia da escola Diferentes formadores Incentivo para formação externa Pouca formação na instituição
Avaliação da Formação	Aplicação em aula Satisfação com a formação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

CAPÍTULO 4 – Análise dos dados

Ao se pensar o lugar do coordenador pedagógico na escola, pensa-se também em uma série de responsabilidades que vêm junto do cargo, sendo os substantivos excesso, desgaste e frustração comuns na descrição sobre coordenação pedagógica. Geglio (2010) afirma que muitas vezes o coordenador pedagógico exerce atividades que não são de sua competência e “podem ser caracterizadas como ‘desvio de função’” (Geglio, 2010, p. 115).

Além disso, como discutido na fundamentação teórica, há constante tensão entre o que se espera do CP e quais atribuições ele assumirá para si (Dubar, 2005). Essa perspectiva é importante para entender a discussão dos professores participantes do Grupo de Discussão (GD) sobre o CP, pois elas ficam entre a percepção deles sobre o trabalho de seus respectivos CPs e uma idealização dessa função, ou seja, o que eles acreditam que esse cargo deveria ser a partir de seu ponto de vista.

A seguir, o coordenador pedagógico será abordado a partir de três categorias de análise “O dia a dia da coordenação pedagógica”, “Relação com o CP” e “Formação em serviço”, que tem papel central na função do CP.

4.1 1ª Categoria – O dia a dia da coordenação pedagógica

A Categoria 1 da análise de dados é “O dia a dia da coordenação pedagógica”, se dividindo em dois tópicos: “Trabalho Pedagógico do CP” e “Outras atribuições do CP”, cujos temas associados serão discutidos no texto a seguir. A análise realizada não pretende definir quais devem ser as atribuições do CP, mas identificar que ações cotidianas do CP os professores percebem como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho, que é um dos objetivos específicos desta dissertação.

Uma fala que foi recorrente pelos professores participantes foi de haver uma divisão entre trabalho pedagógico do CP e atribuições mais administrativas e/ou burocráticas dele. Iniciando a análise do tópico de “Trabalho pedagógico do CP”, os excertos abaixo mostram o que os professores esperam e observam do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem:

Eu acho que a coordenação pedagógica ela olha como eu falei para tudo e todos, sobre diversos pontos. Digamos assim, sobre o currículo, sobre a formação, sobre como tudo isso é colocado na prática. Quais são as estratégias? Quais são as necessidades dentro do universo diverso que é a sala de aula? (Regina)

[...] nós temos os coordenadores de área e coordenador-geral. E os coordenadores de área, apesar de todos serem coordenadores, cada um tem uma função mais específica, então, coordenador de área ele vai observar bem essa parte pedagógica mesmo direcionada à formação do professor, é... do professor em relação ao aluno, acompanhamento de desenvolvimento pedagógico, o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem, processo ensino-aprendizagem, ali muito próximo de aluno e professor. E o Coordenador Geral, ele [...] vê tanto a parte disciplinar quanto a parte pedagógica com foco mais para direcionamentos de formação aos professores. [...] mas em geral é isso, coordenador pedagógico, ele tem o olhar de acompanhamento no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem do aluno-professor, relação interpessoal também. (Valéria)

Olha é a minha coordenadora de área, por exemplo, ela sempre faz um acompanhamento muito próximo. Então, nós temos um formato de registro onde ela busca os detalhes em relação à aprendizagem desse aluno. Então, assim o processo de aprendizagem a gente não deixa para o processo avaliativo lá só quando for no período das provas. Então, tem todo esse acompanhamento [...] Então, assim ela tá muito nesse apoio direto e ela tá muito próximo, a gente tem uma relação muito próxima, o acompanhamento dela com o nosso trabalho, ela sabe exatamente o que cada professor está desenvolvendo ela tem o registro de cada PPP (Pequeno Projeto Pedagógico), de cada projeto maior. (Valéria)

[...] nós temos muita liberdade de criar e de fazer as nossas aulas como nós pretendemos de acordo com o planejamento que nós entregamos. Então, nós entregamos um planejamento com o conteúdo que nós vamos aplicar naquele semestre ou naquele bimestre. E aí, a coordenação vai acompanhando se nós estamos realizando aquilo que está lá proposto. (Sônia)

Aqui há um destaque especial para fala da Regina sobre o que ela acredita ser papel da coordenação pedagógica, pois demonstra muita maturidade na compreensão dessa função. Ela fala de ser necessário ao CP um olhar para o todo, indo ao encontro dos escritos de Placco (2010) que usa exatamente o termo dos “olhares necessários a um(a) coordenador(a) pedagógico(a)”. Regina também coloca algumas indagações que o CP precisa se fazer para entender as necessidades de sua escola e quais estratégias adotar. Ela ter colocado esses dois pontos em forma de questão fala muito sobre a necessidade de o CP tomar decisões a partir da observação da sua realidade e reflexão sobre o observado, assim como Placco (2010) expressa em seu texto.

Outro ponto importante que aparece tanto na fala da Regina, quanto na da Valéria, é de o CP ser responsável pela formação dos professores. A Categoria 3 é dedicada à questão da formação como atribuição do CP, mas aqui cabe uma observação importante de que, apesar de apontar formação como papel do CP nos trechos acima, foi o único momento que essa fala foi feita. Como será visto adiante, ao serem questionados sobre como se dá a formação em suas escolas, por exemplo, o CP não foi apontado como quem as executa e não houve crítica de que ele deveria fazê-lo ou estranhamento de que ele não realizava, se mostrando como uma contradição entre o que se espera do CP e a realidade.

Entre as falas acima é possível listar como função da coordenação pedagógica acompanhar o processo de ensino-aprendizagem a partir de registros dos professores, de reuniões periódicas (como é discutido em detalhe mais adiante no trabalho), dos projetos e do plano de ensino. Valéria ainda fala que, na relação professor-aluno, o acompanhamento do CP também tem uma dimensão interpessoal como apontado por Almeida (2017), Bruno e Almeida (2012) e Souza (2001). O CP tem que dominar as sutilezas das relações interpessoais o que o ajuda a entender os movimentos e reações de sua equipe, permitindo que ele tenha ações mais efetivas. Combinando o acompanhamento pedagógico com o domínio das relações interpessoais, é possível citar Almeida (2016), que define como função do CP “gerir conteúdos curriculares e relações interpessoais para dar conta do pedagógico” (Almeida, 2016, p. 37).

Vale se atentar ainda ao trecho da fala de Valéria em que é citado o cuidado com as questões disciplinares dos alunos como atribuição do CP, pois como essa também é uma função por vezes esperada dele, em algumas instituições, isso pode impactar o acompanhamento pedagógico que os professores indicaram como importante e necessário. Almeida (2016) aponta como hipótese para esse acúmulo de atribuições ao CP a quase total extinção da figura do orientador educacional das escolas, a da Valéria, por exemplo, não tem essa pessoa. Almeida (2016) diz que há uma sobrecarga inclusive emocional em assumir tantas frentes e que é preciso zelo ativo para agir de forma mais racional frente aos desafios disciplinares.

Na fala dos professores, a observação de aula aparece também como parte do “Trabalho pedagógico do CP”. Nos excertos abaixo, é possível ver que o retorno dado ao professor depois da observação se dá de forma diferente nas escolas. Na escola da Valéria, por exemplo, é possível perceber pela fala dela que a observação de aula

está em uma rotina escolar contínua, sendo realizada por todos os gestores e, como ela indica, a devolutiva passa por explicitar o que pode passar despercebido, contribuir para a gestão de sala de aula e dar dicas:

[...] elas fazem também o acompanhamento durante as aulas, então, assim, tenho que a gente é chamado de apoio presencial, onde o coordenador de área, vice-diretor, diretor, coordenador-geral, eles vão até a sala, eles agendam conosco um dia em que eles possam estar assistindo uma aula, mas eles vão lá, ficam lá no cantinho deles, fazem os registros. Depois, a gente tem o retorno deles com o olhar deles, é o costume dizer que eles estão fora do furacão, porque a gente tá ali, no meio do furacão, às vezes passa muita coisa despercebida, né? [...] A gente sabe muito bem disso e, quando eu falar o coordenador vem aí para olhar a aula, não é avaliar o professor, como que tá a gestão de sala, o desenrolar, às vezes uma dica, "olha de repente se por esse caminho". (Valéria)

A Categoria 3 aprofunda a discussão sobre o caráter formativo que a devolutiva na escola da Valéria assume, com indicação às vezes de leitura ou filme para enriquecer a reflexão realizada. Nas demais escolas, os professores falam de uma observação mais protocolar, como um controle de qualidade, há retorno, como Sônia aponta na fala dela abaixo, mas não tanto como uma ação formativa.

[...] E existe sim visitas dos coordenadores às salas de aula. Então, depois eles dão feedback do que viram, do que gostaram, do que precisa melhorar e assim por diante. (Sônia)

Eu acho que lá na escola o cuidado é para que qualquer avaliação não caia na subjetividade. Eu gostei da sua aula ou eu não gostei da sua aula, mas eu observei, sabe? Então, acho que não existe assim como a Valéria falou indicação de filme, indicação de leitura, mas a avaliação ela procura ser mais objetiva. É difícil, mas tentamos. (Marcelo)

A gente tem a visita assim da coordenadora que vem além da avaliação do final do semestre. Tem visitas combinadas outras não, mas como Marcelo disse, sem esse cunho pessoal, mas sempre o sentido de ajuda mesmo, porque a gente se entende como equipe. É uma equipe que tem que se fortalecer. (Regina)

E é muito legal que de vez em quando o outro possa olhar mesmo para nossa aula, o nosso trabalho porque a gente faz isso, às vezes tão mecanicamente entra no piloto automático. (Marcelo)

Marcelo e Regina chamam esse olhar formativo que pode ser exercido na devolutiva de uma observação de aula de personalização e subjetividade e falam que

se opõe à busca por objetividade durante a devolutiva de observação de aula na escola deles. Ainda que Regina entenda esse momento como ajuda e que Marcelo ache positiva a entrada do CP na aula, eles mostram desconhecer um retorno com CP que tem papel de transformação da prática.

Apesar disso, nos trechos abaixo, Marcelo e Regina apresentam uma visão muito positiva para o processo de devolutiva da coordenação para o professor. As falas indicam uma devolutiva de forma mais ampla, não só sobre observação de aula e são interessantes, pois mostram que o professor pode falhar, ou como a Regina fala, que os professores são eternos alunos, evidenciando a relação deles com o CP como uma de formação:

[...] a gente tem que ter a consciência também de que ali no meio do furacão, às vezes tomamos a atitude errada. Você tem que resolver naquele segundo, não é? E aí de repente, alguém que tá lá do lado de fora com pouco mais de calma, de tranquilidade, vai pontuando melhor o problema, a situação. (Marcelo)

É, e a gente trabalha com ser humano e a gente é humano, então, acho que a gente tem que ter uma certa resiliência, uma compreensão, uma autocompreensão também, de que a gente vai errar e vai aprender sempre, vai ser sempre aluno. (Regina)

[...] muitas vezes algumas coisas passam despercebido por nós, por estarmos ali naquela correria, naquela dinâmica, pensando aqui, mas já lembrando que tem aí um aluno que tá ali com uma situação problema e o outro que tá na mesma turma, porém, ele está no nível de desenvolvimento aquém ou além do outro e a gente acaba deixando algumas coisas e é esse coordenador, é esse olhar que vai nos ajudar a como trabalhar esse outro também, porque ele vai dar uma luz para gente. [...] só que também depende da gente estar com esse, com a mente aberta para aceitar esse olhar desse outro, porque às vezes professor é bicho bravo, né? A gente sabe disso, mexeu parece trazer, como se eu não soubesse o que eu tô fazendo. A gente é assim, né? (Valéria)

A fala da Valéria vai ao encontro das demais e traz mais um ponto importante para discussão que é a resistência que às vezes o professor pode apresentar frente à devolutiva do CP. Almeida (2016) e Souza (2001) pedem atenção à qualidade da relação interpessoal como forma de vencer resistências. Souza (2001) afirma que “só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas” (Souza, 2001, p.29). Souza e Placco (2017) destacam que a resistência é um processo comum na formação do coletivo e que a gestão integrada entre direção e CP é potencializadora para que o

CP possa legitimar seu papel e conseguir que a equipe mobilize esforços para fazer diferente. Por isso a “Relação com o CP” tem toda uma categoria de análise própria que será discutida no próximo item, dado o peso que tem na efetividade de sua ação.

O segundo tópico da Categoria 1 é “Outras atribuições do CP”, que tem o caráter burocrático e administrativo do trabalho da coordenação como os participantes do Grupo de Discussão (GD) apontaram, mas também tem temas que eles criticam, porque os professores acreditam que desvirtua a função fim do coordenador pedagógico, mas que, na discussão a seguir, será visto que pode ter um tratamento mais pedagógico.

O tempo todo apagando incêndios, então falta um professor ele tem que dar um jeito porque a turma não pode ficar sem aula, é a confecção do horário das aulas também. Isso é assim, um grande desafio, não vou nem dizer anual na nossa escola, por exemplo, semestral o horário acaba mudando muito. Então, além de tudo isso que a Valéria e a Regina falaram, eu acho que o trato com os pais, o trato com os professores. Eu sou professor, mas não é fácil, que existe muita fogueira de vaidades também. Então, realmente eu não queria estar nesse papel. (Marcelo)

É isso mesmo, é que ele apaga incêndio, mas ele é a relação com as famílias, ele tem que cuidar de toda a parte do pessoal também, dar assistência para os professores, quando têm alguma dificuldade e, ah, o coordenador lá, eu acho que é isso principal trabalho fazer os horários. (Sônia)

As falas de Marcelo e Sônia denotam um excesso de atividades que tomam o cotidiano do CP e citam o tempo despendido com o “apagar incêndios”, se referindo àquelas situações não previstas. Placco (2010), se referenciando em Matus (1991 *apud* Placco 2010) usa o termo urgências para descrever essas situações e diz que elas fazem parte do trabalho da coordenação pedagógica. O diferencial está em tomar essas ocorrências como dados para transformar o cotidiano do CP, procurando entender o que é previsível, o que pode ser feito diferente e o que pode ser evitado. Essas reflexões evitam que a ação do CP seja apenas reativa e que ele fique apenas “apagando incêndios” expressão que aparece nas falas dos participantes do GD e utilizada por Placco (2010). A autora segue na defesa de que a urgência deve ocupar no máximo 30% das atividades do CP e que devem ser pensados momentos de pausa, atividades rotineiras e as voltadas ao projeto escolar (importâncias, segundo a autora).

