

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Lisandra Cristina Saltini

A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2022

Lisandra Cristina Saltini

A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico

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 orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2022

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

SALTINI, Lisandra Cristina. A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico
153f. 2022.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Formação de Formadores – FORMEP.

Orientadora: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação contínua de professores especialistas. Formação centrada na escola. Rede Estadual de Ensino Paulista.

Lisandra Cristina Saltini

A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico

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 orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dr. Rodnei Pereira

Dedico esta dissertação a todos(as) os(as)
Coordenadores Pedagógicos do Brasil,
profissionais pelos quais só tenho admiração
e respeito.

AGRADECIMENTOS

À querida profa. Laurinda, minha orientadora, pelas palavras sempre plenas de carinho, respeito e incentivos sinceros, acreditando sempre na minha capacidade, sem deixar de estar atenta às minhas fragilidades. Obrigada por compartilhar de forma tão generosa sua sabedoria e por ter sido incansável. Sua presença me manteve acreditando.

À minha mãe (em memória) que me ensinou a acreditar em mim, mesmo nos momentos em que tudo se torna difícil, me ensinou a persistir e ter bons sonhos. Obrigada por me mostrar que o carinho, o respeito e o afeto são sempre os melhores caminhos. A meu pai (em memória) que me mostrou a importância do conhecimento e da dedicação.

Aos meus filhos, que me ensinam todos os dias o quanto pode ser delicioso a busca por nos reinventarmos. Com eles a vida e as aventuras ganham novas cores.

Ao meu marido, que me incentivou desde o momento da inscrição nesta aventura, até a escrita das últimas páginas.

Às minhas amigas, por estarem ao meu lado sempre, o que tornou essa empreitada mais leve e mais possível.

A todos os professores do FORMEP que contribuíram para o meu aprendizado, pelos conhecimentos compartilhados em suas aulas, que foram valiosos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às amigas e amigos do trabalho, com quem cresço todos os dias. Pela generosidade em me apoiarem sempre, por me oportunizarem tantas trocas e experiências enriquecedoras, com as quais pude contar em cada palavra escrita nessa pesquisa. Tenho aqui a oportunidade de afirmar meu respeito e admiração por toda essa equipe. Muito obrigada.

Aos meus irmãos que, cada um ao seu modo, me ajudam e me apoiam sempre, em todas as aventuras da vida.

Ao querido Humberto, Assistente de Coordenação do FORMEP e quase um amigo nessa jornada. Pela presteza, paciência, disponibilidade em sempre nos atender e alertar com simpatia, cordialidade e cuidado, por não soltar da nossa mão até a conclusão. A sua parceria faz toda a diferença. Obrigada!

RESUMO

SALTINI, Lisandra Cristina. A Escola como Espaço Privilegiado de Formação Pedagógica para o Professor Especialista: o papel do coordenador pedagógico. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Partindo das premissas de que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa da formação de professores, sendo peça-chave para o desenvolvimento da formação contínua, e de que o espaço da escola torna-se um lugar privilegiado para o desenvolvimento dessas formações, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, procurou investigar como o coordenador pedagógico exerce seu papel como formador de professores. Do objetivo geral, desdobram-se três objetivos específicos: identificar quais as principais atribuições do coordenador pedagógico, a partir de suas percepções; identificar como as determinações que chegam dos órgãos centrais e intermediários sobre as atribuições do coordenador pedagógico interferem no seu papel de formador; e identificar a percepção e o entendimento do coordenador pedagógico sobre seu papel de formador de professores especialistas. Para atingir tais objetivos, utilizou-se como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O quadro teórico foi constituído a partir de contribuições de Imbernón (2010), Almeida (2019), Placco e Souza (2015b), Placco, Almeida e Souza (2015), Pereira (2021), Nóvoa (2017), Libâneo (2012) e Shulman (2005). Integrando os dados obtidos nas entrevistas com os contextos legais e literatura pertinente, os resultados evidenciaram que os coordenadores pedagógicos entrevistados: assumem como principal atribuição de sua função a formação de professores especialistas, porém, embora compreendam ser esse seu papel central na escola, identificam alguns desafios ao desempenhá-lo: atribuem grande parte dos desafios à multiplicidade de tarefas que desempenham na escola; percebem que para assumir a função de formador de docentes é preciso fortalecer as relações com o grupo de professores, conhecendo-os e dialogando com seus interesses e necessidades; e destacam o quanto ainda é preciso tecer uma identidade profissional dentro da escola, que ainda parece pouco consolidada tanto interna quanto externamente. Contudo, mesmo diante de tantos desafios, os coordenadores demonstraram o enorme potencial da coordenação pedagógica no sentido de contribuir para a formação dos professores especialistas, evidenciando ainda que faltam ações intencionais por parte do Sistema de Ensino que visem fortalecer essa função.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação contínua de professores especialistas. Formação centrada na escola. Rede Estadual de Ensino Paulista.

ABSTRACT

SALTINI, Lisandra Cristina. The School as a Privileged Space for Pedagogical Training for the Specialist Teacher: the role of the pedagogical coordinator. 2022. 155 p. Dissertation Essay (Professional Master's Degree in Education: Educating Educators) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

Starting from the premises that the pedagogical coordinator has a fundamental role in the collaborative perspective of teacher training, being a key element for the development of continuous training, and that the school space becomes a privileged place for the development of these trainings, this research, with a qualitative approach, sought to investigate how the pedagogical coordinator plays his role as teacher educator. From the general objective, three specific objectives unfold: to identify the main attributions of the pedagogical coordinator, based on their perceptions; to identify how the determinations that come from Organs central and intermediary bodies on the attributions of the pedagogical coordinator interfere in their role as trainer; and to identify the pedagogical coordinator's perception and understanding of his role as a trainer of specialist teachers. To achieve these objectives, semi-structured interviews were used as a methodological procedure with four pedagogical coordinators who work in public schools in the final years of Elementary School and High School, of the São Paulo State Education Network. The theoretical framework was constituted from contributions by Imbernón (2010), Almeida (2019), Placco e Souza (2015b), Placco, Almeida e Souza (2015), Pereira (2021), Nóvoa (2017), Libâneo (2012) and Shulman (2005). Integrating the data obtained in the interviews with the legal contexts and relevant literature, the results showed that the pedagogical coordinators interviewed: assume as their main attribution of their function the training of specialist teachers, however, although they understand that this is their central role in the school, they identify some challenges when performing it: they attribute most of the challenges to the multiplicity of tasks they perform at school; they realize that in order to assume the role of teacher trainer, it is necessary to strengthen relationships with the group of teachers, getting to know them and dialoguing with their interests and needs; and highlight how much it is still necessary to weave a professional identity within the school, which still seems poorly consolidated both internally and externally. However, even in the face of so many challenges, the coordinators demonstrated the enormous potential of pedagogical coordination to contribute to the training of specialist teachers, showing that there is a lack of intentional actions on the part of the Education System that aim to strengthen this function.