Os excertos de Marcelo e Sônia também falam da necessidade de atendimento a famílias e professores pelo CP e a montagem do horário de aulas que é um trabalho mais logístico. A necessidade dos atendimentos de variados públicos vai ao encontro do aspecto articulador que o CP desempenha (Placco, Souza, 2019) e que se completa pelo caráter formador e transformador. É importante a conversa com os diferentes públicos da escola, pois permite que o CP possa transformar as demandas e desafios em pautas de trabalho coletivo e potenciais temas de momentos formativos com vistas à transformação. Mas para que possa operar dessa forma, é preciso que os professores sejam inseridos no processo para, inclusive, reconhecerem esses momentos de atendimentos como necessários (Souza, Placco, 2017).

O tema da comunicação com as famílias também aparece nas falas a seguir:

Então, assim, a comunicação com os pais via e-mail, ou mesmo via reunião de pais, eu acho que é muito valorizada, na nossa escola e, assim, a cada término de período também, é..., reuniões para nós alinharmos aí como que os alunos estão como que eles foram naquele período e medidas também para recuperar para salvar aquela aquela criança, aquele adolescente. (Marcelo)

Nós temos um acompanhamento muito próximo também, então assim os pais, os responsáveis, são sempre informados também. A gente, assim, tanto é que nossas reuniões de pais são participativas, então, é a coordenação, professor coordenador de sala, os alunos e os responsáveis. Então, todo mundo. O diretor e a coordenadora geral, eles passam os informes gerais e aí a gente vai trabalhar tudo que aconteceu. (Valéria)

Marcelo e Valéria falam como a comunicação com as famílias é valorizada, mas Valéria acaba trazendo um exemplo de como escola, famílias, professores e CP podem juntos analisar os ocorridos. Isso demonstra como esse momento pode ter outra finalidade e não só informar notas ou comportamento e pode buscar uma composição mais democrática. O CP, nessa configuração, pode ficar livre para exercer uma escuta ativa e selecionar tópicos de necessidade formativa, por exemplo.

O último tema do tópico de “Outras atribuições do CP” é o da reunião pedagógica. Pode haver estranhamento do porquê não está no trabalho pedagógico do CP, mas os dois trechos de fala abaixo trazem um ponto de crítica que a reunião deveria ter outro formato e mais frequência, ou seja, o caráter pedagógico desse momento poderia ser mais explorado.

Olha na nossa escola, por exemplo, às vezes ocorrem reuniões e nós até brincamos que são aquelas reuniões que poderiam ser encaminhadas por um e-mail. Então, falta, assim, às vezes discutir realmente o aluno as necessidades humanas mesmo, não? É tudo tão louco, tão corrido, que quando nos vemos ali, são datas, são deadlines. [...] isso poderia melhorar deveria melhorar. (Marcelo)

Lá no Colégio, como eu falei, a gente tem a nossa reunião exclusiva de música de uma hora e meia e quando a coordenação pedagógica geral acha necessário, ela faz convocação para todo mundo. Então, por exemplo, a gente tem os projetos interdisciplinar, que a gente trabalha junto, então, para esses momentos a gente tem reunião em conjunto. Mas geralmente essas outras reuniões grandes em conjunto ficam muito restritas ao começo do ano e ao final. (Regina)

Mais à frente no capítulo, é possível ver que há boas práticas nas reuniões semanais com coordenadores de área em que os professores apontam que há mais trocas entre pares, por exemplo. Mas fica aqui a crítica de Marcelo e Regina de que a reunião pedagógica pode e deve ser explorada com o caráter mais formativo, ouvindo a coletividade de professores para eleger os pontos de estudo, como Souza (2001) e Souza e Placco (2017) defendem.

Esse tema sobre reunião pedagógica encerra a Categoria 1 “O dia a dia da coordenação pedagógica” que procurou respostas para o objetivo específico de identificar quais ações cotidianas desenvolvidas pelo CP os professores percebem como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho. Os participantes do GD apontaram o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem realizado pelo CP como mais efetivo para a ação em sala de aula. Ao ver registros de notas, realizar reuniões, e verificar execução de planos e projetos, os professores se sentem amparados e que têm alguém para recorrer na trajetória do ano letivo. Os professores também apontaram a observação de aula e devolutiva como importantes para sua ação, foi possível ver que apenas na escola da Valéria a devolutiva tem caráter mais formativo. Como foi explorado na fundamentação teórica, o papel formador do CP deveria estar no centro de sua atuação, pois potencializa a transformação na escola (Geglio 2010; Placco, Souza, 2019) e pode ocorrer em diferentes momentos, sendo a devolutiva de observação de aula um deles, assim como a articulação entre professor e a comunidade escolar e, principalmente, a reunião pedagógica (Geglio 2010; Guskey, 2023), para que o CP gere transformação intencional junto a sua equipe.

4.2 2ª Categoria - Relação com o CP

A Categoria 2 de análise dos dados é a “Relação com o CP”. Nessa categoria, foram identificados três tópicos: “Disponibilidade do CP”, “Vínculo com o CP” e “Boas Práticas de Coordenação Pedagógica”. A seguir, serão explorados os temas de cada tópico.

A partir das falas dos participantes do GD, é possível identificar que os professores participantes não fazem críticas diretas à relação com seus CPs, mas um aspecto que é apontado como valorizado e, pela falta, acaba se tornando um ponto de crítica, é o quão disponível esse CP é, por isso o primeiro tópico da Categoria 2 ser a “Disponibilidade do CP”:

Então, vou começar falando, então, esse acompanhamento que a Regina falou e a Valéria também e que é muito importante, às vezes acaba tendo que ficar de lado, porque existem outras urgências do dia a dia. Então, eu vejo o meu coordenador, por exemplo, que é muito competente, admiro muito o trabalho dele, lotado de reuniões com pais. Porque assim, hoje em dia, os pais são muito presentes, eu não sei se é a melhor palavra ou um eufemismo talvez, é qualquer coisinha, eles estão ali querendo entender, querendo saber então às vezes, [...] nós queremos conversar com o nosso coordenador e acabamos ficando sem agenda porque ele tem uma reunião atrás da outra. Então, essas questões administrativas acabam tomando muito tempo do pedagógico. (Marcelo)

A fala de Marcelo apresenta várias camadas: ele diferencia o trabalho administrativo do pedagógico, como discutido anteriormente neste capítulo, reconhece a competência de seu CP, mas diz que o acompanhamento que ele deveria fazer fica comprometido por uma agenda lotada de reuniões e, por vezes, um excesso na exigência das famílias. Esse trecho traz uma reflexão necessária sobre a importância da presença do CP junto ao grupo de professores, que, como dito por Souza (2001), é o que dá unidade ao grupo de professores e permite um trabalho para mudança. O excerto também expõe a necessidade de um equilíbrio maior das atividades diárias, como Placco (2010) aponta, pois, se não houver reflexão consciente para construção do cotidiano do CP, suas ações podem assumir um movimento desordenado, imediatista e reacional.

No exemplo trazido por Valéria em relação à escola pública estadual com Programa de Educação Integral (PEI), há um excesso de atividades que impacta na disponibilidade do CP, causado pelo fato de ele também dar aulas:

É, eu acho que na no caso da escola pública, o coordenador, então, no caso lá do PEI, o coordenador ele também é professor em sala, então, ele também atua em sala de aula, então, alguns momentos eu acho que a questão da sobrecarga mesmo, de tantos cuidados, de tantos olhares, de tantas obrigações e tal. Em algum momento, numa escola menor, numa escola médio, numa escola maior e ainda depende de que rede, em algum momento, essa parte pedagógica apresenta falhas, né? Não tem como porque ninguém nunca é 100%. E que bom que não é, porque aí a sobrecarga seria maior ainda. Mas eu acho assim, que, eu acho que falta isso, eu acho que se o coordenador falando de atribuição, ele fosse independente de rede, mas ele fosse exclusivamente coordenador, já seria muito. É que ele não tivesse essa obrigatoriedade aí de estar em sala de aula também. Substituir eu acho que o trabalho é e olha que eu tenho minha coordenadora, é maravilhosa, ela se desdobra muito para nos atender e atender com qualidade, mas eu acho que falta isso. Acho que falta é um tempo maior para dar um pouco mais de qualidade pra o que a gente faz. (Valéria)

Valéria também faz uma divisão entre trabalho pedagógico da coordenação e outras atribuições e fala do excesso de afazeres do CP e como seria positivo ele estar mais disponível. Regina exemplifica que, em sua escola, o registro do diário eletrônico é bastante detalhado, de modo que o CP poderia estar mais disponível para outras atividades sem precisar checar com cada professor cada detalhe:

[...] eu fiquei abismada porque é uma tensão de uma organização, a gente tem tudo muito documentado de reunião de trabalho e de proposta de trabalho, até por conta de ser grande, né? Então, se uma mãe chega hoje para questionar algo que eu falei na aula ontem, a coordenação já tem acesso ao meu projeto, à aula que eu dei, a tudo que tá lá para poder argumentar sem que seja necessário ligar para professora e fazer “Nossa o que aconteceu?”. Assim como a gente também tem uma dinâmica de reportar coisas para coordenação geralmente imediatamente após a aula, para que nenhuma lacuna fique em aberto, em caso de pequenos incêndios. (Regina)

À primeira vista, a prática do acesso facilitado às informações pelo CP é muito positiva para fluidez do trabalho no dia a dia, mas vale uma discussão sobre a burocratização do trabalho docente e a impossibilidade de um tratamento pedagógico de uma ocorrência em sala de aula, tanto no sentido de ter a conversa com o professor para entender o ocorrido e fazer um acompanhamento de uma situação com um olhar mais formativo, quanto ao tempo da resolução de conflitos com as famílias que é um aspecto que aparece na fala anterior do Marcelo de forma crítica, sobre as famílias irem à escola para questionar toda ocorrência.

O tempo de devolutiva e resolução são importantes no fazer pedagógico e permitiria a presença do CP na rotina escolar em outra dimensão, no movimento de transformar “urgências em rotinas, prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas” (Placco, 2010, p. 51). Ao apenas consultar o registro para uma devolutiva rápida, perde-se todo um aprendizado sobre o contexto da escola, perde-se o confronto com o cotidiano que permite movimentos de mudança e uma interlocução participada, ouvir e olhar nos olhos do professor (Placco, 2010). Cria-se também um imediatismo para resolução de conflitos junto às famílias, que nem sempre se pode atender e é contrário a um tempo próprio da resolução de conflitos.

O primeiro tema do tópico “Vínculo com o CP” é o quão acessível ele é, o que foi valorizado em uma sequência de falas durante o GD, sendo essa presença importante para criação de vínculo:

Ah, sim, eles estão sempre na sala do café. E a gente fala sobre o que quiser nesses momentos, tantos assuntos lá da escola, como assuntos pessoais. Eles estão sempre à disposição, estão sempre muito acessíveis. É importante ressaltar que eles estão sempre muito acessíveis, não é assim tem que marcar o horário daqui dois dias não, se eu tiver um problema eu posso bater lá na sala e conversar diretamente com eles, não há assim essa divisão de horário de tempo, eles são bem acessíveis. (Sônia)

É, lá para a gente também. Sempre que necessário, os coordenadores, assim, os que estão mais lá no pedagógico [faz gesto mostrando mais acima, se referindo a cargo], mas na frente, né? Mas com a coordenação de música esse contato é diário, porque sempre tem a sala dela compartilhada com uma outra coordenação, a gente sempre vai até lá para pegar material, tomar um cafezinho, compartilhar alguma coisa. (Regina)

[...] as portas da nossa escola, elas só são fechadas, quando não tem mais ninguém na escola. É a sala de todo mundo é aberta, a gente passa de uma sala, passa na secretaria, passa na coordenação, dá “Oi” para o diretor ali que já tá com a porta aberta, já dá “Oi” ali para vice-diretora, para vice-diretor, que também já estão com as portas abertas. Então, a gente tem um acesso muito grande e uma coisa que é muito legal. [...] nós somos orientados a não apenas ir conversar com eles, é ..., problemas relacionados aos alunos. Tem um momento que a gente está com a cabeça ali, porque nós somos professores, mas nós também somos pessoas, né? Então, assim, a gente tem um espaço muito aberto para conversar com eles. Ah, você tem alguma situação sei lá que me... e aí eu vou lá dá para conversar “pode ser agora? Ah, pode ser daqui a pouco” sabe? Se a gente, não é que você tem que agendar. Realmente, isso é muito improvável, né? que a gente tem esses espaços para tomar um café, para dar risada, para conversar e para não ser para fugir daquela coisa da cobrança, da cobrança [...] (Valéria)

Fica claro que o contato diário e “portas abertas”, como a Valéria fala, são fundamentais para que o corpo docente tenha o sentimento de apoio por parte da coordenação (ou, de forma mais ampla, da gestão, como Valéria fala). Além disso, a possibilidade de contato para além de temas da escola permite que o vínculo com a equipe se fortaleça. O clima relatado pelos professores de poder procurar a coordenação sempre que necessário e da abertura para isso, evidencia mais uma vez, como no tópico anterior, que relações interpessoais são um tema que exige domínio da coordenação pedagógica para uma ação mais efetiva do corpo docente (Souza, 2001; Bruno, Almeida, 2012; Almeida, 2017), assim como o grupo de professores poder se expressar com franqueza e expor insatisfações e questões que lhe são importantes (Souza, 2001, Imbernón, 2010; Bruno; Almeida, 2012).

Outro tema do tópico de “Vínculo com o CP” que é bastante valorizado nas falas dos participantes do GD é a confiança, como é possível conferir nos excertos abaixo. O que é apontado como confiança se refere ao aspecto de não duvidar da competência técnica do professor, de o professor se sentir valorizado, sem haver um microgerenciamento ou excesso de controle.

[...] E existe também uma confiança muito grande no nosso trabalho. O que demanda assim uma grande responsabilidade para nós, porque o coordenador ele não fica checando se seu planejamento está sendo cumprido ou não a partir do momento em que o professor foi contratado. (Marcelo)

[...] Então, assim, a gente também tem um grande apoio e um olhar muito valoroso da nossa gestão. Então, acho que isso é muito importante, esse contrato de confiança não apenas aluno-professor, mas a professor-gestor, coordenação-professor. Então, assim, em escola PEI, que a gente fica 9 horas dentro da escola, então, se não houver isso, vai ser um [faz uma careta] Então, assim, a gente consegue, felizmente, a gente tem uma boa relação profissional e de trabalho dentro da escola. (Valéria)

É como Marcelo falou, nós temos bastante liberdade lá na escola, nós podemos seguir o currículo da forma que nós quisermos. Então, a nossa aula, nós montamos, nós preparamos a nossa aula conforme cada turma tá andando. Então, não tem essa necessidade de cada turma estar exatamente no mesmo ponto, porque não vou ter que explicar para coordenação porque uma turma tá um pouco à frente ou outra um pouco atrás, né? Isso também. Depende de calendário tudo mais, mas nós temos muita liberdade de criar e de fazer as nossas aulas como nós pretendemos de acordo com o planejamento que nós entregamos [...] Então, mas nós temos bastante liberdade, isso é muito importante. Isso é muito, é muito valioso para nós, existe uma confiança muito grande da coordenação no nosso trabalho. (Sônia)

Marcelo e Sônia, por exemplo, citam especificamente o acompanhamento da execução do planejamento, afirmando que o não controle de cada aula dá uma sensação de liberdade que eles valorizam. Como discutido anteriormente, é possível ver que eles consideram importantes trocas com o CP e reconhecem que é necessário que ele faça apontamentos quando há um erro, o que sugere que essa valorização de liberdade não é por não entenderem ou não acharem necessário o papel do CP e sim por terem um espaço de autonomia para o fazer docente. Não é totalmente claro, porém, de como é feito o acompanhamento da execução do plano de ensino, em termos da devolutiva mais formativa a partir do observado, pois o próprio Marcelo fala da pouca presença de seu CP que tem uma agenda muito cheia, e não é possível saber se a percepção de liberdade seria a mesma se o CP acompanhasse mais de perto o trabalho em sua escola.

Para aumentar a disponibilidade e a presença do CP, os professores participantes do GD apontaram uma série de práticas que ampliam a ação da coordenação pedagógica, merecendo um item separado para discussão, ainda que impacte diretamente a relação do CP com a equipe.

Boas práticas de coordenação pedagógica

O último tópico da categoria da “Relação com o CP” são exemplos de “Boas Práticas de Coordenação Pedagógica”. No item anterior desse capítulo, tanto na fala do Marcelo, que critica a agenda sempre lotada do CP, quanto na da Valéria, sobre os diversos olhares que a coordenação pedagógica precisa ter, é visível que há um excesso de tarefas que se espera que os coordenadores pedagógicos executem. Uma das formas de lidar com esse excesso de atividades que aparece nas falas dos participantes do GD é com uma gestão compartilhada entre diferentes cargos de gestão e com professores.

[...] E o nosso coordenador, ele vai do nono ano até o último a última série do Ensino Médio e fora isso nós temos também o coordenador desse diploma internacional que eu falei é o IB é umas coisas ficam assim, é bem separadinhas. Isso facilita bastante o trabalho deles. (Marcelo)

Sim, lá no Colégio, como é uma estrutura muito grande, a gente tem um coordenador pedagógico, no meu caso, uma coordenadora de área, uma coordenadora que cuida das relações humanas e outra coordenadora que cuida da estrutura do pedagógico. Então, não é por isso também que é fácil

falar com cada uma delas, não é. Mas vamos dizer assim, a coordenadora pedagógica ela fica mais diretamente conectada às questões do currículo, de dar atenção a se currículo tá sendo cumprido, aquelas questões de provas, se tem erro na prova, se a prova também é estruturada, prova vai para ela, prova volta, prova é corrigida. [...] Mas, então, e também a gente tem uma coordenadora por ano então tem a coordenadora do quinto, coordenadora do quarto, do terceiro, do segundo, né? Para que tudo isso possa ser olhado mesmo com certo cuidado e nada, passe despercebido. Além disso, eu tenho a coordenadora de música, que daí também, se não tá em reunião com as demais coordenadoras, é mais acessível e aonde a gente tem reunião semanal de uma hora e meia aonde a gente tem um tempo de discutir coletivamente as questões do nosso currículo. (Regina)

Então, assim nós temos os coordenadores de área e coordenador-geral. E os coordenadores de área apesar de todos serem coordenadores cada um tem uma função mais específica. [...] no caso, porque lá na escola PEI em específico disciplinar em relação ao aluno é de responsabilidade da vice direção, porque são vários dentro da gestão, então, para cada um ocupe um espaço para não tumultuar demais [...] (Valéria)

Lá no Colégio, nós temos também a equipe multidisciplinar, como eu falei no começo, da psicóloga, da psicopedagoga, que elas nos dão muito suporte assim, essas questões de adaptação dos alunos, provas diferenciadas ou currículo diferenciado para alunos que têm altas habilidades, ou que tenha alunos que tenham mais dificuldade. Elas estão lá sempre acompanhando constantemente nas aulas, elas nos dão muito suporte também, a equipe multidisciplinar é uma fonoaudióloga ou psicóloga, psicopedagoga. (Sônia)

Nas falas acima, é possível perceber que há diversas coordenações nas escolas dos professores do GD e que eles têm clareza de qual a responsabilidade de cada um. Há coordenador responsável por currículos diferentes, como na fala do Marcelo que diz ter um coordenador específico de IB; a figura de um coordenador de área e um geral (que cuida de currículo, avaliação e como se dá a prática) aparece em mais de uma escola; na escola de Valéria, ela fala bastante de uma divisão de tarefas na equipe de gestão, incluindo também vice-direção e direção, como também indicado no item 4.1; a necessidade de equipe específica para casos de inclusão aparece na fala da Sônia.

Essa divisão do trabalho de gestão explicita que apenas a figura de um coordenador pedagógico não daria conta de todas essas frentes. Na fala da Regina, é apontado que a divisão permite que o coordenador de área tenha reuniões semanais com os professores de sua equipe, pois tem mais disponibilidade. Placco (2010) fala da responsabilidade partilhada como forma de vencer a exaustão e frustração da coordenação pedagógica que não consegue dar conta de todas as frentes. Um

processo de coordenação dividido em mais figuras de gestão e até entre os professores permite que haja cumplicidade na busca por atingir os objetivos educacionais da instituição (Placco, 2010).

Na fala, abaixo, a professora Valéria explicita que o horário semanal com a coordenação de área é privilegiado, pois permite troca entre os professores. Ela também diz que há uma reunião geral com demais coordenadores, vice-diretores e diretores o que aumenta o vínculo entre professores e gestão que ajuda a vencer o clima de lados opostos como dito por Souza e Placco (2017):

[...] Nós temos minha coordenadora de área, nós temos semanalmente duas horas aulas de reunião pedagógica, que é o ATPCA⁴. Que é o horário de atividade coletivo esse horário dentro do horário geral da escola, ele é privilegiado [...] eu tenho uma ATPCA com a minha coordenadora e a equipe de linguagem, então, todos os professores de linguagem fazem parte desse mesmo período no mesmo horário e a gente tem todas as trocas de todos os trabalhos, de todos os projetos [...] E um dia na semana, também nós temos o ATPC⁵ geral, que toda a equipe escolar, dentre eles, além de nós professores e os coordenadores, a coordenadora geral, fazem parte também os vice-diretores e o nosso diretor. Então, eles estão sempre junto com a gente. (Valéria)

Fica claro nessa fala o que Souza (2001) indica como necessário para constituição de grupo, é preciso preservar os momentos reservados para estar com os professores, garantir esse tempo como importante, sem interrupções. Tanto para Souza (2001) quanto para Imbernón (2010) é o momento do trabalho coletivo entre professores que promove transformação na escola, que combate o individualismo docente e transmite essa atmosfera para os alunos. A professora se referir ao momento da reunião como privilegiado é bastante significativo.

A outra forma de gestão compartilhada que foi exemplificada nas falas dos participantes do GD é o de tutoria de alunos. Apareceu mais de um modelo desse papel nas escolas dos participantes como é possível ver nos excertos abaixo, mas, essencialmente, o tutor é um professor referência que é mais um olhar atento ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional de uma turma ou grupo misto de alunos e que costuma ter um horário semanal junto desses alunos para fazer esse acompanhamento. O professor Marcelo, de forma muito feliz, faz uma metáfora do

⁴ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área

⁵ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

tutor como os “braços da coordenação pedagógica”, chegando a lugares que nem sempre o CP consegue alcançar sozinho:

E uma coisa que eu gostaria também [...] já acrescentar é que, assim, existe todo um mecanismo para que a coisa funcione bem. Então, eu uso a metáfora dos braços do Coordenador pedagógico, porque sozinho ele não daria conta mesmo de fazer todo esse acompanhamento. Então, lá na nossa escola, cada aluno tem o seu tutor. Que cuida disso também então comportamento, aplicação, resultado. Eu acho que isso é muito importante também. Então, por exemplo temos um problema com determinado aluno, então, vamos falar com a família, vamos tomar as providências e o coordenador ele vai acompanhar também e, quando for um caso muito grave, aí ele vai tomar dianteira. Mas então existem essas ramificações que acabam ajudando o coordenador a executar o trabalho dele. (Marcelo)

[...] o momento de tutoria, então, cada professor, ele tem montado uma turma de alunos e a gente tem três dias na semana, horários exclusivos, um horário de aula exclusivo para trabalhar com esses alunos em reunião coletiva e momentos individualizados. Então, também funciona e adorei essa metáfora e dos braços que a gente também tá nessa linha de frente aí. [...] a gente tem coordenador de sala, então, cada professor ele era coordenador de uma turma. Eu tenho 6º ano [...] para auxiliar também no geral da turma. E eu tenho um grupo de alunos que eles nos escolhem. É o aluno que escolhe o professor tutor. É um momento, é uma turma exclusiva, então, assim, é uma turma mista. [...] quem é responsável por esse por essa coordenação de tutoria que nos auxilia é uma dos vices. (Valéria)

Ah, que legal, no Colégio, também eles têm uma professora que acompanha a classe oficialmente, digamos assim, que olha por todos ali, faz esse acompanhamento. (Regina)

[...] Então, eu tenho 10 alunos comigo então numa reunião por semana numa aula por semana nós discutimos todos os problemas as questõeszinhas da turma, de relacionamento, mesmo de disciplina, de notas. Então, nesse grupo menor nós resolvemos essas questões. (Sônia)

Almeida (2017) fala do modelo “sem perda” que o CP libera poder para obtê-lo e a tutoria vai ao encontro dessa lógica, permitindo que o professor atue de forma mais ativa em uma função de gestão, se colocando no lugar do CP e das necessidades de sua função diária e executando uma tarefa que o CP não conseguiria sozinho. Ao mesmo tempo, essa prática legitima o papel do CP na rotina escolar e aproxima os professores dele.

Esse último tópico das “Boas Práticas de Coordenação Pedagógica” fecha a Categoria 2 da Relação com o CP. A partir dessa categoria, foi possível atingir o objetivo específico de compreender como professor entende sua relação com o CP.

Foi possível constatar que os professores participantes do GD entendem sua relação com a coordenação de forma positiva e fazem críticas construtivas à rotina do CP, no sentido de aumentar sua presença junto aos professores. Eles também fazem questão de reconhecer e valorizar as práticas que fortalecem o trabalho coletivo, que promovem a gestão compartilhada e que demonstra confiança no trabalho deles.

4.3 3ª Categoria – Formação em serviço

A terceira e última Categoria de análise é “Formação em serviço”, dedicada a explorar a percepção dos professores acerca da formação em suas escolas e está dividida em dois tópicos: “Modelos de formação” e “Avaliação da formação”. Dedicar todo um item do capítulo a essa categoria se justifica pelo papel central que essa atribuição deve ocupar no cotidiano do CP, como defendido por Placco (2010), Almeida (2016) e Placco e Souza (2016, 2019).

Resgatando as atribuições do CP discutidas na fundamentação teórica, segundo Placco e Souza (2019), o CP tem as tarefas de articulação, formação e transformação, que se potencializam na ação da formação já que ela exige que ele articule o projeto político pedagógico da escola, com as demandas e expectativas da comunidade escolar e com os desafios do dia a dia, gerando transformação.

O primeiro tema do tópico “Modelos de formação” é a formação no dia a dia da escola, com falas que incluem conversas com a gestão, reuniões pedagógicas, devolutivas de observação de aula e de avaliações de desempenho. De forma geral, esses exemplos são, de fato, situações nas quais se espera que haja ações formativas, indo ao encontro da definição de formação desta dissertação, a saber, momentos intencionais, a partir das demandas da prática com vistas à transformação com realização ou idealização do CP.

Contudo, não parece muito nítido aos professores ações de formação que não sejam cursos, palestras, seminários ou oficinas, ainda que haja uma série de outros momentos formativos na escola (Geglio 2010; Guskey, 2023). Nos excertos abaixo, é possível ver que os professores valorizam as interações feitas nestes outros momentos formativos, apesar de não reconhecerem como formação. Os dados levam à conclusão de que o CP não está deixando explícito para os professores os objetivos desses encontros, sendo essa prática essencial para favorecer mudança (Garcia, 2005).

[...] a minha coordenadora de área, ela é especialista na educação inclusiva. Então, assim, a gente está sempre fazendo essas trocas. Temos alguns alunos no processo de inclusão, que eles a gente tenta, né? Da maior, da melhor forma possível trabalhar essa questão, mas ela faz todo esse trabalho conosco. Então, ela nos auxilia além do "apagar fogos" que adorei essa fala do Marcelo, ela nos auxilia diretamente com exemplos de atividades com algum livro. (Valéria)

A gente também tem esse olhar da coordenadora, inclusive, as nossas reuniões pedagógicas de quarta-feira, além da do script normal de avisos, recados, ela costuma sempre promover uma troca, uma partilha de práticas exitosas. Ou da gente trazer alguma coisa que a gente acha que pode ser feito diferente apresentar para os amigos para os colegas procurem estratégias um caminho diferente. Sempre [...] nesse objetivo de estar alinhavando o percurso do aluno desde a educação infantil até o quinto ano que é onde eles têm música, [...] sempre com essa atenção de olhar para o nosso planejamento, que também ele é vistado semanalmente e conversar questionar trazer estratégias novas sempre com o objetivo de estar construindo um percurso de aprendizagem interessante, mais rico para um aluno. (Regina)

[...] na reunião do final do ano, quando a coordenadora fez a avaliação do ano e onde a gente colocou lá os cursos que a gente fez, os livros que a gente leu, que a gente investiu na nossa formação no ano passado. Ela pediu para que cada um dos professores fizesse uma pequena apresentação daquilo que aprendeu, daquilo que chamou atenção no percurso de formação do ano passado. Então, cada professor escolheu um tema dentro de tudo que viu para uma partilha. (Regina)

Tanto a fala da Valéria quanto as da Regina se referem a momentos formativos que elas sinalizam com as palavras "troca" e "partilha", mostrando uma dimensão importante em uma formação que é trazida por Garcia (2005) e Placco e Souza (2018) que é a interação entre formando e formador e entre pares, no caso, os professores.

Ambas as professoras também falam de momentos baseados na realidade de suas escolas: os casos de inclusão e professores trazerem práticas exitosas e estratégias que acreditam que funcionam em suas realidades. Essa perspectiva de formação está de acordo com uma orientação conceitual prática, definida por Feiman (1990 *apud* García, 2005) como aquela que se obtém a partir de experiências e da interação com os colegas e mentores, aqui, no caso, outros professores e o CP. Garcia (2005) também aponta que as experiências se desenvolvem a partir do mundo real social do professor e essa formação permite a transferência para aprendizagens posteriores.