Keywords: Pedagogical coordination. Continuous training of specialist teachers. School-centered training. State Education Network from São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades e espaços de atuação do PCA e PCG	56
Quadro 2 - Roteiro para condução da entrevista	60
Quadro 3 – Caracterização dos Entrevistados	63
Quadro 4 - Análise Entrevista Laís, Escola do Programa Ensino Integral	64
Quadro 5 - Análise Entrevista Mara, Escola do Programa Ensino Integral	122
Quadro 6 - Análise Entrevista Rafael, Escola do Programa Ensino Integral	135
Quadro 7 - Análise Entrevista David, Escola do Programa Ensino Integral	143

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Atividade Pedagógica Coletiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CP	Coordenador Pedagógico
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Formep	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
MMR	Programa: Método de Melhoria de Resultados
LP	Língua Portuguesa
Mat	Matemática
OE	Orientação Educacional
PC	Professor Coordenador
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEI	Programa de Escola de Tempo Integral
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Educação da Avaliação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	12
Da Trajetória Pessoal para a Pesquisa Proposta	12
Pesquisas correlatas para aprimorar o olhar	17
CAPÍTULO 2: REFENCIAL TEÓRICO	24
A Formação Centrada na Escola	24
A Coordenação Pedagógica	31
Papel do Coordenador Pedagógico como Formador	35
CAPÍTULO 3: OS CONTEXTOS	41
As Etapas de Ensino de Professores Especialistas	41
A Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo, sob a Ótica da Legislação	47
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
Procedimentos para produção de informações	57
Procedimentos para análise das informações	60
CAPÍTULO 5: INTEGRANDO AS DIFERENTES PERSPECTIVAS	61
O Movimento de Análise	61
O movimento de Discussão	75
Percepções sobre suas atribuições	76
Percepções sobre o ser formador	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

*“Trago dentro do meu coração
Como num cofre que não se pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando.
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.
Fernando Pessoa, Passagem das horas*

Da Trajetória Pessoal para a Pesquisa Proposta

Minha história na educação começou cedo. Tenho a lembrança de ter nascido dentro da escola. Filha de educadores, frequentava desde muito pequena a escola fundada e idealizada pelos meus pais. Dormia em reuniões de pais e dava palpites nos grupos de estudos de professores.

Talvez, inclusive por ter crescido imersa nesse ambiente da escola, quando optei pela profissão que seguiria, não quis esse caminho, mas me atraía por entender melhor desenvolvimento do ser humano, por isso optei pela psicologia.

Durante os três primeiros anos tinha certeza de que escolheria seguir para a área das psicopatologias. No quarto ano, porém, iniciei estágios dentro de escolas públicas, as quais me colocaram diante de questões que desde então começaram a me intrigar. Muito daquilo que acompanhava tão de perto na escola dos meus pais, naquele espaço da educação pública se revelavam como pontos de debate e embate. Ali talvez tenha começado a desenvolver um olhar crítico sobre as relações de dentro da escola, sobre como os professores poderiam ser apoiados para desenvolver melhores aulas e qual o papel do coordenador pedagógico diante do trabalho desses docentes.

Já nesses estágios, me chamava a atenção à dificuldade dos professores em terem espaços e tempo dentro escola para refletirem sobre suas práticas, realizarem planejamentos tecidos à realidade dos estudantes e comporem com seus pares de maneira mais colaborativa.

Em 2001, quando me formei, iniciei as atividades profissionais na área da psicologia clínica, ainda bastante próxima das psicopatologias. Porém, no segundo ano de formada fui chamada para atuar em um projeto social no qual desenvolvíamos oficinas com estudantes de escolas municipais de educação infantil - EMEIs.

Posso afirmar que, profissionalmente, foi aí que minha trajetória com escolas públicas iniciou. Conduzia nas EMEIs oficinas com estudantes, assim como também coordenava momentos de diálogo com os professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - e com os pais, com o objetivo de iniciar a prevenção ao uso de drogas com crianças da educação infantil.

Essa experiência durou cerca dois anos, e ao longo desse período vivenciei situações que me ajudaram a amadurecer meu entendimento sobre como se dão os diálogos no espaço da escola, assim como fui ressignificando qual o lugar do profissional que vem de fora, com outros olhares e se insere em um contexto de ações e relações muitas vezes já engessadas e mecanizadas na escola.

Após essa experiência, segui na clínica por 6 anos, quando em 2003 entrei em uma instituição ligada ao terceiro setor, voltada à educação pública. Comecei meu trabalho junto ao Instituto Ayrton Senna no qual atuávamos com escolas públicas estaduais dos anos finais do Ensino Fundamental. O projeto visava realizar formações de professores de Língua Portuguesa, Matemática e de coordenadores pedagógicos, desenvolvendo propostas de ensino para as escolas de tempo integral, com o objetivo de apoiar os professores no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas de LP e Mat. e socioemocionais.

Durante esse período, além de atuar na formação de professores e coordenadores, realizava frequentes visitas às escolas em observação de sala de aula e, coordenava, em parceria com o coordenador pedagógico, HTPCs para formação continuada dos professores.

Tanto as formações quanto o acompanhamento às escolas me possibilitavam mergulhar nos mais diversos desafios que a escola pública vivia no seu dia a dia, mas os que mais me chamavam a atenção diziam respeito ao trabalho do coordenador pedagógico junto ao grupo de professores. Na troca com esse ator percebia o quanto era difícil assumir a atribuição de formador em serviço, fazer uso do espaço da escola para construir um diálogo com o grupo docente, de forma a suscitar a reflexão sobre as práticas de sala de aula e sobre a gestão desse espaço.

Observava que mesmo o coordenador pedagógico considerando relevante seu papel de formador de professores, acabava, no dia a dia, se dedicando a outras atribuições, na sua maioria mais burocráticas ou de “apagador de incêndio”. Por outro lado, os professores também se mostravam demandantes de espaços formativos que se efetivassem dentro da

própria escola, mas nem sempre tais demandas chegavam para a equipe de gestores configuradas de forma clara.

A função do coordenador pedagógico é relativamente nova no que concerne ao reconhecimento e legitimação do seu papel dentro da escola, principalmente se considerarmos as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Suas principais funções giram em torno da formação em serviço da equipe docente e do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ele é o ator central dentro da escola no processo de qualificação do ensino e, de forma coletiva e colaborativa, pode orientar a ação pedagógica, o que envolve, preferencialmente, a meu ver:

- oferecer formação em serviço aos professores;
- orientar os processos de ensino, por meio do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

O coordenador tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa da formação de professores, e eu o considero peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito da escola. Ele é quem acompanha o planejamento do professor, apoiando-o na articulação entre as necessidades dos estudantes e as propostas curriculares. Porém, para que possa exercer essa importante função de formador, é preciso estabelecer relações de parceria com os professores, construindo elos de confiança e compartilhamento das problematizações referentes à prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, ou seja, de construção de espaços de aprendizagem para todos acolhendo as diferentes condições e possibilidades dos estudantes. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) É preciso construir espaços de troca, diálogo e escuta atenta às demandas e necessidades docentes.

Atualmente, desenvolvo meu trabalho em outra instituição – Instituto Unibanco – também ligada ao terceiro setor, na qual realizamos projetos na área da educação pública, atuando com maior foco na gestão educacional em escolas estaduais do Ensino Médio. Já há sete anos nesse campo, segui com minhas inquietações a respeito das funções e atribuições do coordenador pedagógico e de como é possível fazer uso de todo o potencial que a escola tem para a reflexão sobre a prática. Porém, tais inquietações ganharam um contorno diferente ao me aprofundar na realidade do Ensino Médio e suas especificidades.

Nessa instituição atuo mais diretamente com gestores escolares de 6 redes estaduais de ensino, dentre as quais, não está o estado de São Paulo. Essa condição também me trouxe

um novo incomodo e inquietação, provocando-me a olhar nessa pesquisa para a realidade do estado onde moro e nasci.

No Ensino Médio, assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, o coordenador tem, na maioria das vezes, um campo ainda mais indefinido de atuação. Até outro dia, esses profissionais eram professores e ao assumirem a função de coordenador pedagógico a grande maioria não passa por nenhum tipo de formação específica. Aprenderam e aprendem a ser coordenador pedagógico sendo, aprendem na prática e, nesse processo é mais que esperado que o papel de formar em serviço professores especialistas seja ainda mais desafiador.

Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são especialistas e dominam conhecimentos que, na maioria das vezes, não são de domínio do coordenador pedagógico. Esse profissional, que não possui uma formação específica para assumir a função e que até outro dia era um professor exatamente como seus colegas, agora precisa acompanhar a aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade e formar professores, no que diz respeito às suas práticas de ensino e às diretrizes recebidas.

O coordenador desses dois seguimentos de ensino, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, possui ainda outras especificidades: lida com um número elevado de componentes curriculares em uma etapa de ensino, o que demanda um trabalho integrado, interdisciplinar e extremamente conectado. Além disso, é preciso levar em consideração que o perfil dos professores dessa etapa de ensino muda, os polivalentes são substituídos por especialistas de diferentes componentes curriculares.

Assim se configura meu tema de pesquisa: diferente de outras etapas, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o coordenador exerce todas as funções até então mencionadas, porém precisa levar em consideração que deve formar em serviço professores especialistas.

Faço das questões levantadas por Placco e Souza (2015), também minhas inquietações: “essa formação deve estar a cargo de especialistas das diferentes áreas do conhecimento ou de especialistas da área de Educação e Didática?” “São ações das Secretarias da Educação, das Universidades, das Delegacias de Ensino ou das próprias escolas?” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 28)

Ainda de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), os estudos acerca da temática da coordenação pedagógica são considerados em um número bastante reduzido. Porém, por ser uma conquista da qual a escola não pode abdicar, é urgente o desenvolvimento de novas

pesquisas nessa direção, uma vez que a presença desse profissional na escola é de suma importância, havendo, portanto, grande “[...] necessidade de compreender suas atribuições práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações”. (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 23), no sentido de garantir melhor qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

Pretendo pesquisar como esse coordenador pedagógico consegue ‘acessar’ (no sentido de afetar, seduzir, impactar) tais professores especialistas, de forma a apoiá-los para que avancem em suas práticas pedagógicas em sala de aula e aprimorem seus processos de ensino e aprendizagem de quaisquer que sejam os conteúdos específicos.

Nesse contexto me questiono:

Qual é o papel do coordenador pedagógico junto aos professores especialistas?

Como se dá sua contribuição como formador de professores especialistas?

Qual o pedagógico que o coordenador pedagógico deve priorizar na formação do docente?

É preciso dominar os conteúdos específicos para dialogar com professores especialistas?

Quais as demandas formativas do professor especialista para o coordenador pedagógico?

Contudo, numa trajetória de mestrado não conseguiria me aprofundar sobre todas essas questões que tanto me inquietam. Sendo assim, proponho nessa pesquisa os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL: Investigar como o coordenador pedagógico¹ exerce seu papel como formador de professores especialistas.

ESPECÍFICOS:

- Identificar quais as principais atribuições do coordenador pedagógico, a partir de suas percepções;

¹ Sabemos que o profissional que ocupa essa função de coordenação na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, é chamado de Professor Coordenador, uma vez que trata-se de um professor que assume a função de coordenação na escola. Mas escolhemos por chamá-lo, ao longo desse trabalho, de *coordenador pedagógico* ou *coordenador*.

- Identificar como as determinações que chegam dos órgãos centrais e intermediários sobre as atribuições do coordenador interferem no seu papel de formador;
- Identificar a percepção e o entendimento do coordenador pedagógico sobre seu papel de formador de professores especialistas.

Pesquisas correlatas para aprimorar o olhar

Entrar em contato com outras pesquisas, outros caminhos e perguntas para temas relacionados ao deste projeto, foi uma forma de ampliar o olhar, experimentar novas questões, podendo reafirmar nossas escolhas ou colocar novos tijolos na trajetória dessa investigação.

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações relacionadas ao tema proposto nesse trabalho, foi realizado em programas de pós-graduação de universidades brasileiras na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), a partir do tema: a atribuição de formar professores especialistas, do coordenador pedagógico das escolas públicas do estado de São Paulo.

Para tanto, lançamos mão inicialmente das seguintes palavras-chave: coordenador pedagógico; formação de professores; e Ensino Médio.

Mesmo o projeto não tendo foco restrito à etapa do Ensino Médio, achamos importante esse filtro uma vez que a pesquisa se propõe observar as relações de formação entre o coordenador pedagógico e professores especialistas, sendo que hoje o espaço de maior atuação desse profissional ocorre no Ensino Médio, embora sejam bastante presentes também nos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda como forma de concentrar a busca sobre o que tem sido produzido mais recentemente, aplicamos filtro por período, de 2010 a 2021.

Os primeiros termos pesquisados foram observados em um pouco mais de 200 estudos.

Como mencionado na Introdução, minha experiência profissional ocorre atualmente em Redes Públicas de Ensino de seis diferentes estados, dentre os quais São Paulo não é um deles. Apesar de São Paulo ser meu estado, atuei profissionalmente apenas no período em trabalhei junto ao Instituto Ayrton Senna, por isso, ao iniciar o projeto, nos deparamos com o desafio do meu atual desconhecimento sobre a Rede de Ensino de São Paulo.

Embora uma de nossas hipóteses seja que muitos dos desafios vividos pela coordenação pedagógica tenham grandes semelhanças, fato que observo hoje ao formar cada uma das seis Redes de Ensino com quem trabalho, sabemos que o contexto histórico e organizacional de cada Rede faz com que as atribuições apresentem variações, o que impacta na forma como essas atribuições são percebidas e vividas por esses profissionais na escola.

Compreendido isso, achamos importante acrescentar mais uma palavra-chave na busca: Rede Pública de São Paulo.

Com o novo filtro, foram observados 25 estudos sobre os quais nos debruçamos com maior profundidade. Desses estudos, seis deles, mesmo estando dentro dos filtros aplicados, não apresentaram nenhuma relação, nem mesmo indireta com o tema dessa pesquisa. Alguns eram inclusive sobre outras Redes de Ensino.

Cinco deles concentram-se em investigar a formação de professores, sem contanto se perguntarem sobre formações na perspectiva do papel do coordenador pedagógico ou mesmo sobre a elaboração desses processos formativos, mas refletindo sobre as especificidades e necessidades dos docentes, com recortes a partir dos diferentes componentes curriculares e sobre as diversas formas como a formação de professores pode impactar na aprendizagem dos estudantes.

Seguindo o levantamento, três pesquisas mostram-se voltadas a estudar reformas educacionais que consideraram tanto mudanças nas atribuições do coordenador pedagógico, quanto as atribuições dos professores.

Outros dois trabalhos apresentaram pesquisas voltadas para características da gestão escolar no atendimento educacional especializado e para o papel do coordenador pedagógico diante das avaliações e de outras atribuições que não a de formar professores.

Nos demais projetos encontrados foi possível identificar conexões importantes à pesquisa aqui apresentada. Por isso, iremos nos concentrar em apresentá-los, a fim de evidenciar tais conexões, assim como ‘onde’ nos parecem não responder a algumas das inquietações deste trabalho.

A dissertação de Melo (2015) se aproxima do tema trabalhado desse projeto, mesmo que de forma indireta. Melo (2015) em sua pesquisa teve como objetivo investigar o processo no qual o coordenador pedagógico inicia sua identificação com a função. Buscou conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional no momento em que

assume a função. Investigando, portanto, a construção da identidade do coordenador pedagógico iniciante na função. Porém, observando as atribuições como um todo do coordenador, sem ter como objetivo o recorte da formação de professores.

Outra pesquisa encontrada que voltou seu estudo para a investigação de ações cotidianas do coordenador pedagógico em seu contexto escolar foi a de Ribeiro (2021). O objetivo da pesquisa foi analisar quais as dificuldades e quais as possibilidades desse profissional no seu cotidiano, buscando compreender suas condições de trabalho, a partir de sua relevância como gestor do currículo no contexto de duas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

A metodologia usada por Ribeiro (2021), centrou-se na abordagem qualitativa, cujo procedimento de coleta e análise documental constitui-se de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, sendo adotados um questionário com questões fechadas e entrevista com questões abertas, para a coleta de dados.

As pesquisas que seguem foram as que nos pareceram apresentar relações mais diretas com os objetivos deste trabalho.

Nery (2012) em seu projeto, se concentrou em responder como o coordenador pedagógico atua na formação continuada de professores. Desenvolvendo sua pesquisa com uma parte teórica e outra prática. No referencial teórico estão Álvaro Marchesi, Vitor Henrique Paro e José Carlos Libâneo, por suas contribuições na área da gestão, além de Antônio Nóvoa, Cleide Terzi, Laurinda Almeida e Vera Placco, por seus trabalhos sobre formação de professores e de coordenadores pedagógicos.