Na formação a partir dessas trocas mencionadas pelas professoras, há também elementos de uma orientação conceitual personalista, na qual não se estuda uma metodologia apenas a ser reproduzida como receita, mas com o compartilhamento de ideias e estratégias, a partir do qual é possível os professores se aprofundarem e experimentarem o que é mais compatível com sua personalidade (Garcia, 2005). Nessa perspectiva de formação, os conhecimentos teóricos dependem da prática e pressupõe um professor flexível e com plasticidade mental e que o trabalho seja cooperativo, inovador, comunicativo e que possa contemplar que os professores exponham suas dúvidas (Breuse, 1986 *apud* Garcia, 2005).

Outra observação importante sobre a última fala da Regina, em que ela conta que a coordenação seleciona a partir da avaliação de desempenho propostas formativas para o ano seguinte, mostra um movimento bastante intencional formativo, mas, curiosamente, Regina não o reconhece como tal.

A perspectiva de formação prática também é observada nos dois excertos abaixo sobre devolutiva da observação de aula e avaliação de desempenho:

[...] eles dão esse retorno para gente, dependendo do que eles viram lá na aula, até mesmo a temática que a gente tá tratando ali naquele momento. Eles podem e, às vezes, eles ó "De repente se você vê o vídeo tal vai dar um complemento para essa tua aula. Talvez o livro, ou tema, ou texto, tal autor" solicitam algumas coisas. [...] tem a avaliação de desempenho. Onde nós somos avaliados também pelos alunos e aí a gestão passa e sinaliza, ela orienta os alunos para observar o trabalho pedagógico daquele profissional. Quando sai o resultado final, todo mundo fez avaliação, todo mundo já participou, o diretor ele nos chama. E vai fazer o PIAF⁶, esse momento de retorno onde ele vai nos orientar, "Olha, você precisa fazer a leitura disso aqui e vai me apresentar eu vou te dar um tempo. Aí, você tem tanto tempo e você vai me apresentar determinada situação em relação a esse livro, a esse texto para sua dinâmica de sala de aula ou assistir o vídeo tal, o filme tal, documentário tal e traz um determinado momento volta comigo aqui e a gente vai conversar sobre isso". (Valéria)

Nós temos lá também a visita a mútua, né, Marcelo? Que aí, ó, um professor que visita o outro e aí, dá esse feedback de o que pode ser melhorado ou que tá bom que é interessante sempre de uma forma positiva. Nem tanto da coordenação direta. O que você deve ler o que você deve fazer? Mas entre os colegas isso funciona muito bem também. (Sônia)

Esses dois excertos têm os elementos descritos anteriormente, pois partem da realidade das professoras para seleção dos temas de estudo. Além disso, a

⁶ Plano Individual de Aprimoramento e Formação

abordagem adotada é de reflexão sobre a prática, ao se basear em um processo de indagação e reflexão na ação, em que o professor toma os dados de sua aula para pensar mudanças, como um pesquisador (Calderhead, 1989 *apud* Garcia, 2005). Essa abordagem tem como pressuposto que o professor é flexível, aberto para mudanças e autocrítico (Garcia, 2005).

Os trechos exemplificam possibilidades de devolutiva com cunho formativo, pois as falas de Valéria e Sônia demonstram que é possível ter momentos de reflexão sobre a prática orientados para mudança. Curioso apenas que na escola da Sônia (mesma do Marcelo) esse momento não é com CP, mas entre pares, que é legítimo como formação, mas o CP também deveria ocupar essa função, pois, como trabalhado na fundamentação teórica, se o CP não faz conscientemente a escolha por uma atuação formativa em sua rotina, o cotidiano escolar toma esse espaço em sua ação (Placco, 2010) e essa consequência se mostra como presente na escola de Marcelo e Sônia, pois uma das primeiras falas do Marcelo sobre seu CP é como o acompanhamento pedagógico fica em segundo plano, pois sua agenda está cheia e ele sempre precisa lidar com as urgências.

Como dito anteriormente, os professores não reconheceram os exemplos citados como formação, apesar de se caracterizarem como tal. Ao serem questionados sobre como as formações eram conduzidas em suas escolas, é possível ver que suas concepções de formação estão atreladas ao formato de palestras e cursos e são momentos muitas vezes com formadores externos ou pessoas de outros departamentos, mas não o CP:

Lá na nossa escola, nós temos eu acho que é uns dois três anos o apoio de uma assessora pedagógica. Então, chamamos de formação externa e ela está sempre atuando com os alunos e conosco também é um trabalho bem interessante e temos também várias formações, não sei se podemos chamar de formação, mas internas mesmo existe o grupo da qualidade lá na escola. [...] Mas já tivemos também, né, Sônia? Vários temas assim, então, uma juíza que veio falar sobre crimes cibernéticos, drogas, enfim. (Marcelo)

É que o Marcelo faz parte do grupo da qualidade e é formado por pessoas da administração da secretaria e da área pedagógica de todos os níveis. Então, esse grupo é muito importante para trazer formação, para trazer diversão, não só assuntos teóricos ou mais sérios, eles trazem, assim, a qualidade da escola, a qualidade do bom relacionamento, da integração entre os professores, mas assim sempre buscando como melhorar o nosso o nosso dia a dia, como melhorar o relacionamento e o nosso, como melhorar dentro da sala de aula, isso é muito é muito importante essa equipe porque ela tem membros de todos os setores da escola. (Sônia)

Sim, lá no Colégio, a gente também é bastante incentivado a ter um, fazer um, como é que se diz?, continuada, né?, cursos. Bastante incentivados. A gente tem as formações internas também, como a Sônia falou, a gente tem um departamento de tecnologia muito forte muito intenso que está sempre muito atento às inovações segurança cibernética. Então, a gente tem inclusive dentro do Moodle todo um bloco voltado a essa educação digital do professor, cursos. Que nem na educação infantil, também são promovidas as formações de acordo com o material que eles adotaram que é o Projeto Ciranda. [...] tenho incentivo, por exemplo, olha eu vou faltar essa semana porque eu vou estar fazendo um curso de especialização em algum lugar, então tem essa facilidade a escola compreende incentiva e, de certa forma, também ela espera que o, que o professor esteja em constante formação, porque, quando a gente preenche o nosso questionário de avaliação no final do ano, a gente é sempre perguntado, quais os cursos que você fez esse ano? (Regina)

A fala de Marcelo revela que a execução e escolha da formação é feita via assessoria pedagógica, que ele chama, inclusive, de formação externa e não fica claro se há alinhamento dos temas com demandas do dia a dia da sua escola, o que pode ser um risco ao trazer propostas com pessoal externo. Marcelo e Sônia contam sobre um grupo de trabalho voltado para o que eles chamam de qualidade da escola. É muito positivo esse envolvimento de diversos departamentos para pensar temas relevantes para o trabalho, mas eles revelam que muitas vezes é decidido que se traga palestrante externo mais uma vez e que o foco não é o fazer pedagógico, mas outros aspectos do trabalho na escola. Considerando que outras formações são feitas via assessoria pedagógica, as falas revelam a falta de um programa formativo mais completo e centrado na prática concebido pela gestão da própria escola.

Na fala de Regina, ela cita a formação com o departamento de tecnologia e via plataforma de ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Ela fala de haver mais incentivo a formações externas, reforçando o que foi dito anteriormente que os professores não reconhecem outros modelos de formação e que carecem de mais explicações do CP nesses momentos e de mais atuação dele frente ao grupo.

Apenas Valéria ao ser questionada como a formação se dá em sua escola trouxe um panorama que inclui diversos atores e formatos:

Olha só é na minha escola, a gente tem, além dos cursos oferecidos pela secretaria. Eu fiz. Estou finalizando amanhã, meu dia que fico até mais tarde na escola, eu faço metodologias ativas. Então, a gente já tá na fase de entrega de atividade. Eu acabei de fazer um outro que aí a minha escolha

também do ensino integral. É que tem algumas diferenças e nós temos isso que é por nossa conta. O caso do metodologias a gente chama de #multiplica, que são cursos oferecidos para rede e que obrigatoriamente você tem que fazer quando tem espaço em sala e dentro da escola. Nós temos nos momentos de formação, onde um professor, nós tivemos recentemente uma professora de ciências, mas ela tem formação em neurociência. Então, assim, ela deu uma super formação para gente entender como que funcionam as conexões cerebrais aí, então, assim, foi um momento de formação. O diretor leva algumas informações para a gente também [...] ou eles convidam alguém: nós temos, já tivemos com psicólogos, conversando com a gente fazendo formação com a gente, como psicopedagogo que são parceiros. Na escola, trabalha muito com parceria, isso é muito louvável para gente é muito positivo, mas a gente tem essas formações internas também. (Valéria)

Valéria cita cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e com objetivo de serem multiplicados na escola, momento reservado no horário do professor para realização do curso, momento em reunião pedagógica com outros colegas à frente da formação, momento com o diretor pedagógico e com palestrantes externos. Se somarmos isso a outros exemplos que ela citou anteriormente, ainda que não tenha reconhecido como formação, como as trocas com a CP especialista em inclusão e as devolutivas de observação de aula e da avaliação de desempenho, é possível dizer que a escola dela aproveita o maior número de espaços formativos o possível com um olhar voltado para reflexão sobre a prática, ativando o professor o tempo todo. São poucos os momentos com o CP, especificamente, mas há muitos momentos formativos.

Importante, contudo, questionar o quão eficientes esses processos formativos analisados até aqui são e, por isso, o último tópico da Categoria “Formação em serviço” é a “Avaliação da formação”. A proposta é avaliar formações de maneira geral para entender quais repercutem na prática docente, indo ao encontro de um dos objetivos específicos.

Como indicado na fundamentação teórica, o relato oral dos professores no GD permite uma avaliação da formação segundo o modelo de avaliação da formação de Guskey (2023). Dois níveis indicados por Guskey (2023) podem ser aferidos, são eles: o nível 1 que mede se os professores ficaram satisfeitos com a formação, mesmo que não seja logo na sequência da mesma, como comumente é realizado; e o nível 4 que se refere ao uso pelos professores dos conteúdos e habilidades aprendidos em uma formação, como forma de aferir se houve impacto em sua prática.

Sobre a satisfação dos professores em relação à formação, destacam-se os seguintes excertos:

[...] um que eu lembro assim, não que eu tenha me arrependido de ter feito, porque a gente sempre aprende alguma coisa, mas eu fiz um que tava falando sobre projeto de vida, a gente tem a disciplina de projeto de vida dentro da escola, mas eu fiz uma formação que não tinha nada a ver com coisa nenhuma, sabe? Não acrescentou a mim, não acrescentou aos demais que estavam fazendo esse curso junto comigo. E, conseqüentemente, acrescentou nada para o meu dia a dia em sala de aula. Foi tão horrível assim, não pela pessoa, mas o material usado, as temáticas tratadas dentro, ficou muito aquém do esperado. (Valéria)

[...] os temas propostos são sempre interessantes, mas a execução deles pode deixar a desejar, dependendo do material humano, dependendo de quem for aplicar o curso. Então, muitos anos atrás só para dar um exemplo, [...], nós tivemos um curso de mediação de conflitos. Interessantíssima ideia. E foi um curso longo na verdade com módulos e tudo mais, só que ninguém aguentava porque a dupla que ministrava o curso era muito parada e tanto é que, o professor quando muda de lugar vira aluno, né? Nós apelidamos o curso de, era curso de mediação, nós falávamos que era curso de meditação. Porque era terrível, mas enfim o erro não foi da escola com o tema, mas da dupla que dava o curso. (Marcelo)

Olha que como a gente é de música então muitas vezes, principalmente as reuniões de começo de ano e a de final de ano sempre tem alguma coisa de Formação que não vem de encontro ao trabalho que a gente envolve com música, mas como educador, eu sou uma pessoa que sempre tenta olhar as coisas com otimismo. (Regina)

Como dito anteriormente, a ideia não é analisar uma formação em específico, mas de maneira mais geral e os excertos acima apontam para dois aspectos que devem ser considerados em uma formação: a questão da pertinência do tema que aparece na fala da Valéria e da Regina e a metodologia utilizada, que aparece na fala do Marcelo. Os professores apresentaram críticas bastante fundamentadas e necessárias, mas ainda assim mostram uma postura de tentar aproveitar o que foi oferecido, o que por si só também é um dado de profissionais abertos ao processo formativo, o que sugere que ajustes nos pontos que eles citaram geraria um aproveitamento muito maior das formações.

Com relação à aplicabilidade da formação em sala de aula, quando questionados diretamente sobre o tema, apenas Valéria traz um exemplo mais específico, citando a formação em neurociência com uma colega professora e o curso de metodologias ativas e como utilizou em sala de aula:

[...] por exemplo, no caso das metodologias ativas, na formação que a professora Vanessa fez com a gente falando sobre a neurociência, nós desenvolvemos em aula. Eu fiz um trabalho com o sexto ano trabalhando a ideia das conexões que é uma temática para os alunos do 8º ano, então eles, nós trouxemos algumas coisinhas específicas dessa formação trabalhando as conexões de ligamentos cerebrais, a gente desenvolveu um trabalho em sala de aula onde os alunos, ao final, eles tiveram que montar uma colmeia, seria a Colmeia literária que é muito usado dentro do trabalho de literatura. Os alunos fizeram uma colmeia em conexão do conteúdo com os materiais digitais que a gente utiliza com significado do que são essas ligações, essas conexões neurocientistas, mesmo assim neuro mental e, levando em consideração as questões socioemocionais, fica um trabalho bem interessante. Bem bacana. (Valéria)

Em sua fala, ela não cita nada em particular sobre essas formações que a levou a utilizar em sala de aula, mas, anteriormente, ao longo do GD, ela havia mencionado o curso de metodologias ativas como um curso de sua escolha, por se interessar pelo tema, convergindo com as falas anteriores da importância do tema para o sucesso da formação. Ela fala o mesmo sobre a formação em neurociência, sobre o quão interessante achou o tema, com a característica extra de ter sido uma formação realizada por outra colega o que Valéria valorizou em sua fala.

No excerto abaixo, Regina exemplifica como a formação aparece nas suas aulas com ferramentas de tecnologia:

Olha, assim, exemplo básico, como usar a inteligência artificial para construir um PowerPoint com segurança aprendendo a dar os créditos porque às vezes são detalhes que a gente não se atenta, mas que existe alguns códigos de ética que você tem que estar atento a isso, esse uso consciente, responsável. Então, isso é um exemplo que eu acho que a gente, pelo menos eu uso bastante. Como a gente usa lousa digital para os alunos então muita coisa a gente faz em PowerPoint no formato de apresentação. Esse recurso tecnológico foi usado e é sempre usado e toda a dica que quando a gente não lembra alguma coisa precisa a gente tem um suporte imediato ali para quem recorrer para dar conta disso. (Regina)

A visão que ela traz acaba reduzindo a formação docente a uma abordagem instrumental e tecnicista, oposta àquela com finalidades, metas e valores (Garcia, 2005). Entender essa concepção de formação da Regina não é tão difícil quando se resgata que na escola dela algumas formações não são tão ajustadas em relação às temáticas e demandas, a devolutiva de observação de aula não explora uma camada

formativa e a própria Regina não reconhece outros momentos de formação a não ser cursos e palestras, como dito anteriormente.