Na parte prática, a pesquisa adotou a metodologia quali/quantitativa, com entrevistas e questionários. As entrevistas e questionários foram aplicados a coordenadores pedagógicos de ambos os segmentos, assim como em escolas da rede pública e da rede privada. O que diferencia de forma significativa do projeto aqui apresentado.

A pesquisa de Oliveira (2017) teve como objetivo analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos, como um agente de mudanças na prática docente. Para tanto, Oliveira levanta as seguintes perguntas: Como o coordenador deve lidar com os sentimentos dos professores em relação às mudanças? Como pode ser um agente de mudança na prática docente?

A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológico de entrevista semiestruturada e análise documental.

Na busca de confirmar a relevância da formação contínua em serviço, o projeto de Beltrão (2012) destacou a formação em serviço como uma ação indispensável para que as escolas possam gerenciar melhorias a partir de seus contextos. O que significa afirmar que cabe aos profissionais da gestão garantirem espaços para que cada professor dê visibilidade às suas ações educativas a fim de pensar, fazer e dizer a profissão. Para Beltrão (2012) a troca de experiências e o compartilhar da prática têm um forte potencial para melhoria dos processos e resultados. Ao compartilhar suas práticas, o professor sente-se valorizado e ganha maior consciência de suas ações, o que favorece e fortalece mudanças e a melhoria das mesmas.

Fefferman (2016), de maneira bastante convergente com nossa pesquisa, porém com um recorte mais profundo sobre o papel do coordenador como formador de temas voltados para as avaliações, teve como objetivo investigar qual a compreensão que o coordenador pedagógico possui sobre sua prática formativa, como formador de temas relacionados às avaliações educacionais.

Para tanto, Fefferman (2016) fez uso da abordagem qualitativa, recorrendo como procedimentos metodológicos à análise documental e à aplicação de questionários para 145 coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP, sendo, destes, três profissionais selecionados para a realização de entrevista semiestruturada. Em sua pesquisa, fica evidente que o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico promove movimentos e deslocamentos para mudanças e melhorias no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas em que atuam.

Seu trabalho contribui, entre outros aspectos, no sentido de relevar que muito ainda necessita ser discutido e aprofundado no que se refere à compreensão que o coordenador pedagógico tem de seu trabalho como formador de professores em relação à avaliação educacional, visto que sua identidade profissional ainda está em construção.

A pesquisa de Gouveia (2012) que também focou seus estudos no processo de construção do papel de formador do coordenador pedagógico, visando promover uma reflexão sobre o trabalho formativo deste profissional, por meio de duas questões centrais: Quais foram as principais ações da Secretaria de Educação que contribuíram para a construção do papel do coordenador pedagógico? Quais as necessidades formativas dos coordenadores durante o processo de constituição de seu papel de formador dentro da escola?

A autora fez uso de questionários e entrevistas, depoimentos e debates. Participaram da pesquisa quatro coordenadores e dois formadores, com vistas a contextualizar e compreender a ação tanto do coordenador quanto dos formadores.

Em suas considerações finais, a autora destacou que as ações que fazem diferença para o trabalho pedagógico são: organização de uma rotina do coordenador pedagógico, formação centrada nas escolas, apoio político, compreensão e efetivação de uma rede colaborativa e de apoio do Projeto Chapada (que a autora fazia parte).

Por fim, Molla (2013) em sua dissertação intitulada “O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores” teve por objetivo de pesquisa e problema a seguinte questão: Qual o papel do coordenador pedagógico na constituição da formação teórica dos professores nas escolas? Apontando ainda outras questões, tais como: O que entender por formação teórica do educador? Qual a função da teoria na prática educativa? Qual papel o coordenador pedagógico pode desempenhar na constituição da formação?

A autora visa, portanto, oferecer subsídio tanto para a formação do coordenador pedagógico quanto para o desenvolvimento de sua função de promover a continuidade da formação da equipe docente nas unidades escolares.

Este trabalho nos pareceu ter grande consonância com a pesquisa aqui apresentada, uma vez que versa sobre o conceito de formação de professores, porém seu enfoque foi ainda maior sobre as relações históricas e sociais no processo dessa formação.

Concluindo a busca por pesquisas correlatas, chegamos à conclusão de que ainda existem poucos estudos voltados a investigar a atribuição do coordenador pedagógico de formar professores especialistas, abrangendo o seu papel nesse lugar de formador ou como se percebem nessa atribuição e que caminhos trilham na escola no sentido de responder a ela.

Pereira (2021) ao fazer um levantamento sobre as pesquisas e estudos a respeito do coordenador pedagógico, observa que os materiais apresentados até hoje, demonstram uma predominância do papel do coordenador pedagógico no Ensino Fundamental, com alguns apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como se observa o despontar de produções que se voltam para a coordenação pedagógica na Educação Infantil. Tais pesquisas e estudos, em sua maioria, se concentram em investigar temas como a indisciplina escolar, a relação do coordenador pedagógico com outros profissionais – diretor, psicólogo escolar, mediadores e professores - em contextos nos quais esse profissional existe e atua.

A identidade do coordenador pedagógico também se destacou ao longo de nossa busca, como uma identidade em construção e ligada ao contexto histórico da função da coordenação no Brasil. Porém, mesmo sendo um profissional com uma identidade pouco nítida e ainda confusa na área da educação pública, os trabalhos lidos revelaram a grande relevância desse profissional dentro da escola, tanto para o fortalecimento do trabalho do professor em sala de aula, quanto como mediador das relações entre estudantes, pais, gestão, professores e sistema de ensino.

O exame das pesquisas encontradas nos mostrou, portanto, que ainda há muito a se estudar e contribuir, especialmente em temas que estão silenciados, como é o caso da coordenação no Ensino Médio, no Ensino Técnico e Profissionalizante entre outros.

Vindo ao encontro dessa possível lacuna de estudos, nos propomos nesse trabalho investigar como o coordenador pedagógico exerce seu papel como formador de professores especialistas. Desse modo, está pesquisa segue tal organização: na Introdução, discorreremos sobre o percurso profissional da pesquisadora e sua relação com o objeto de pesquisa, revelando por fim, os objetivos - geral e específicos - estabelecidos. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos as pesquisas correlatas que contribuíram para conhecer alguns dos trabalhos já existentes em relação ao tema escolhido.

No segundo capítulo, discorreremos o embasamento teórico deste estudo com o intuito de buscar algumas explicações e sustentação para as discussões, mas também de nos abrirmos a novas perguntas, ampliando nosso entendimento sobre o tema da pesquisa.

No terceiro capítulo procuramos revelar o histórico da coordenação pedagógica no estado de São Paulo, assim como situamos o contexto do professor especialista que se inicia nos anos finais do Ensino Fundamental e se configura mais fortemente na etapa do Ensino Médio. Entendermos ambos os contextos, faz-se necessário também para embasarmos nossas discussões sobre a atribuição do coordenador pedagógico de formar professores especialistas.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa, assim como os métodos de coleta de dados, e os justificamos a partir dos objetivos desenhados.

No quinto capítulo, analisamos os resultados obtidos a partir de entrevista semiestruturada com quatro coordenadores pedagógicos de Escolas de Ensino Regular e Escolas do Programa de Ensino Integral. Na análise, os depoimentos foram transcritos para apoiar a explicitação de seus significados, além da elaboração de uma síntese que buscou

costurar os eixos principais de cada entrevista. A partir dessas análises, ainda no quinto capítulo, foi feita a discussão dos dados, dividida em dois temas, sendo cada um composto em dois tópicos.

Nas considerações finais encerramos este estudo com a apresentação das possíveis contribuições desta pesquisa para a transformação das ações formativas da pesquisadora, bem como sugestões de futuras investigações.

CAPÍTULO 2: REFENCIAL TEÓRICO

A Formação Centrada na Escola

Compreender a escola como um espaço privilegiado para a formação continuada dos professores é um dos pressupostos de onde partimos nessa pesquisa.

Ao longo desse capítulo, buscamos explorar a questão: porque podemos ou devemos potencializar o espaço da escola, como espaço formativo para o grupo de professores que nela atuam?

Refletir, neste trabalho, sobre a importância da formação contínua centrada na escola, se justifica pelo reconhecimento de que a formação inicial e contínua cumprem papéis diferentes e que a obtenção do título de licenciado não finaliza o processo de formação e que o educador deve ter sua prática constantemente refletida.

Para Nóvoa (2002) existem cinco fases formadoras dos professores: a experiência do docente como aluno na educação de base; sua formação inicial; o estágio supervisionado; os primeiros anos na profissão; e a formação continuada. Algumas dessas fases destacadas pelo autor acontecem em simultaneidade: na formação inicial, o futuro docente vive o papel de aluno e de estagiário e a formação contínua pode iniciar-se já nos primeiros anos de docência, na perspectiva de formação em serviço.

Fusari & Franco (2005) reforçam essa perspectiva da formação contínua:

“[...] via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outros posterior.” (FUSARI & FRANCO, 2005, p. 21)

Relembramos esses autores, com o intuito de reforçar que ao nos referirmos a formação contínua, estamos situando-a como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial e, portanto, segue como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que acompanha toda a vida do educador.

A formação vista dessa forma, não se situa apenas na esfera da atualização profissional. Sua função não é compensar as deficiências da formação inicial do professor ou disseminar práticas pedagógicas mais atuais. A formação do professor necessita mais do que um “curso preparatório”, pois a bagagem de conhecimento com que o futuro docente sai de um curso de licenciatura será sempre insuficiente para desempenhar a tarefa em sala de aula.

Pereira (2021) nos ajuda a dar ainda maior contorno para tal compreensão acerca da formação contínua destacando que: se refere a um processo que envolve mudanças, adaptações e, possíveis transformações que ocorrem ao longo da carreira dos professores. Compreendendo tais transformações como processos que ocorrem no desempenho da carreira, por compromissos assumidos e de “maneiras peculiares com que todos e cada um dos trabalhadores da educação constroem suas formas de serem e estarem na profissão”. (PEREIRA, 2021, p. 181)

A partir dessa concepção, a noção de formação centrada na escola também passa a ser vista como uma diversidade de ações de formação que têm a escola como centro, mas que não se encerram nela e devem ser complementares ao que o coordenador pedagógico pode realizar.

O desenvolvimento profissional, portanto, é compreendido como algo mais amplo que a formação. Porém nessa pesquisa, nosso olhar se dirige ao processo de formação contínua que ocorre no espaço da escola e é conduzido pelo coordenador pedagógico. Buscamos investigar como esse profissional pode exercer e exerce a desafiadora tarefa de contribuir com a formação contínua de professores especialistas, e como a escola, nesse contexto, se torna um espaço central e privilegiado na condução da formação.

São diversos os estudos que destacam a importância da escola como *locus* da formação docente, principalmente por ser o espaço que mais se aproxima da prática educativa e que, portanto, tem potencial de favorecer a reflexão sobre a ação. Autores como Almeida (2004, 2012, 2013), Nóvoa (2002, 2017); Canário (2006, 2010); Fusari (1997, 2007); Alarcão (2001); Libâneo (2003, 2012), Freitas (2011); Placco e Souza (2006, 2018) outros tantos têm corroborado de forma incisiva para a construção dessa ideia.

Para Canário (1997), a escola apresenta condições ideais e quase ‘necessárias’ para que a formação continuada do docente possa ocorrer. Para ele, é nesse espaço que o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico, que possibilita o exercício da reflexão orientada pela prática pedagógica. O autor destaca que

“A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.” (CANÁRIO, 1998, p.9)

Ele percebe o espaço escolar como um *locus* privilegiado para as ações de formação, pois é na escola que o professor pode ter como referência a realidade do fazer docente.

As escolas constituem os lugares onde os professores aprendem a sua profissão. Essa perspectiva aponta para a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional. As atividades de formação têm de ser mais envolventes, mais práticas, estando diretamente relacionadas com problemas profissionais (CANÁRIO, 2002, p.152)

Tal colocação nos faz pensar que se por um lado a escola deve ser vista como lugar no qual o docente se desenvolve, aprende sua profissão, por outro, torná-la de fato um espaço de formação envolvente e que oportunize o desenvolvimento profissional do professor, não é algo simples ou trivial.

Um dos aspectos a serem considerados para que se concretize como espaço de formação para os docentes é que cada escola deve ser vista a partir de sua realidade singular, e o professor, mergulhado em suas vivências nesse contexto, tem a possibilidade de “aprender a sua profissão”. Daí a importância de as situações de formação incluírem em seu processo as características pedagógicas sociais de cada escola na qual o professor está inserido, ou não serão formações que efetivamente transformem a prática ou nem mesmo que partam dela.

“É na medida em que a produção de práticas profissionais, realizada em contexto, é atravessada não apenas por factores organizacionais que as práticas profissionais devem ser compreendidas não apenas em termos de efeitos de disposição, mas também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de forma diferente em tempos e contextos diferentes)”. (CANÁRIO 2010, p.169)

Conceber a formação no interior da escola também exige que se entenda que não existem problemas genéricos para todos e muito menos soluções. Cada situação problemática ocorre em um determinado contexto prático, por isso, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. Desencadear o processo de formação contínua centrado na escola, propicia condições para que o professor faça de sua

prática objeto de reflexão e pesquisa, que se habitue a problematizar seu cotidiano, interrogando-o e o transformando na medida em que também se transforma. (ORSOLON, 2001)

Como Canário, Azanha (1993) destaca a escola como ponto de partida para a busca de soluções dos desafios vivenciados nela

“Cada escola tem características pedagógicas-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola, não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de “diagnóstico”, mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria.” (AZANHA, 1993, p.5)

Assim como, também já sinaliza a importância de um olhar específico para a realidade e o contexto de cada escola como espaço vivenciado e sentido por professores, estudantes e pais.

Esses e outros tantos autores, atribuem à escola e as socializações profissionais proporcionadas nesse espaço, elementos centrais para a formação continuada do docente, principalmente quando enfoca a escola como contexto de ação e reflexão do professor, ressignificando-a, tornando-a um lugar onde o professor aprende a profissão pela relação entre teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).

As experiências profissionais docentes se tornam reveladoras de uma epistemologia construída a partir da prática, num processo de reflexão sobre o fazer. A escola torna-se um lugar fértil para a formação, uma vez que congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, assim como um profissional específico para promovê-la.

Garcia (1999), ao considerar aspectos referentes à formação de professores centrada na escola, ressalta que tal concepção tem como princípio “[...] entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (GARCIA, 1999, p.171). Tal análise pressupõe o envolvimento dos educadores não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo na proposição de soluções locais. Para ele, a formação de professores deve se concentrar em buscar novos conhecimentos, investigar e elaborar propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipe.

Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação, o que contribui para que se tome as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação.

A formação centrada na escola, portanto, parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional e que o eixo estrutural da eficácia do profissional é o seu contexto de trabalho, entendendo que as situações profissionais vividas pelos professores e seus processos formativos ocorrem num “jogo coletivo”.

Almeida (2013), destaca que esse “jogo coletivo” implica em considerar a ação de cada professor interdependente com a de outros profissionais da escola, o que nos leva a entender que os processos formativos que focalizam apenas o professor sem levar em conta o contexto (a escola) no qual esse profissional está inserido, estão fadados ao insucesso.

O que vem ao encontro da afirmação de Nóvoa (2017, p.118), “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”.

Nóvoa (2002, p.40) enfatiza ainda que

A formação contínua alicerça-se na dinâmica de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos "problemas a resolver", e menos em "conteúdos a transmitir", o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional.

A formação contínua é não é capaz de promover mudanças se não considerar e tiver como ponto de partida e chegada as necessidades dos professores, ou seja, a participação de todos os profissionais nas discussões e decisões pedagógicas; a elaboração e a avaliação do projeto político pedagógico; e a organização do projeto de estudo e das reuniões para a discussão da prática.

Segundo Placco e Souza (2006), a continuação e a consolidação da aprendizagem acontecem no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada. É no contexto de trabalho que se decide o essencial da aprendizagem profissional, coincidente com um processo de socialização profissional.