Marcelo fala que entende que a formação tem que reverberar na sala de aula, mas sugere que deva ser um esforço do professor pela relevância do tema e não tece críticas a outros pontos com necessidade de ajuste de uma formação, como uma maior relação com o projeto da escola ou a necessidade de uma construção coletiva, por exemplo.

[...] dois anos atrás, por exemplo, nós trabalhamos com comunicação não violenta. Então, os professores recebem toda a formação de um profissional externo, mas depois aquilo tem que ir para sala de aula. Então, como que os alunos vão ser envolvidos? Os professores têm que apresentar propostas de dinâmicas e, muitas vezes, o tema chega até os próprios pais também. Então todo mundo convergindo para tirar do papel aquele tema e torná-lo vivo lá nos corredores da escola e nas salas de aula também. (Marcelo)

Marcelo demonstra ter uma visão mais individualista da ação do professor frente à formação, como se dependesse só dele colocar em prática o que foi aprendido, pois o tema é relevante. Como discutido na fundamentação teórica, há sim uma dimensão individual em um processo de mudança das práticas docentes, mas para o sucesso desse processo, o professor precisa de explicações detalhadas sobre a nova proposta (Garcia, 2005) e precisa do apoio do CP e institucional para que elas tenham efetividade (Guskey, 2023).

Guskey (2023) afirma que a avaliação da formação verifica se os objetivos dela foram atingidos e que é preciso realizar o planejamento das formações de forma reversa, garantindo a intencionalidade do processo. Pelas falas analisadas nesse item, é possível perceber que há muitos momentos formativos, mas que os professores não têm consciência de todos eles e que o CP não se envolve na maioria deles. Os dados levam a crer que o planejamento desses momentos não está tão focado nos objetivos e que não há avaliação posterior, pois não há indício de alterações do processo formativo a partir de alguma forma de avaliação deles.

Os dados sinalizam que as escolas não estão refletindo de maneira mais profunda sobre a que serve as formações nas escolas, que professor se acredita ter e qual se quer formar. Se os dados de uma avaliação não são analisados para mudar a prática formativa, passa-se uma mensagem extremamente contraditória sobre a

prática educacional já que é esperado que os professores interpretem os resultados das avaliações dos alunos para propor mudanças que melhorem a aprendizagem.

Esse tópico sobre “Avaliação da formação” encerra a Categoria 3 de “Formação em serviço” e permite inferir algumas descobertas a partir da análise de dados para tentar responder o objetivo específico de quais práticas formativas repercutem no trabalho docente e como:

- Os professores se mostraram positivamente sensíveis às interações com a gestão e pares para trocar experiências e estratégias de ensino, com orientação da formação prática e personalista (Garcia, 2005);
- O tema e a metodologia de ensino da formação se mostraram em muitas falas como determinantes para o envolvimento da equipe, potencializando a aprendizagem e possível uso em sala de aula;
- Dada a relevância do tema da formação para o engajamento, o CP tem que se atentar a como ele é escolhido. Fazer a escolha a partir de um desafio cotidiano, de decisão coletiva e dialogando com os professores, melhora o resultado da formação;
- Os professores não reconhecem outros momentos formativos e é preciso investir neles e tornar os objetivos explícitos para que sejam mais efetivos;
- Um plano de formação parece ser urgente nas instituições (Imbernón, 2010), pois os professores não vêem conexão entre as ações, fragilizando a aprendizagem;
- Os poucos exemplos de aplicação das formações em sala de aula sugerem que os professores não têm apoio público evidente das instituições para transformação de sua prática – que é outro nível de avaliação da formação, segundo Guskey (2023), o que aponta para uma necessidade de ação mais assertiva do CP junto aos professores e da direção escolar para apoiar a coordenação;
- Nas falas dos participantes do GD, o CP se mostrou pouco ativo ou sem ação formativa, mostrando que ainda é distante a realidade em que ele reconheça a importância dessa atribuição em seu papel;
- Houve apenas um exemplo concreto do uso dos conhecimentos da formação em sala de aula, alterando a metodologia de trabalho do professor e o conteúdo selecionado para ser ensinado. Esse fato mostra ser possível a formação repercutir na prática docente, mas, objetivamente, é incipiente para maiores conjecturas.

CAPÍTULO 5 – Considerações finais

Ao resgatar o percurso investigativo trilhado nesta dissertação, é possível ver grande avanço na compreensão da pergunta de pesquisa de quais práticas formativas e cotidianas desenvolvidas pela coordenação pedagógica são percebidas pelos professores como efetivas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Foi possível encontrar nas referências bibliográficas várias indicações de resposta a essa pergunta. Os autores afirmam que a constituição de um grupo de professores com sentimento de pertencimento, em que a reflexão e a colaboração devam ser privilegiadas é um caminho para uma atuação do CP voltada para a transformação e inovação escolar (Souza, 2001; Imbernón, 2010; Bruno, Almeida, 2012; Almeida, 2016, 2017; Souza, Placco, 2017). Para que essa ação seja efetiva, foi feita uma defesa da formação de professores como atribuição central do CP, fundamentando a argumentação em Geglio (2010), Placco (2010), e Placco (2017, 2018 e 2019), Bruno e Almeida (2012), Almeida (2016, 2017).

Com a formação no centro da atuação do CP esta dissertação se apoiou em Garcia (2005), Geglio (2010), Imbernón (2010) e Placco (2018), definindo como sendo aquela realizada ou idealizada pelo CP, que parte de temas da coletividade de maneira intencional e visando mudança.

Dessa forma, três objetivos específicos de investigação ajudaram na apuração dos dados para atingir o objetivo geral de analisar quais práticas desenvolvidas pelo CP os professores percebem que contribuem para melhorar seu trabalho pedagógico: 1) compreender como o professor entende sua relação com o CP; 2) identificar ações cotidianas desenvolvidas pelo CP que os professores percebem como efetivas para o desenvolvimento do seu trabalho e; 3) identificar quais práticas de formação repercutem no trabalho docente e como.

A escolha de investigação do ponto de vista dos professores e não dos CPs tem raízes na problemática relatada na introdução, pois, se o CP está aberto à parceria e ao trabalho conjunto, a maneira pela qual os professores vêm essa relação tem impacto direto na efetividade da ação. A ideia foi explorar a tensão entre como o CP se vê e como ele é visto, característica do processo de formação identitária descrito por Dubar (2005), que também faz parte do referencial teórico.

Eleger como metodologia de coleta de dados o Grupo de Discussão visou conhecer a opinião coletiva do grupo de professores sobre os pontos investigados

como descreve Weller (2003). As vantagens que a autora aponta sobre este procedimento foram observadas na prática, pois foi perceptível que os professores estavam à vontade durante a conversa, ainda que não se conhecessem previamente, se dirigindo uns aos outros, se referindo aos demais em sua fala e fazendo perguntas quando alguma informação chamava atenção; em alguns momentos, os participantes mencionaram que ao ouvir o colega falar se lembraram de situações análogas em suas escolas, enriquecendo as reflexões naquele momento (Weller, 2003).

A leitura minuciosa da transcrição do encontro permitiu a criação de três categorias de dados, cada uma se relacionando com um objetivo específico, para facilitar a análise. São elas: “O dia a dia da coordenação pedagógica”, “Relação com o CP” e “Formação em serviço”.

A primeira categoria sobre o dia a dia da coordenação pedagógica visava investigar quais práticas cotidianas do CP os professores reconheciam que tinha impacto em seu trabalho. Os professores demonstraram bastante clareza e sobriedade em suas percepções sobre seus CPs, entendendo que seu trabalho tem elementos pedagógicos, passa por relações interpessoais com professores, alunos e pais e que também há aspectos administrativos, ou burocráticos, como eles dizem. Eles reconhecem que há sobrecarga e excesso, mas valorizam essa figura dentro da dinâmica do dia a dia. Eles apontaram que o acompanhamento do trabalho pedagógico, indicado por eles como observação de aula, reunião pedagógica e olhar para plano de ensino e projetos é o que eles sentem que contribui para o trabalho deles. Os professores falaram que o olhar do CP ajuda a perceber aspectos da sala de aula que às vezes lhes escapam e que as devolutivas auxiliam com gestão de sala de aula ou até na compreensão de um erro que cometeram, se colocando em lugar de falíveis e que aprendem com o CP. Há uma crítica específica sobre um melhor aproveitamento da reunião pedagógica com temas mais relevantes e agrupamentos que permitam trabalho interdisciplinar, por exemplo.

A segunda categoria procurou compreender como os professores entendem sua relação com o CP e explorou os tópicos da “Disponibilidade do CP”, “Vínculo com o CP” e “Boas Práticas da Coordenação Pedagógica”. A análise revelou que os participantes do GD valorizam a presença do CP no dia a dia e criticam que o acompanhamento pedagógico fica de lado pelas urgências, excesso de atendimento a pais ou trabalho burocrático, sendo necessário maior equilíbrio da rotina do CP e

um tratamento mais pedagógico daquilo que é urgente, procurando aprender com aquela ocorrência e não só agir de forma reativa, como aponta Placco (2010).

Os professores também mostraram valorizar o quão acessível seus CPs são, elogiando poder procurá-lo quando precisam de assistência em uma situação ou para conversa mais informal. Esse ponto também remete à presença e à construção de vínculo para vencer resistências e direcionar a prática para mudança. Assim como o tema da confiança presente nas falas dos professores, demonstrando a necessidade de uma relação do CP com eles que preserve uma autonomia profissional e não realize o microgerenciamento de todos os passos deles.

Não havia nos objetivos iniciais um que pretendesse fazer o levantamento de boas práticas de coordenação pedagógica, porém, esse tema veio naturalmente ao longo da conversa do GD e, além de expressar a realidade de suas escolas, os professores buscaram contrapor as críticas relacionadas ao excesso de atividades e necessidade de maior presença do CP. Para isso, um ponto que apareceu nas escolas foi a gestão compartilhada, não apenas um CP na escola, mais a função dividida com coordenador de área, vice-direção, direção e professores tutores, permitindo, reuniões semanais dos coordenadores de área com os professores, o que foi bastante elogiado e encontros semanais com os alunos nas tutorias com um olhar de cuidado acadêmico e socioemocional, liberando o coordenador pedagógico para interações mais significativas.

Foi citado como positivo também as escolas que têm profissionais dedicados à inclusão, ou coordenador específico ou equipe multidisciplinar, como uma das escolas apresentou. Não foi citada, contudo, a figura de um(a) orientador(a) educacional, o que poderia aliviar atribuições relacionadas à disciplina dos alunos e alunas.

A última categoria – Formação em serviço – buscou atingir o objetivo de identificar quais práticas de formação repercutem no trabalho do professor e como. Essa categoria mostrou dados de não existência de programas de formação estruturados e pouca clareza dos professores sobre momentos formativos que não eram cursos e palestras.

Foram detectados momentos formativos no cotidiano da escola com participação do CP como reuniões pedagógicas e devolutivas de observação de aula. Mas essas ações não ocorrem em todas as escolas, parecendo ser momentos subutilizados entre as escolas participantes da pesquisa. As professoras que citaram esse formato de ação formativa, valorizavam esses momentos, mas não reconheciam

como formação, utilizando os termos “troca”, “partilha” e “compartilhamento” para se referir a eles.

É curioso que, ao serem questionados sobre o papel do CP na escola, a formação apareceu como uma de suas responsabilidades em mais de uma fala, porém, quando ele atua com formação mais diretamente, não foi reconhecido e os dados mostraram que ele não é tão ativo em momentos mais formais de formação, nem estando à frente desses cursos e palestras e nem como idealizadores dessas formações pelo que os professores apontam.

De maneira geral, são apontados prestadores externos como figuras que conduzem as formações, chegando ao caso de haver assessoria pedagógica para determinar essas formações em uma das escolas. Nessa mesma escola, há um grupo de trabalho que seleciona temas de formação, mas não com caráter pedagógico e envolvendo outros departamentos da escola, sendo sobre temas mais transversais do mundo do trabalho e da convivência em sua escola. Ou seja, se mostra como prática positiva por partir da coletividade, mas não tem foco no fazer docente e nem é encabeçado pelo CP.

A experiência que mostrou ter mais envolvimento do coletivo é a partilha de temas de formação por professores em reuniões pedagógicas, o que apareceu em mais de uma escola e com percepção positiva do encontro.

Houve apenas um exemplo concreto de aplicação do que foi aprendido em uma formação focada em prática pedagógica em sala de aula. O outro exemplo falava de formações mais ferramentais, como uso de tecnologia. Esse ponto, mostrou como extremamente incipiente as formações com caráter transformador e apontam uma necessidade de maior envolvimento do CP e explicitação dos objetivos de formação, para permitir ao professor uma relação diferente com o momento formativo e que ele acione recursos de metacognição importantes para aprendizagem sobretudo de adultos-professores, ao fazerem eles refletirem sobre como aprendem, permitindo que possam levar para sua prática o que foi aprendido (Placco, Souza, 2006).

Apesar desse objetivo específico de “identificar as formações que repercutem no fazer docente e como” não ter sido atingido, foi possível avaliar as formações citadas pelos professores no nível da satisfação em relação a elas que é o primeiro nível de avaliação da formação segundo Guskey (2023). A análise nesse nível apontou para duas práticas que devem ser garantidas nas formações para melhorar

o envolvimento dos professores e aumentar as chances de ter um impacto em sua ação.

A primeira característica que apareceu como importante para sucesso da formação é a seleção do tema. Um dos exemplos apontados por uma das professoras como bem-sucedido é o trabalho sobre inclusão que a CP faz como especialista no assunto, partindo da realidade da escola e com recomendação de leitura e atividades. Em contrapartida, foram citados mais de um exemplo em que o tema não era adequado e que os professores se desvincularam da proposta. Para melhores resultados na formação, o tema precisa vir da prática diária e ser decidido como um desafio a ser vencido. Importante trabalhar com um novo paradigma da formação para mudança sugerido por Garcia (2005). Propor nova prática para o professor em uma formação não é porque sua prática é totalmente inadequada e errada, mas porque a equipe pedagógica elencou coletivamente um foco de trabalho e está buscando caminhos para vencer aquele desafio.

O segundo ponto trazido pelos professores foi o da metodologia da formação e aqui cabe uma reflexão importante, pois, se objetivo é a transformação da prática docente para superar desafios da educação, uma metodologia que não vai ao encontro de como se espera que o professor faça em sala de aula é extremamente contraditória e reforça formatos com pouca inovação e de não aderência. Por esse motivo também, ninguém melhor que o CP para estar à frente da ação formativa, já que ele sabe o que é esperado do professor de sua equipe.