O professor, em seu processo formativo centrado na escola, é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática, e nesse processo de reflexão e pesquisa, vai sendo convidado a acionar saberes da experiência, saberes do contexto e saberes advindos dos referenciais teóricos. Porém, como já vimos, existe uma delicadeza nesse processo formativo que não devemos deixar de lado

[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI,1997, p.57)

Estamos também, nessa pesquisa, partindo da premissa de que um dos atores decisivos para a condução desse movimento deve ser o coordenador pedagógico. É atribuição da coordenação subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizar as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, visando favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimulando a pesquisa em torno dos conhecimentos que podem contribuir para a superação dessas situações.

No entender de Libâneo (2003), acompanhar a formação, dentro da jornada de trabalho, é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola - o coordenador pedagógico. Nas palavras do autor

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.” (LIBÂNEO, 2003, p.189)

O pedagogo escolar [referindo-se ao coordenador pedagógico] deverá ser o agente articulador das ações pedagógicas-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua por meio do qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, posicionando-se como sujeitos pensantes e não como executores de decisões burocráticas.

Alguns autores como – Libâneo (2003, 2012), Garrido (2007), Fusari (1997; 2007), Christov (2001. 2005), Almeida e Placco (2009), Pereira (2021) e Passos e André (2016) - têm apontado a responsabilidade da formação contínua em serviço como um dos aspectos fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico. Mas também registram a natureza complexa desse tipo de intervenção no espaço escolar em que as concepções de educação são diversas.

Essa se torna uma questão ainda mais complexa quando olhamos para o contexto da formação e das relações entre professores especialistas e coordenação. Tal contexto, coloca para o coordenador e para o professor uma camada ainda mais desafiadora, pois ambos precisam encontrar um ‘lugar comum’ e ‘possível’ para o diálogo formativo, assim como construir temas e um ‘currículo de formação’ com os quais o coordenador se sinta confortável e com capacidade para liderar tais processos, mesmo sem dominar áreas de conhecimento específicas de cada um dos docentes.

Para Shulman (2005), o conhecimento didático sempre terá um papel central na formação de professores sendo, portanto, papel do coordenador pedagógico contribuir para a construção de conhecimento acerca das interações existentes entre o professor, estudantes e objeto de ensino. Está na mão do coordenador provocar o grupo de docentes a refletir sobre os problemas que estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos, a fim de buscarem as melhores condições de ensino que incidam na aprendizagem.

Garcia (1999, p.26) também destaca esse ‘lugar comum’ possível na formação de professores, colocando o desenvolvimento da didática como centro. Ele afirma que a formação de professores na escola deve se concentrar na exploração de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições.

Portanto, partimos nesta pesquisa desse mesmo lugar de compreensão: a escola configura em si um espaço privilegiado para a formação contínua de professores e, é possível que o coordenador pedagógico, ao planejar e adquirir maior nitidez a respeito de suas intencionalidades pedagógicas formativas, encontre ‘lugares comuns’ e caminhos para a formação de docentes, sem que precise, necessariamente, dominar os conteúdos específicos de todas as áreas de conhecimento.

A Coordenação Pedagógica

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p.24, grifos do autor)

A coordenação pedagógica se constitui hoje como uma das áreas de atuação do profissional formado em Pedagogia, assim como pode ser desenvolvida por docentes de diferentes áreas do conhecimento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, a LDB (BRASIL, 1996).

Sua área de atuação é configurada pelo trabalho fora da sala de aula, mas se relaciona diretamente com as questões educativas que ocorrem nesse espaço (PINTO, 2011). As atividades desenvolvidas por esse profissional, conforme descrito por Libâneo (2012), estão ligadas ao aspecto pedagógico presente na escola, ao desenvolvimento e à aprendizagem do estudante, às condições do pensar e ofertar o ensino, entre outras. Essa multiplicidade de atribuições e tarefas que se relacionam a identidade da coordenação pedagógica é um dos fatores pelo qual esse profissional se mistura na escola em diferentes papéis e pelo qual sua função parece pouco nítida, embora de enorme relevância para o desenvolvimento da gestão pedagógica.

Para compreendermos melhor suas atribuições como formador é importante antes retomarmos o ‘lugar’ do coordenador pedagógico no contexto educacional, assim como sua função na escola.

Coordenar, do latim *coordinare*, significa organizar, ligar, ajuntar, arranhar, o que nos sugere não ser uma tarefa considerada simples. Coordenar uma escola não pode ser considerado um ato natural, mas algo a ser aprendido e, para tanto, é fundamental pararmos para ‘olhar’ para a complexidade que esse cargo/função compreende. Há que se enfrentar os desafios, dificuldades e possibilidades peculiares dessa profissão, explorando-a nas suas mais diversas formas, mas também ajudando a delimitar seus contornos de atuação.

O sujeito dessa pesquisa tem um histórico recente no Brasil. Está datado, no início da década de 1980, com suas raízes na Supervisão Educacional, que segundo Saviani (1999),

citando Foulquié, a “[...] ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade do seu funcionamento ou de seu comportamento”.

No Brasil, a ideia de supervisão chega com os Jesuítas, através da Ratio Studiorum, um conjunto de regras que deveriam nortear a organização da educação, ministrada pelos padres da companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, que entrariam em vigor 1552.

Embora ainda não fosse essa a denominação, como aponta Saviani (1999, p.21), as características da função são semelhantes, “o Ratio” previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos”, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer.

Para ele, a figura denominada “prefeito geral de estudos”, tinha funções semelhantes ao do coordenador pedagógico, pois compreendia, desde sistematizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, passando por outras regras estabelecidas, ou seja, tinha uma função distinta do reitor e dos professores. (SAVIANI, 1999)

Por volta de 1759, entraram em cena as chamadas reformas pombalinas e surge aí o cargo de diretor geral de estudos que segundo Saviani, (1999, p.22), “englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção).”

Fica evidente como desde o início, a função de coordenação pedagógica se apresentava como uma função sem caráter único, preciso, com definições sobre suas atribuições, mas pelo contrário, era vista de forma difusa e diversificada com atribuições desde administrativas àquelas com maior cunho pedagógico.

No período republicano uma nova mudança e reforma no ensino traz transformações no papel dos inspetores, com diretrizes de ação para os mesmos, como aponta Casemiro dos Reis Filho (apud SAVIANI, 1999, p.24) quando pontua que a reforma da instrução pública paulista, acontecida entre os anos de 1892 e 1896, que faz surgir o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspetores do Distrito.

O Inspetor Escolar exercia, tradicionalmente, uma função fiscalizadora. Para Reis Filho, (apud SAVIANI, 1999, p.24) “a dominância das questões técnicos-pedagógicas, nas funções do inspetor é que a própria definição de fiscalização para suas atividades acarretava prejuízo pedagógico”. Prejuízo esse que segue com resquícios impactantes até hoje, principalmente ao falarmos das atuações mais pedagógicas do coordenador na escola.

A grande reformulação no ensino acontece em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que constitui um plano para reestruturar a educação no Brasil, a partir de uma visão racionalista, cientificista e tecnicista do ensino, onde os técnicos ou especialistas, ganham destaque, e o supervisor encontra-se entre eles.

Em plena Ditadura Militar, é fortalecido o papel do Supervisor Educacional, ganhando status legal. A Lei n.5.692/71 definiu a figura do supervisor educacional como um profissional que assume um caráter mais fiscalizador do que pedagógico, reforçando um traço ainda forte de sua atuação e que, segundo Saviani (1999), está relacionado até hoje a um dos maiores problemas enfrentados no exercício da função do coordenador pedagógico: sua concepção ser vinculada a uma ideia de controle.

A história, portanto, nos mostra que o coordenador pedagógico nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Porém, a indefinição que se apresenta sobre suas atribuições ou mesmo desafios enfrentados no dia a dia de sua atuação na escola, se deve em grande parte há como o seu ‘lugar’ no contexto histórico educacional foi sendo constituído no país, assim como há todas as incertezas, exclusões e constantes mudanças que permearam sua função.

Ao traçarmos o percurso histórico do coordenador pedagógico, ainda em âmbito nacional, já conseguimos identificar aspectos relevantes da constituição de sua identidade profissional, visto que sua criação vem com o intuito de cobrir algumas lacunas existentes na organização do trabalho pedagógico, acabando por suprir demandas burocráticas e administrativas da dinâmica escolar que surgiam no cotidiano.

Ainda hoje, a coordenação pedagógica, mesmo após todas essas transformações, apresenta desafios para consolidar-se como uma profissão predominantemente pedagógica, pois mesmo sendo exercida por docentes, continua, em muitos casos, como cargo/função política e com características ainda fiscalizadora, de controle e burocrática. Mesmo dentro da escola, a composição e definição de papéis entre a equipe gestora, não é simples. O coordenador compõe a equipe gestora, mas seu papel não substitui, justapõe ou opõe ao do diretor escolar ou assistente de direção.

O mais comum hoje, ainda é identificarmos com frequência esse profissional desempenhando múltiplas funções na escola e, não é raro encontrarmos uma sobreposição de ações administrativas às pedagógicas, ficando em segundo plano uma de suas funções

fundamentais: “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (PLACCO, 2006, p.57).

Para Pereira (2017) o coordenador pedagógico no Brasil ainda tem hoje, como uma de suas principais pautas, o desafio de compreender o escopo do seu trabalho, uma das condições para que o vivenciem internamente e coletivamente e para que possa conquistar seu espaço (mais do que legítimo). A compreensão e interpretação de suas atribuições são condições para o desenvolvimento adequado de suas práticas, sem tais entendimentos da parte do próprio coordenador, ele seguirá à mercê e ficará à deriva dos acontecimentos da escola.

São recentes os estudos que apontam o coordenador pedagógico na gestão escolar, mas nesse processo de construção dessa nova identidade, diferentes autores já contribuíram e ainda contribuem trazendo seus estudos.

Brito e Tamassia (2011) defendem que o coordenador é corresponsável pela aprendizagem dos alunos e deve criar condições para esse acompanhamento, bem como subsidiar os professores na tarefa de melhorar os resultados da aprendizagem dos discentes.

Sobre essa perspectiva, compreendendo-o como corresponsável pela aprendizagem dos alunos, seu foco de trabalho precisa estar voltado à formação continuada do professor. Orsolon (2001) também considera que é papel do coordenador pedagógico investir na formação do professor na unidade em que atua, proporcionando condições para tornar a prática desses docentes, objeto de reflexão e problematização.

A autora destaca como uma de suas funções, a mediação da competência docente: “O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor” (2008, p.22). É necessário desvelar os saberes, interesses, modo de trabalhar do professor e, por meio dessa troca, estabelecer condições para a modificação de sua prática. Refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar o trabalho do educador.

Assim como Bruno (1998) também destaca três visões que, sobre seu entendimento, configuram o papel do coordenador: representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence; educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores e, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

Na tentativa de considerar todos esses olhares e estudos, mas também delimitar um entendimento que direcione as análises e discussões desta pesquisa, retomamos aqui Almeida e Placco (2009). Para as autoras, as funções do coordenador pedagógico aparecem circunscritas entre ser: articulador; formador e transformador. Entendendo-se como

- **articulador**, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- **formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aproxime em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- **transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p.39)

Sobre essa perspectiva, nos concentramos ao longo da pesquisa em compreender a função do coordenador pedagógico como *formador* de professores especialistas e sobre seus principais desafios e caminhos ao se deparar com tal atribuição. Dessa forma, na seção que segue, buscamos configurar melhor o que compete à coordenação sobre sua atribuição de formação de docentes.

Papel do Coordenador Pedagógico como Formador

Quando falamos em formação contínua que ocorre no e pelo espaço da escola, o coordenador pedagógico ganha um lugar de destaque, sendo uma peça-chave para o desenvolvimento da formação do professor. Ele é quem está na escola ao lado do professor e pode, portanto, concretizar uma boa parceria de formação com esses profissionais, propondo momentos formativos durante os horários coletivos previsto nas escolas.

Embora hoje se perceba esse profissional como grande responsável pelo processo formativo dos professores no espaço da escola, exercer tal função ainda está distante de ser algo que o coordenador pedagógico realize com total domínio. Conforme já apresentado nesse trabalho, entendemos que esse desafio ganha ainda novas nuances ao estudarmos essa função no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio, visto que a relação entre formador-formando acontece entre um profissional que domina os conteúdos específicos de sua área de conhecimento e outro, que na maioria das vezes, não é um especialista ou mesmo que fosse, não teria como dominar todas as áreas.

É nesse contexto que nos perguntamos: por ‘onde’ passa essa formação? Ela é possível? Se sim, quais os conteúdos que não podem faltar nesse processo formativo?

Para Placco, Souza e Almeida (2012), o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores, ele deve ser um co-autor do trabalho que acontece na sala de aula e, simultaneamente, um profissional que sustenta o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Para essas autoras, a formação é uma das suas principais funções.

Porém, conforme essas autoras (2011)² puderam identificar em sua pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, poucos são os coordenadores pedagógicos que conseguem assumir a função de formadores, talvez por não se sentirem preparados para tanto. A pesquisa aponta que é comum ao coordenador demonstrar dúvidas sobre como lidar com a demanda de formação e que, evidenciam em suas respostas, o quanto as dificuldades envolvem as questões metodológicas. Eles declaram não dominar o “como” fazer a formação em serviço de professores.

As autoras destacam ainda o quanto esse profissional sente-se carente de conhecimento disciplinares e pedagógicos para produzir os resultados esperados de sua função. Mas quais conhecimentos o coordenador deve dominar para que seja um bom formador de professores?

Para Libâneo (1996):

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógica-didática ao professor, não se está supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula. (LIBÂNEO, 1996, p.128)

Para o autor, a contribuição do trabalho do coordenador pedagógico deve se ancorar na intervenção do campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que mediam a relação entre o ensino e a aprendizagem. Ele entende a formação docente na escola como uma atividade sócio-histórica, que deve organizar os processos reflexivos sobre o trabalho

² A primeira fase da pesquisa, realizada em 2010, procedeu a um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 Estados brasileiros. Esta segunda fase compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas e painel de especialistas. Financiamento e apoio: Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas.

pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino (LIBÂNEO, 2003).

Lerner também contribui de forma importante para a conceitualização sobre o que significa essa construção do saber didático:

[...] o saber didático é construído para resolver problemas próprios de comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objetivo de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas (LERNER, 2002, p.105).

Ela enfatiza que é necessário outorgar ao conhecimento didático um papel central na formação, isto é, ajudar o professor a compreender melhor as interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino e, assim, discutir os problemas que estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos e sobre as melhores condições de ensino que possam incidir na qualidade do ensino. Nesse sentido, o que ganha centralidade nos processos formativos é a busca e construção conjunta de modos de ensino que sejam realmente capazes de garantir as aprendizagens.

Sendo assim, podemos partir do entendimento de que o papel do coordenador pedagógico é fundamental na formação do docente, mas para tanto, este profissional não necessariamente deve dominar os conteúdos específicos ou ser formado na mesma área de conhecimento de cada um dos professores que forma.

Retomando aqui Libâneo (2003): é na escola, no contexto de trabalho, que o professor enfrenta e resolve problemas, elabora e modifica procedimentos, cria e recria estratégias de trabalho e, com isso, mergulhado nesse movimento, pode passar por mudanças pessoais e profissionais.

Para o autor cabe, portanto, ao coordenador pedagógico a tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos estudantes, por meio da reflexão e da investigação.

Tais papéis estão associados a um processo de formação contínua e sistemática que considera as necessidades dos educadores envolvidos e que tem como objetivo contribuir para

a construção conjunta de tais mudanças e transformações do professor, o que reafirma as múltiplas possibilidades formativas presentes no espaço escolar, que nascem dessa interação provocada e conduzida pelo coordenador pedagógico junto à equipe de docentes.