Uma característica bastante positiva percebida nos professores do GD é que eram muito dispostos a aproveitar de alguma forma o que lhes era oferecido em formação. Um dos professores, inclusive, afirmou que era total responsabilidade do professor aplicar a formação em sua prática. Isso é um alerta importante para os CPs e a equipe de gestão escolar, pois, sem o apoio institucional, o professor enfrentará dificuldade em efetivar o que foi aprendido e, considerando que, no GD dessa dissertação, não havia professores com perfil de resistência e descrença, o que não é muitas vezes a realidade na escola como Garcia (2005) e Souza e Placco (2017) escrevem a respeito.

Fica claro, ao analisar as falas dos participantes do GD, que é urgente dar voz ao grupo de professores na escola, eles mostraram clareza do que funciona com seus CPs e maturidade para criticar o que pode melhorar. Para isso, a construção de um espírito de coletividade se faz necessário, pois combate o individualismo docente e

orienta a equipe para os desafios que precisam ser superados (Souza, 2001; Imbernón, 2010).

Retornando à pergunta de investigação, os professores do GD exemplificaram várias práticas cotidianas do CP para o desenvolvimento de seu trabalho. O acompanhamento do trabalho pedagógico é tido por eles como necessário e importante, mas é preciso que o CP adote uma postura para minimizar os efeitos de um cotidiano caótico. Eles apontam a presença, acessibilidade e confiança como pilares da construção de vínculo. Se somado a isso o CP oferecer escuta ativa e comunicação assertiva, que são aspectos essenciais no domínio das relações interpessoais (Placco, 2010; Almeida, 2017), ele terá legitimidade junto a sua equipe.

Porém, as práticas formativas se mostraram com maior deficiência de ação orquestrada e intencional e é justamente através delas que o CP transforma o cotidiano escolar. É um ponto paradoxal ao se pensar em educação, pois, parece um caminho natural para a escola, que é um espaço devotado ao processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre sua prática a partir desses processos, mas sem a condução do CP, isso não ocorre.

Dessa forma, fica o apelo aos CPs para reflexão sobre as atividades diárias e um diagnóstico de como têm orientado sua gestão. Há uma série de caminhos para que o CP transforme sua prática e esta dissertação se propõe a contribuir para esse processo.

Sinto-me autorizada para usar novamente a primeira pessoa neste último parágrafo e concluir a história contada na introdução. Para os CPs que queiram trilhar esse caminho de inserir formação no centro de sua prática, gostaria de compartilhar que depois dos estudos neste Mestrado Profissional, me constituo como uma coordenadora completamente diferente. O processo reflexivo iniciado com as professoras Cleide Terzi e Eloísa Ponzio cresceu e se consolidou a partir das discussões registradas neste trabalho. Olhar os movimentos da escola e buscar temas emergentes da prática se torna extremamente orgânico no fazer do CP. Uma vez iniciado esse processo, a potência vinda da constituição do grupo docente gera energia para transformação, que não é instantânea, mas o caminho que é necessário percorrer para efetivá-la coloca todos, professores e CP, no lugar de aprendentes, exatamente como a escola deve ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A.. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

ALMEIDA, L.R. de. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. IN: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, p. 25-40, 2016.

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

ARAÚJO, O. H. A. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis**. 2015. 147f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ARCE, Alessandra. O MOBRAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário!. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 379-403, 2008.

BRUNO, E. G.; ALMEIDA, L. R. de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. IN: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, p. 91-101, 2012.

CHRISTOV, L. H. S. **Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina**. **Revista Nova Escola**. 2010.

DAMASCO, D. G. De B.; PASSOS, L. F.. Da Inserção Profissional à Perseverança Docente: trajetórias de docentes do Distrito Federal (2010-2022). **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 71, p. 287-307, 2023.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. IN: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005. (cap. 5).

FEFFERMANN, E. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**. 2016. 152 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.

GARCIA, C. M.. **Formação Educativa: para uma mudança educativa**. Porto. Portugal. Porto Editora, 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. IN: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**, Petrópolis: Vozes, p.29-38, 2013.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. IN: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, São Paulo: Loyola, p. 113-119, 2010.

GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada (C. R. de S. T. Borges, Trad.; G. M. Moriconi, Rev. téc.). **Estudos em Avaliação Educacional**, 34, Artigo e10106, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.10106> Acesso em 15 de out. 2025.

HELMKE, A. et al. **Unterrichtsdiagnostik mit EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik**. Version, v. 7, 2018. Disponível em: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf> Acesso em 14 de set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010. (cap. 5 e 6)

MELO, S. F. de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Taubaté, 2015.

OLIVEIRA, E. C. de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 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.

PLACCO, VMN de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. IN: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, São Paulo: Loyola, p. 47-60, 2010.

PLACCO, V. M. N. E.; SOUZA, V. L. T de. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. E.; SOUZA, V. L. T de. A constituição identitária de professores em contexto. IN: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**, São Paulo: Loyola, p. 41-54, 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. IN: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.. **O CP e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, p. 9-16, 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. IN: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola**. São Paulo: Loyola, p. 27-33, 2019.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. 251 f + 206 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação - a experiência do Formep**, na PUC-SP. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022.

SOUZA, D. S. de. **Nós na Rede - formação continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador : tensões, desafios e potenciais**. 2018. 320f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

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

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. IN: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, p. 11-28, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. IN: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 54-66, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Título da Pesquisa: Práticas cotidianas e formativas do coordenador pedagógico que impactam a ação docente em sala de aula

Pesquisador: Talita Marcilia de Oliveira Silva

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

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. 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 de inquietações da autora, no que se refere à percepção dos professores sobre o trabalho da coordenação pedagógica.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para a divulgação das práticas da coordenação pedagógica que os professores percebem que contribuem para seu trabalho em sala de aula.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando do Grupo de Discussão e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações e dos registros realizados pela pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Em relação aos possíveis riscos envolvidos na pesquisa, é importante destacar que todas as pesquisas com seres humanos apresentam algum nível de risco, variando em tipo e intensidade. Quanto mais elevados e evidentes forem os riscos, maiores devem ser as precauções adotadas para reduzi-los, assegurando a proteção fornecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá os padrões éticos estabelecidos pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, conforme o artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (Brasil, 2016). Não há risco associado para a realização da presente pesquisa, mas se caso haja algum tipo de desconforto, o participante será acolhido inicialmente pelo pesquisador que dará o direcionamento aos devidos atendimentos psicológicos

Benefícios:

Ao final da pesquisa, a divulgação dos dados pode indicar boas práticas da coordenação pedagógica que podem ser compartilhadas com mais coordenadores para apoiar o trabalho de professores em mais escolas.

Acompanhamento e assistência:

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

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

*Uma cópia deste consentimento lhe será entregue (impressa ou formato digital).

Sigilo e privacidade:

Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados e serão de conhecimento exclusivo da pesquisadora e sua orientadora. Os nomes utilizados e citados serão nomes fictícios. 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 Talita Marcília de Oliveira Silva. Rua Major Freire, 593. São Paulo - SP, 04304-110. contato (11) 967172145.

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.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Consentimento livre e esclarecido:

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

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

_____/_____/_____. Data:

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

Responsabilidade do Pesquisador:

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

_____ Data:
____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Apêndice B – Tabela de Especificação de instrumento de coleta

Formato: Questionário aberto/ grupo de discussão		
Objetivos	Proposta de itens	Seleção - porquê
Exemplificar práticas formativas conduzidas pela CP que os professores julgaram eficazes e o porquê	Sua escola oferece formações?	Questões introdutórias para conhecer como a escola trabalha com formações.
	Que tipo de formação?	
	Quem conduz essas formações?	
	Você pode contar sobre alguma formação de que tenha participado em sua escola?	Essa pergunta permite uma discussão e não apenas uma resposta do tipo “sim” ou “não”.
Analisar com os professores se e como as formações repercutem nas suas práticas	Você conseguiu aplicar com seus alunos os conceitos que viu na formação?	Permite que o professor fale sobre a formação de maneira livre.
	Quais foram os resultados obtidos ao utilizar em sala de aula o que foi aprendido na formação?	Estimula o professor a avaliar a aplicação dos conceitos da formação em sala de aula.
Mapear a percepção dos professores sobre a relação com a CP	Como é o(a) atual coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola? (Você o vê ao longo do dia, ele acompanha os alunos em alguns momentos, vai à sala dos professores?)	Para um grupo que não se conhece e que não conhecem o(a) pesquisador(a), essa pergunta pode ser um bom disparador para que os professores comecem a falar da relação com a CP.
	Fale a respeito de alguns aspectos que chamaram sua atenção no(a) coordenador(a) pedagógico(a) atual ou em outras experiências profissionais.	
	Você tem reuniões formais com seu(sua) coordenador(a) pedagógico(a)? Como	

	funciona isso em sua escola?	
	Em que situações você conversa com seu(sua) coordenador(a) pedagógico(a) no dia a dia em sua escola?	Esse formato de questão é mais indicado, pois permite que os professores conversem livremente sem fazer juízo de valor ao fazer a pergunta.
Listar ações cotidianas que os professores perceberam como efetivas da CP e justificá-las	Como é a atuação do(da) coordenador(a) pedagógico(a) em sua escola?	
	Quais atividades o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola realiza no dia a dia?	Essa questão será introdutória para listar as ações da CP.
	Quais atividades realizadas pelo CP de sua escola que são relacionadas com a aprendizagem dos alunos?	Caso não seja possível perceber com a primeira pergunta ações relacionadas à aprendizagem, essa pergunta será realizada.
	Quais atividades o coordenador pedagógico da sua escola realiza no dia a dia que envolve contato com a equipe docente?	Se a descrição das atividades não apontar o contato com a equipe de professores, essa pergunta será realizada.
	Quais ações da CP você percebe que geram mudanças no cotidiano escolar?	Se a descrição das atividades não contemplar esse aspecto, essa pergunta será realizada.
	Que práticas você acha que faltam na ação da CP da sua escola?	Permitirá levantar as práticas que os professores acreditam ser necessárias por parte da CP.

Apêndice C - Roteiro do questionário aberto para o grupo de discussão

Abertura: Meu nome é Talita Marcilia, sou aluna do Programa de Mestrado de Formação de Formadores da PUC São Paulo. Vou fazer perguntas sobre formação e cotidiano escolar que contribuirão para minha dissertação. Não há certo ou errado, mas sua participação ajudará imensamente a pesquisa. Afirmando ainda que vocês não serão identificados. Querem escolher o nome pelo qual serão nomeados na pesquisa?

Questões	Objetivos
1. Perfil do sujeito entrevistado	
1. Para registro, você poderia falar sexo, idade e cargo? O nome pode ser fictício, visto que você não será identificado(a).	Estabelecer perfil dos sujeitos de pesquisa.
2. Qual sua formação? Conte o seu caminho formativo até a docência.	Delinear o percurso formativo dos sujeitos de pesquisa.
3. Conte um pouco a respeito de sua experiência profissional até sua(s) escola(s) atual(is).	Delinear percurso profissional até a escola atual.
2. Ações cotidianas da coordenação pedagógica	
4. Você tem clareza qual o papel do coordenador pedagógico? 5. Fale sobre o trabalho que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola realiza no dia a dia. 6. Há comportamentos do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que te irritam? Pode dar um exemplo? 7. Quais atividades realizadas pelo CP de sua escola são relacionadas com a aprendizagem dos alunos? 8. Quais atividades o coordenador pedagógico da sua escola realiza no dia a dia que envolve contato com a equipe docente? 9. Quais ações da CP você percebe que geram mudanças no cotidiano escolar?	Identificar as atividades relacionadas às ações pedagógicas que o sujeito de pesquisa vê que o coordenador pedagógico realiza no dia a dia, e se ele classifica como úteis para as necessidades da escola.

10. Que tipo de mudanças são essas? E a quem beneficiam? 11. Que práticas você acha que faltam na ação da CP da sua escola? A que/ a quem essas práticas atenderiam?	
3. Formação em serviço e impactos na própria prática	
12. Podem falar das formações em sua escola? 13. Que tipo de formações sua escola oferece? 14. Como são conduzidas essas formações? Quem conduz essas formações? 15. Você pode contar sobre alguma formação que tenha participado em sua escola? E o que achou dela?	Identificar quais formações o sujeito de pesquisa participou com condução da CP e como ele as avalia.
16. Você conseguiu desenvolver com seus alunos os conceitos que viu em uma formação? Pode dar um exemplo? 17. Essa aplicação foi útil para a aprendizagem dos alunos? 18. Quais foram os resultados obtidos ao utilizar em sala de aula o que foi aprendido na formação? 19. Conte sobre uma formação que você sente que facilitou sua prática. Alguma formação dificultou? 20. Há contatos individuais de formação e acompanhamento com a CP, na escola em que está?	Fazer um levantamento de práticas de sala de aula que foram mudadas depois de formações.
4. Relação com a coordenação pedagógica	
21. Como é o(a) atual coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola? (Você o vê ao	Identificar se o sujeito de pesquisa tem ou não uma boa relação com a CP e o porquê.

longo do dia, ele acompanha os alunos em alguns momentos, vai à sala dos professores?)

22. Em que situações você conversa com seu(sua) coordenador(a) pedagógico(a) no dia a dia em sua escola?

23. Sente-se à vontade e confortável para falar com o CP, em qualquer situação?

24. Dê um exemplo de situação em que se sentiu bem com a ajuda do CP ou que se sentiu mal.

Apêndice D - Quadro de Categorização

Resumo

Categoria 1 - O dia a dia da coordenação pedagógica

Tópicos e Temas

1.1 Trabalho Pedagógico do CP

1.1.1 Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

1.1.2 Observação de aula

1.1.3 Devolutiva do CP

1.2 Outras atribuições do CP

1.2.1 Urgências - Trabalho burocrático - Atendimento a públicos variados

1.2.2 Comunicação com as famílias

1.2.3 Organização da reunião pedagógica

Categoria 2 - Relação com o CP

2.1 Disponibilidade do CP

2.1.1 Agenda comprometida - Excesso de reuniões - Acompanhamento pedagógico em segundo plano

2.1.2 Acesso a registros dos professores

2.2 Vínculo com CP

2.3.1 Acessibilidade

2.3.2 Confiança

2.3 Boas práticas de coordenação pedagógica

2.2.1 Coordenação compartilhada - Reuniões semanais com coordenação

Categoria 3 - Formação em serviço

Tópicos e Temas

3.1 Modelos de formação

3.1.1 Formação no dia a dia da escola

3.1.2 Diferentes formadores

3.1.3 Incentivo para formação externa - Pouca formação na instituição

3.2 Avaliação da formação

3.2.1 Aplicação em aula

3.2.2 Satisfação com a formação

Categoria 1 - O dia a dia da coordenação pedagógica

Tópicos	Temas	Excertos das falas
Trabalho pedagógico do CP	Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	Regina: Eu acho que a coordenação pedagógica ela olha como eu falei para tudo e todos sobre diversos pontos, digamos assim, sobre o currículo, sobre a formação, sobre como tudo isso é colocado na prática. Quais são as estratégias? Quais são as necessidades dentro do universo diverso que é a sala de aula? Valéria: [...] nós temos os coordenadores de área e coordenador-geral. E os coordenadores de área, apesar de todos serem coordenadores, cada um tem uma função mais específica, então, coordenador de área ele vai observar bem essa parte pedagógica mesmo direcionada à formação do professor, é... do professor em relação ao aluno, acompanhamento de desenvolvimento pedagógico, o acompanhamento de desenvolvimento de aprendizagem, processo ensino-aprendizagem ali, muito próximo de aluno e professor. E o Coordenador Geral, ele [...] vê tanto a parte disciplinar quanto a parte pedagógica com foco mais para direcionamentos de formação aos professores. [...] mas em geral é isso coordenador pedagógico, ele tem o olhar de acompanhamento no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem do aluno-professor, relação interpessoal também. Valéria: Olha é a minha coordenadora de área, por exemplo, ela sempre faz um acompanhamento muito próximo. Então, nós temos um formato de registro onde ela busca os detalhes em relação à aprendizagem desse aluno. Então, assim o processo de aprendizagem a gente não deixa para o processo avaliativo lá só quando for no período das provas. Então, tem todo esse acompanhamento [...] Então, assim ela tá muito nesse apoio direto e ela tá muito próximo, a gente tem uma relação muito próxima, o acompanhamento dela com o nosso trabalho, ela sabe exatamente o que cada professor está desenvolvendo ela tem o registro de cada PPP - Pequeno projeto pedagógico, de cada projeto maior.

		Sônia: [...] nós temos muita liberdade de criar e de fazer as nossas aulas como nós pretendemos de acordo com o planejamento que nós entregamos. Então, nós entregamos um planejamento com o conteúdo que nós vamos aplicar naquele semestre ou naquele bimestre. E aí, a coordenação vai acompanhando se nós estamos realizando aquilo que está lá proposto.
	Observação de aula	Valéria: [...] elas fazem também o acompanhamento durante as aulas então assim tenho que a gente é chamado de apoio presencial, onde o coordenador de área, vice-diretor, diretor, coordenador-geral, eles vão até a sala, eles agendam conosco um dia em que eles possam estar assistindo uma aula, mas eles vão lá, ficam lá no cantinho deles, fazem os registros. Depois, a gente tem o retorno deles com o olhar deles, é o costume dizer que eles estão fora do furacão, porque a gente tá ali, no meio do furacão, às vezes passa muita coisa despercebida, né? [...] A gente sabe muito bem disso e, quando eu falar o coordenador vem aí para olhar a aula, não é avaliar o professor, como que tá a gestão de sala, o desenrolar, às vezes uma dica, "olha de repente se por esse caminho". Sônia: [...] E existe sim visitas dos coordenadores às salas de aula. Então, depois eles dão feedback do que viram, do que gostaram, do que precisa melhorar e assim por diante. Marcelo: Eu acho que lá na escola o cuidado é para que qualquer avaliação não caia na subjetividade. Eu gostei da sua aula ou eu não gostei da sua aula, mas eu observei, sabe? Então, acho que não existe assim como a Valéria falou indicação de filme indicação de leitura, mas a avaliação ela procura ser mais objetiva é difícil, mas tentamos. Regina: a gente tem a visita assim da coordenadora que vem além da avaliação do final do semestre. Tem visitas combinadas outras não, mas como Marcelo disse, sem esse cunho pessoal, mas sempre o sentido de ajuda mesmo, porque

		a gente se entende como equipe. É uma equipe que tem que se fortalecer. Marcelo: E é muito legal que de vez em quando o outro possa olhar mesmo para nossa aula, o nosso trabalho porque a gente faz isso, às vezes tão mecanicamente entra no piloto automático.
	Devolutiva do CP	Valéria: [...] muitas vezes algumas coisas passam despercebido por nós, por estarmos ali naquela correria, naquela dinâmica, pensando aqui, mas já lembrando que tem aí um aluno que tá ali com uma situação problema e o outro que tá na mesma turma, porém, ele está no nível de desenvolvimento aquém ou além do outro e a gente acaba deixando algumas coisas e é esse coordenador, é esse olhar que vai nos ajudar a como trabalhar esse outro também, porque ele vai dar uma luz para gente. [...] só que também depende da gente estar com esse, com a mente aberta para aceitar esse olhar desse outro, porque às vezes professor é bicho bravo, né? A gente sabe disso, mexeu parece trazer, como se eu não soubesse o que eu tô fazendo. A gente é assim, né? Marcelo: [...] a gente tem que ter a consciência também de que ali no meio do furacão, às vezes tomamos a atitude errada. Você tem que resolver naquele segundo, não é? E aí de repente, alguém que tá lá do lado de fora com pouco mais de calma, de tranquilidade, vai pontuando melhor o problema, a situação. Regina: É e a gente trabalha com ser humano e a gente é humano, então, acho que a gente tem que ter uma certa resiliência, uma compreensão, uma autocompreensão também de que a gente vai errar e vai aprender sempre, vai ser sempre aluno.
Outras atribuições do CP	Urgências Trabalho burocrático Atendimento a públicos variados	Marcelo: O tempo todo apagando incêndios, então falta um professor ele tem que dar um jeito porque a turma não pode ficar sem aula, é a confecção do horário das aulas também. Isso é assim, um grande desafio, não vou nem dizer anual na nossa escola, por exemplo, semestral o horário

		acaba mudando muito. Então, além de tudo isso que a Valéria e a Regina falaram, eu acho que o trato com os pais, o trato com os professores. Eu sou professor, mas não é fácil, que existe muita fogueira de vaidades também. Então, realmente eu não queria estar nesse papel. Sônia: É isso mesmo, é que ele apaga incêndio, mas ele é a relação com as famílias, ele tem que cuidar de toda a parte do pessoal também, dar assistência para os professores, quando têm alguma dificuldade e, ah, o coordenador lá, eu acho que é isso principal trabalho fazer os horários.
	Comunicação com as famílias	Marcelo: Então, assim, a comunicação com os pais via e-mail, ou mesmo via reunião de pais, eu acho que é muito valorizada na nossa escola e, assim, a cada término de período também, é..., reuniões para nós alinharmos aí como que os alunos estão como que eles foram naquele período e medidas também para recuperar para salvar aquela criança, aquele adolescente. Valéria: nós temos um acompanhamento muito próximo também, então assim os pais, os responsáveis, são sempre informados também. A gente, assim, tanto é que nossas reuniões de pais elas são participativas, então é a coordenação, professor coordenador de sala, os alunos e os responsáveis. Então, todo mundo. O diretor e a coordenadora geral, eles passam os informes gerais e aí a gente vai trabalhar tudo que aconteceu.
	Organização da reunião pedagógica	Marcelo: Olha na nossa escola, por exemplo, às vezes ocorrem reuniões e nós até brincamos que são aquelas reuniões que poderiam ser encaminhadas por um e-mail. Então, falta, assim, às vezes discutir realmente o aluno as necessidades humanas mesmo, não? É tudo tão louco, tão corrido, que quando nos vemos ali, são datas, são deadlines. [...] isso poderia melhorar deveria melhorar. Regina: Lá no Colégio, como eu falei, a gente tem a nossa reunião exclusiva de música de uma hora e meia e, quando a

		coordenação pedagógica geral acha necessário, ela faz convocação para todo mundo. Então, por exemplo, a gente tem os projetos que a gente interdisciplinar, que a gente trabalha junto, então, para esses momentos a gente tem reunião em conjunto. Mas geralmente essas outras reuniões grandes em conjunto ficam muito restritas ao começo do ano e ao final.
--	--	--

Categoria 2 - Relação com o CP

Tópicos	Temas	Excertos das falas
Disponibilidade do CP	Agenda comprometida Excesso de reuniões Acompanhamento pedagógico em segundo plano	Marcelo: Então, vou começar falando, então, esse acompanhamento que a Regina falou e a Valéria também e que é muito importante, às vezes acaba tendo que ficar de lado, porque existem outras urgências do dia a dia. Então, eu vejo o meu coordenador, por exemplo, que é muito competente, admiro muito o trabalho dele, lotado de reuniões com pais. Porque assim, hoje em dia, os pais são muito presentes, eu não sei se é a melhor palavra ou um eufemismo talvez, é qualquer coisinha, eles estão ali querendo entender, querendo saber então às vezes, [...] nós queremos conversar com o nosso coordenador e acabamos ficando sem agenda porque ele tem uma reunião atrás da outra. Então, essas questões administrativas acabam tomando muito tempo do pedagógico. Valéria: É eu acho que na no caso da escola pública o coordenador então no caso lá do PEI o coordenador ele também é professor em sala, então ele também atua em sala de aula, então alguns momentos eu acho que a questão da sobrecarga mesmo de tantos cuidados, de tantos olhares, de tantas obrigações e tal. Em algum momento numa escola menor numa escola médio numa escola maior e ainda Depende de que rede em algum momento. Essa parte pedagógica apresenta falhas, né? Não tem como porque ninguém nunca é 100%. E que bom que não, porque aí a sobrecarga seria maior ainda. Mas eu acho assim,

		que, eu acho que falta isso, eu acho que se o coordenador falando de atribuição ele fosse Independente de rede, mas ele fosse exclusivamente coordenador, já seria muito. É que ele não tivesse essa obrigatoriedade aí de estar em sala de aula também. Substituir eu acho que o trabalho é e olha que eu tenho minha coordenadora, é maravilhosa, ela se desdobra muito para nos atender e atender com qualidade, mas eu acho que falta isso. Acho que falta é um tempo maior para dar um pouco mais de qualidade pra o que a gente faz.
	Acesso a registros dos professores	Regina: [...] eu fiquei abismada porque é uma tensão de uma organização, a gente tem tudo muito documentado de reunião de trabalho e de proposta de trabalho, até por conta de ser grande, né? Então, se uma mãe chega hoje para questionar algo que eu falei na aula ontem, a coordenação já tem acesso ao meu projeto, à aula que eu dei, a tudo que tá lá para poder argumentar sem que seja necessário ligar para professora e fazer "Nossa, o que aconteceu?". Assim como a gente também tem uma dinâmica de reportar coisas para coordenação geralmente imediatamente após a aula, para que nenhuma lacuna fique em aberto, em caso de pequenos incêndios.
Vínculo com o CP	Acessibilidade	Sônia: Ah, sim, eles estão sempre na sala do café. E a gente fala sobre o que quiser nesses momentos, tantos assuntos lá da escola, como assuntos pessoais. Eles estão sempre à disposição, estão sempre muito acessíveis. É importante ressaltar que eles estão sempre muito acessíveis, não é assim tem que marcar o horário daqui dois dias não, se eu tiver um problema eu posso bater lá na sala e conversar diretamente com eles, não há assim essa divisão de horário de tempo, eles são bem acessíveis. Regina: É, lá para a gente também. Sempre que necessário, os coordenadores, assim, os que estão mais lá no pedagógico [faz gesto mostrando

		mais acima, se referindo a cargo], mas na frente, né?, mas com a coordenação de música esse contato é diário, porque sempre tem a sala dela compartilhada com uma outra coordenação, a gente sempre vai até lá para pegar material, tomar um cafezinho, compartilhar alguma coisa. Valéria: [...] as portas da nossa escola, elas só são fechadas, quando não tem mais ninguém na escola. É a sala de todo mundo é aberta, a gente passa de uma sala, passa na secretaria, passa na coordenação, dá "Oi" para o diretor ali que já tá com a porta aberta, já dá "Oi" ali para vice-diretora, para vice-diretor, que também já estão com as portas abertas. Então a gente tem um acesso muito grande e uma coisa que é muito legal. [...] nós somos orientados a não apenas ir conversar com eles, é ..., problemas relacionados aos alunos. Tem um momento que a gente está com a cabeça ali, porque nós somos professores, mas nós também somos pessoas, né? Então, assim a gente tem um espaço muito muito aberto para conversar com eles. Ah, você tem alguma situação sei lá que me... e aí eu vou lá dá para conversar "pode ser agora? Ah, pode ser daqui a pouco" sabe? Se a gente, não é que você tem que agendar. Realmente, isso é muito improvável, né? que a gente tem esses espaços para tomar um café, para dar risada, para conversar e para não ser para fugir daquela coisa da cobrança, da cobrança [...] Marcelo: Sim, eu acho que existe uma abertura muito grande então o coordenador está sempre pronto para nos ouvir.
	Confiança	Marcelo: [...] E existe também uma confiança muito grande no nosso trabalho. O que demanda assim uma grande responsabilidade para nós, porque o coordenador ele não fica checando se seu planejamento está sendo cumprido ou não a partir do momento em que o professor foi contratado.

		Valéria: [...] Então, assim, a gente também tem um grande apoio e um olhar muito muito valoroso da nossa gestão. Então, acho que isso é muito importante, esse contrato de confiança não apenas aluno-professor, mas a professor-gestor, coordenação-professor. Então, assim, em escola PEI, que a gente fica 9 horas dentro da escola, então, se não houver isso, vai ser um [faz uma careta] Então, assim, a gente consegue felizmente, a gente tem uma boa relação profissional e de trabalho dentro da escola. Sônia: É como Marcelo falou, nós temos bastante liberdade lá na escola, nós podemos seguir o currículo da forma que nós quisermos. Então, a nossa aula, nós montamos, nós preparamos a nossa aula conforme cada turma tá andando. Então, não tem essa necessidade de cada turma estar exatamente no mesmo ponto, porque não vou ter que explicar para coordenação porque uma turma tá um pouco à frente ou outra um pouco atrás, né? Isso também. Depende de calendário tudo mais, mas nós temos muita liberdade de criar e de fazer as nossas aulas como nós pretendemos de acordo com o planejamento que nós entregamos [...] Então, mas nós temos bastante liberdade, isso é muito importante. Isso é muito, é muito valioso para nós, existe uma confiança muito grande da coordenação no nosso trabalho.
--	--	--

Boas práticas de coordenação pedagógica	Coordenação compartilhada Reuniões semanais com coordenação	Marcelo: [...] E o nosso coordenador, ele vai do nono ano até o último a última série do Ensino Médio e fora isso nós temos também o coordenador desse diploma internacional que eu falei é o IB é umas coisas ficam assim é bem separadinhas. Isso facilita bastante o trabalho deles. Regina: Sim, lá no Colégio, como é uma estrutura muito grande, a gente tem um coordenador pedagógico, no meu caso, uma coordenadora de área, uma coordenadora que cuida das relações humanas e outra coordenadora que cuida da estrutura do pedagógico. Então, não é por isso também que é fácil falar com cada uma delas, não é. Mas vamos dizer assim, a coordenadora pedagógica ela fica mais diretamente conectada às questões do currículo, de dar atenção a se currículo tá sendo cumprido, aquelas questões de provas, se tem erro na prova, se a prova também é estruturada, prova vai para ela, prova volta, prova é corrigida. [...] Mas, então, e também a gente tem uma coordenadora por ano então tem a coordenadora do quinto, coordenadora do quarto, do terceiro, do segundo, né? Para que tudo isso possa ser olhado mesmo com certo cuidado e nada, passe despercebido. Além disso, eu tenho a coordenadora de música, que daí também, se não tá em reunião com as demais coordenadoras, é mais acessível e aonde a gente tem reunião semanal de uma hora e meia aonde a gente tem um tempo de discutir coletivamente as questões do nosso currículo. Valéria: Então, assim nós temos os coordenadores de área e coordenador-geral. E os coordenadores de área apesar de todos serem coordenadores cada um tem uma função mais específica. [...] no caso, porque lá na escola PEI em específico disciplinar em relação ao aluno é de responsabilidade da vice direção, porque são vários dentro da gestão, então, para cada um ocupe um espaço para não tumultuar demais [...] Valéria: [...] Nós temos minha coordenadora de área, nós temos semanalmente duas horas aulas de reunião pedagógica, que é o ATPCA. Que é o horário de atividade coletivo esse
--	--	--

		horário dentro do horário geral da escola, ele é privilegiado [...] eu tenho uma ATPCA com a minha coordenadora e a equipe de linguagem, então todos os professores de linguagem fazem parte desse mesmo período no mesmo horário e a gente tem todas as trocas de todos os trabalhos, de todos os projetos [...] E um dia na semana, também nós temos o ATPC geral, que toda a equipe escolar dentre eles além de nós professores e os coordenadores, a coordenadora geral, fazem parte também os vice-diretores e o nosso diretor. Então, eles estão sempre junto com a gente. Valéria: [...] tem um canal, por rede social específica exclusiva da escola. Temos uma funcionária na secretaria que ela trabalha exclusivo para esses informes aos pais, então, tudo que a gente precisa que os pais saibam antes, é tudo mandado para ela e ela distribui em todos os grupos da escola. Então, cada turma, os responsáveis estão colocados nesse grupo e eles recebem especificamente daquela turma e os informes gerais. Marcelo: E uma coisa que eu gostaria também [...] já acrescentar é que, assim, existe todo um mecanismo para que a coisa funcione bem. Então, eu uso a metáfora dos braços do Coordenador pedagógico, porque sozinho ele não daria conta mesmo de fazer todo esse acompanhamento. Então, lá na nossa escola, cada aluno tem o seu tutor. Que cuida disso também então comportamento, aplicação, resultado. Eu acho que isso é muito importante também. Então, por exemplo temos um problema com determinado aluno, então, vamos falar com a família, vamos tomar as providências e o coordenador ele vai acompanhar também e, quando for um caso muito grave, aí ele vai tomar dianteira. Mas então existem essas ramificações que acabam ajudando o coordenador a executar o trabalho dele. Valéria: [...] o momento de tutoria, então, cada professor, ele tem montado uma turma de alunos e a gente tem três dias na semana, horários exclusivos, um horário de aula exclusivo para trabalhar com esses alunos em reunião coletiva e momentos individualizados.
--	--	---

		Então, também funciona e adorei essa metáfora e dos braços que a gente também tá nessa linha de frente aí. [...] a gente tem coordenador de sala, então, cada professor ele era coordenador de uma turma. Eu tenho 6º ano [...] para auxiliar também no geral da turma. E eu tenho um grupo de alunos que eles nos escolhem. É o aluno que escolhe o professor tutor. É um momento, é uma turma exclusiva, então, assim, é uma turma mista. [...] quem é responsável por esse por essa coordenação de tutoria que nos auxilia é uma dos vices. Regina: Ah, que legal, no Colégio também eles têm uma professora que acompanha a classe oficialmente, digamos assim, que olha por todos ali faz esse acompanhamento. Sônia: [...] Então, eu tenho 10 alunos comigo então numa reunião por semana numa aula por semana nós discutimos todos os problemas, as questõezinhas da turma, de relacionamento, mesmo de disciplina, de notas. Então, nesse grupo menor nós resolvemos essas questões. Sônia: Lá no Colégio, nós temos também a equipe multidisciplinar, como eu falei no começo da psicóloga, da psicopedagoga, que elas nos dão muito suporte assim, essas questões de adaptação dos alunos, provas diferenciadas ou currículo diferenciado para alunos que têm altas habilidades, ou que tenha alunos que tenham mais dificuldade. Elas estão lá sempre acompanhando constantemente nas aulas, elas nos dão muito suporte também. A equipe multidisciplinar é uma fonoaudióloga ou psicóloga, psicopedagoga.
--	--	---

Categoria 3 - Formação em serviço

Tópicos	Temas	Excertos das falas
Modelos de formação	Formação no dia a dia da escola	Valéria: [...] a minha coordenadora de área, ela é especialista na educação inclusiva. Então, assim, a gente está sempre fazendo essas trocas. Temos alguns alunos no processo de inclusão, que eles a gente tenta, né? Da maior, da melhor forma possível trabalhar essa questão, mas ela faz todo esse trabalho conosco. Então, ela nos auxilia além do "apagar fogos" que adorei essa fala do Marcelo, ela

		nos auxilia diretamente com exemplos de atividades com algum livro. Regina: A gente também tem esse olhar da coordenadora, inclusive, as nossas reuniões pedagógicas de quarta-feira, além da do script normal de avisos, recados, ela costuma sempre promover uma troca, uma partilha de práticas exitosas. Ou da gente trazer alguma coisa que a gente acha que pode ser feito diferente apresentar para os amigos para os colegas procurem estratégias um caminho diferente. Sempre [...] nesse objetivo de estar alinhando o percurso do aluno desde a educação infantil até o quinto ano que é onde eles têm música, [...] sempre com essa atenção de olhar para o nosso planejamento que também ele é vistado semanalmente e conversar questionar trazer estratégias novas sempre com o objetivo de estar construindo um percurso de aprendizagem interessante, mais rico para um aluno. Regina: [...] na reunião do final do ano, quando a coordenadora fez a avaliação do ano, onde a gente colocou lá os cursos que a gente fez, os livros que a gente leu, que a gente investiu na nossa formação no ano passado. Ela pediu para que cada um dos professores fizesse uma pequena apresentação daquilo que que aprendeu daquilo que chamou atenção no percurso de formação do ano passado. Então, cada professor escolheu um tema dentro de tudo que viu para uma partilha. Valéria: [...] eles dão esse retorno para gente, dependendo do que eles viram lá na aula, até mesmo a temática que a gente tá tratando ali naquele momento. Eles podem e, às vezes, eles ó "De repente se você vê o vídeo tal vai dar um complemento para essa tua aula. Talvez o livro, ou tema, ou texto, tal autor" solicitam algumas coisas. [...] tem a avaliação de desempenho. Onde nós somos avaliados também pelos alunos e aí a gestão passa e sinaliza, ela orienta os alunos para observar o trabalho pedagógico daquele profissional. Quando sai o resultado final, todo mundo fez avaliação, todo mundo já participou, o diretor ele nos chama. E vai fazer o PIAF, esse momento de retorno onde ele vai nos orientar, "Olha, você precisa fazer a leitura disso aqui e vai me apresentar eu vou te dar um tempo. Aí, você tem tanto tempo e você vai me apresentar determinada situação em relação a esse livro, a esse texto para sua dinâmica de sala de aula ou assistir ao vídeo tal, ao filme tal, documentário tal e traz um
--	--	--

		determinado momento volta comigo aqui e a gente vai conversar sobre isso”. Sônia: Nós temos lá também a visita a mútua, né, Marcelo? Que aí, ó, um professor que visita o outro e aí, dá esse feedback de o que pode ser melhorado ou que tá bom que é interessante sempre de uma forma positiva. Nem tanto da coordenação direta. O que você deve ler o que você deve fazer? Mas entre os colegas isso funciona muito bem também.
	Diferentes formatos de formação	Valéria: Olha só é na minha escola, a gente tem, além dos cursos oferecidos pela secretaria. Eu fiz. Estou finalizando amanhã, meu dia que fico até mais tarde na escola, eu faço metodologias ativas. Então, a gente já tá na fase de entrega de atividade. Eu acabei de fazer um outro que aí a minha escolha também do ensino integral. É que tem algumas diferenças e nós temos isso que é por nossa conta. O caso do metodologias a gente chama de #multiplica, que são cursos oferecidos para rede e que obrigatoriamente você tem que fazer quando tem espaço em sala e dentro da escola. Nós temos nos momentos de formação, onde um professor, nós tivemos recentemente uma professora de ciências, mas ela tem formação em neurociência. Então, assim, ela deu uma super formação para gente entender como que funcionam as conexões cerebrais aí, então, assim, foi um momento de formação. O diretor leva algumas informações para a gente também [...] ou eles convidam alguém: nós temos, já tivemos com psicólogos, conversando com a gente fazendo formação com a gente, como psicopedagogo que são parceiros. Na escola, trabalha muito com parceria, isso é muito louvável para gente é muito positivo, mas a gente tem essas formações internas também. Marcelo: Lá na nossa escola, nós temos eu acho que é uns dois três anos o apoio de uma assessora pedagógica. Então, chamamos de Formação externa e ela está sempre atuando com os alunos e conosco também é um trabalho bem interessante e temos também várias formações, não sei se podemos chamar de Formação, mas internas mesmo existe o grupo da qualidade lá na escola. [...] Mas já tivemos também, né, Sônia? Vários temas assim, então, uma juíza que veio falar sobre crimes cibernéticos, drogas, enfim. Sônia: É que o Marcelo faz parte do grupo da qualidade e é formado por pessoas da administração da secretaria e da área pedagógica de todos os níveis. Então, esse grupo é muito importante para

		trazer formação, para trazer diversão, não só assuntos teóricos ou mais sérios, eles trazem, assim, a qualidade da escola, a qualidade do bom relacionamento, da integração entre os professores, mas assim sempre buscando como melhorar o nosso o nosso dia a dia, como melhorar o relacionamento e o nosso, como melhorar dentro da sala de aula, isso é muito é muito importante essa equipe porque ela tem membros de todos os setores da escola.
	Incentivo para formação externa Pouca formação na instituição	Regina: Sim, lá no Colégio, a gente também é bastante incentivado a ter um, fazer um, como é que se diz?, continuada, né?, cursos. Bastante incentivados. A gente tem as formações internas também, como a Sônia falou, a gente tem um departamento de tecnologia muito forte muito intenso que está sempre muito atento às inovações segurança cibernética. Então, a gente tem inclusive dentro do Moodle todo um bloco voltado a essa educação digital do professor, cursos. Que nem na educação infantil, também são promovidas as formações de acordo com o material que eles adotaram que é o Projeto Ciranda. [...] tenho incentivo, por exemplo, olha eu vou faltar essa semana porque eu vou estar fazendo um curso de especialização em algum lugar, então tem essa facilidade a escola compreende incentiva e, de certa forma, também ela espera que o, que o professor esteja em constante formação, porque, quando a gente preenche o nosso questionário de avaliação no final do ano, a gente é sempre perguntado, quais os cursos que você fez esse ano?
Avaliação da formação	Aplicação em aula	Regina: Olha, assim, exemplo básico, como usar a inteligência artificial para construir um PowerPoint com segurança aprendendo a dar os créditos porque às vezes são detalhes que a gente não se atenta, mas que existe alguns códigos de ética que você tem que estar atento a isso, esse uso consciente, responsável. Então, isso é um exemplo que eu acho que a gente, pelo menos eu uso bastante. Como a gente usa lousa digital para os alunos então muita coisa a gente faz em PowerPoint no formato de apresentação. Esse recurso tecnológico foi usado e é sempre usado e toda a dica que quando a gente não lembra alguma coisa precisa a gente tem um suporte imediato ali para quem recorrer para dar conta disso Valéria: [...] por exemplo, no caso das metodologias ativas, na formação que a professora Vanessa fez com a gente falando sobre a neurociência, nós

		desenvolvemos em aula. Eu fiz um trabalho com o sexto ano trabalhando a ideia das conexões que é uma temática para os alunos do 8º ano, então eles, nós trouxemos algumas coisinhas específicas dessa formação trabalhando as conexões de ligamentos cerebrais, a gente desenvolver um trabalho em sala de aula onde os alunos ao final, eles tiveram que montar uma colmeia, seria a Colmeia literária que é muito usado dentro do trabalho de literatura. Os alunos fizeram uma colmeia em conexão do conteúdo com os materiais digitais que a gente utiliza com significado do que são essas ligações, essas conexões neurocientistas, mesmo assim neuro mental e, levando em consideração as questões socioemocionais, fica um trabalho bem interessante. Bem bacana. Marcelo: [...] dois anos atrás, por exemplo, nós trabalhamos com comunicação não violenta. Então os professores recebem toda a formação de um profissional externo, mas depois aquilo tem que ir para sala de aula. Então como que os alunos vão ser envolvidos os professores têm que apresentar propostas de dinâmicas e muitas vezes o tema chega até os próprios pais também então todo mundo convergindo para tirar do Papel, aquele tema e torná-lo vivo lá nos corredores da escola nas salas de aula também.
	Satisfação com a formação	Valéria: [...] um que eu lembro assim, não que eu tenha me arrependido de ter feito, porque a gente sempre aprende alguma coisa, mas eu fiz um que tava falando sobre projeto de vida, a gente tem a disciplina de projeto de vida dentro da escola, mas eu fiz uma formação que não tinha nada a ver com coisa nenhuma, sabe? Não acrescentou a mim, não acrescentou aos demais que estavam fazendo esse curso junto comigo. E, conseqüentemente, acrescentou nada para o meu dia a dia em sala de aula. Foi tão horrível assim, não pela pessoa, mas o material usado, as temáticas tratadas dentro, ficou muito aquém do esperado. Marcelo: [...] os temas propostos são sempre interessantes, mas a execução deles pode deixar a desejar dependendo do material humano, dependendo de quem for aplicar o curso. Então, muitos anos atrás só para dar um exemplo [...], nós tivemos um curso de mediação de conflitos. Interessantíssima ideia. E foi um curso longo na verdade com módulos e tudo mais, só que ninguém aguentava porque a dupla que ministrava o curso era

		muito parada e tanto é que, o professor quando muda de lugar vira aluno, né? Nós apelidamos o curso de, era curso de mediação, nós falávamos que era curso de meditação. Porque era terrível, mas enfim o erro não foi da escola com o tema, mas da dupla que dava o curso. Regina: Olha que como a gente é de música então muitas vezes, principalmente as reuniões de começo de ano e a de final de ano sempre tem alguma coisa de Formação que não vem de encontro ao trabalho que a gente envolve com música, mas como educador, eu sou uma pessoa que sempre tenta olhar as coisas com otimismo
--	--	--