Corroborando com essa ideia, Almeida (2018) destaca que embora o professor conheça e domine plenamente sua área de conhecimento específica, é necessário refletir sobre como transformar o conhecimento que domina em ensino.

A ideia de um ensino voltado para o desenvolvimento da reflexão ou do pensamento reflexivo foi introduzida na educação por Dewey. Para esse autor “a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de responder aos problemas” (ZEICHNER, 1993, p.18). Para Dewey, quando o professor não reflete sobre seu ensino acaba se resignando frente aos problemas cotidianos da escola.

Os estudos de Schön (2007) retomam o pensamento de Dewey, trazendo os termos “professor reflexivo e ensino reflexivo” para a pauta da educação contemporânea. Para ele existem dois momentos diferentes de reflexão: o processo de reflexão na ação, que diz respeito ao saber que é mobilizado na prática profissional, ao saber que permite agir; e o processo de reflexão quando se está fora da sala, quando o professor faz de sua prática um objeto de análise e reflexão, com um olhar mais retrospectivo.

O autor destaca ainda, que o profissional, ao refletir sobre uma situação inesperada e incerta, estabelece um diálogo com seu pensamento e sua ação, transformando sua atuação e a forma como compreende a situação, o que lhe permite adequar melhor os meios e os fins. Portanto, a reflexão é um processo que deve ocorrer antes, durante e depois da ação realizada pelo professor.

Assim, com base na perspectiva de Almeida (2018), Schön (2007), Zeichner (1993) e Tardif (2002), partimos nessa pesquisa do entendimento que de a dimensão prática do professor não deve ser compreendida apenas como local de aplicação de teorias técnico-científicas, mas como um ponto de partida e de chegada das investigações educativas desses professores.

Ao coordenador pedagógico cabe, portanto, contribuir para a formação do professor como um profissional prático-reflexivo, no sentido de fortalecê-lo para que ao se defrontar com as diversas situações de incerteza geradas pelo dia a dia da escola saiba recorrer à investigação como um caminho para decidir e para intervir. Os professores devem ser levados

a elaborar e reelaborar seus saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Reforçando tais concepções, um estudo exploratório que coletou informações sobre o que pode caracterizar um bom coordenador pedagógico na perspectiva de professores de escolas públicas Bonafé, Almeida e Silva (2018) revelou que o coordenador pedagógico mais admirado por seus colegas, é aquele que promove o constante diálogo da teoria com a prática, na própria atuação cotidiana, que promove reflexão durante os momentos formativos e instiga a busca do conhecimento e o estudo da prática.

Ou seja, o mais valorizado é a formação que proporciona aprofundamento não apenas pela ampliação do teórico ou do estudo de materiais externos, mas que promove uma conversa com e sobre as práticas e os problemas da escola, uma vez que se entende que a atividade teórica não leva por si só a ressignificação da prática.

Dessa forma, relacionando às discussões de capítulos anteriores, compreendemos que a formação centrada na escola deve atribuir maior valor aos saberes adquiridos por via experiencial, que são capazes de desempenhar um papel de âncora na realização de novas aprendizagens. Valorizar a experiência significa aprender a aprender com a ela.

Tanto nos momentos de reuniões, horário coletivos de planejamento, como no decorrer da rotina diária, o coordenador deve se concentrar em planejar ações formativas que contribuam para o desenvolvimento do professor reflexivo e que tomem como objeto de conhecimento o saber didático. Entendendo aqui a formação como um conjunto de ações integradas que implicam no agir, intervir e mediar de forma intencional e planejada, com o objetivo de promover mudanças na ação dos formandos. Sendo que tais ações formativas, envolvem a proposição de objetivos comuns, propostos pelo formador, pelos formandos e pelos sistemas de ensino e que busquem, necessariamente integrar teoria e prática.

Formar professores na perspectiva de envolver o saber docente como objeto de conhecimento não é simples, é importante que o coordenador busque diferentes intervenções para o processo formativo dos docentes, que contemple aspectos relacionados à prática e que possa construir conhecimentos que transformem as ações diárias com os estudantes.

Garcia (2007), ao estudar a função da coordenação pedagógica em relação ao projeto de formação desenvolvida pela escola, também contribui de forma bastante convergente com essas ideias:

[...] mais do que o entendimento de que o papel da coordenação pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional [...] está igualmente preocupada com a construção de sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos[...]. (GARCIA, 2007, p. 56 - 57)

O autor destaca em seus estudos ainda outra contribuição que consideramos de grande relevância ao falarmos em formação contínua centrada na escola: o coordenador pedagógico deve investir no coletivo escolar, valorizando os saberes e experiências dos educadores e propondo reflexões sobre a prática, de maneira a estabelecer um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente.

Com outro enfoque, mas também reforçando a importância de o formador de professores investir no coletivo, Imbernón (1998, p.102) ressalta que uma das certezas oriundas de seu trabalho e sua experiência é que a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento. Dessa forma, o coordenador pedagógico passa a ocupar o lugar de formador e articulador de uma rede de aprendizagem dentro das escolas, atuando como agente da formação continuada quando reúne o conjunto de docentes para discutir questões, desafios, caminhos pedagógicos.

Por fim, tomamos a liberdade de acrescentar uma reflexão à colocação de Imbernón (1998) ao colocar que a formação não deve ser empreendida no isolamento, que o coordenador deve ter atenção não apenas ao isolamento entre professores, no sentido de fortalecer essa rede de aprendizagem entre docentes, mas também, ele mesmo não se isolar no seu lugar de formador. Queremos dizer com isso, que as relações e interações para a construção do próprio processo formativo são essenciais, compreendendo por interagir estar atento às relações, às expectativas, necessidades e sentimentos que o outro apresenta.

CAPÍTULO 3: OS CONTEXTOS

As Etapas de Ensino de Professores Especialistas

Como já relatamos nesse trabalho, ainda existe hoje uma menor concentração de estudos voltados para o coordenador pedagógico no que tange sua atuação especificamente com professores especialistas atuantes nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contudo, o olhar para ambas as etapas de ensino, vem cada vez mais assumindo lugar de destaque no cenário educacional e político na atualidade. Discussões acerca de seu papel e da organização de seu currículo, entre outras questões, são recorrentes na história da educação brasileira, conformando um movimento de avanços e recuos.

Não é nosso objetivo nesta pesquisa investigar especificamente os contextos do Ensino Fundamental II, nem mesmo os do Ensino Médio, não temos a pretensão neste projeto de adentrar em suas características ou especificidades.

Conforme discurremos na Introdução, a pergunta central desta pesquisa consiste em investigarmos: como o coordenador pedagógico exerce seu papel como formador de professores especialistas?

No entanto, exatamente como colocado nesta pergunta, não necessariamente vamos investigar os processos formativos dos professores do Ensino Médio, mas como ocorre essa relação entre o coordenador pedagógico e professores especialistas, docentes presentes na escola desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Com isso, entendemos ser importante apresentarmos, mesmo que de forma breve, o contexto de ambos os seguimentos.

O Ensino Fundamental possui maior concentração de estudos em seu primeiro segmento, que compreende os cinco anos iniciais da escolaridade básica e, desde 2006, o início da escolarização, aos 6 anos. Os outros quatro e últimos anos não têm recebido a mesma atenção. Dessa forma, escrever, mesmo que de forma breve, sobre essa etapa de ensino não foi uma tarefa simples.

A análise da atual configuração no Ensino Fundamental II no Brasil requer que se compreenda que sua constituição se deu no processo de democratização do ensino público, no esforço de expandir a oferta de vagas e na tentativa de alcançar maiores condições de igualdade nos direitos à Educação.

Desde a década de 70, o Brasil mantém no mesmo nível de ensino crianças e adolescentes, uma organização estratégica para garantir uma Educação básica de oito anos (dos 7 aos 14 anos de idade), que só se concretizou com a Lei 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971). Até então, o ensino obrigatório restringia-se às quatro séries iniciais, o chamado ensino primário.

A possibilidade de o processo educativo ter continuidade exigia que, na passagem do primário ao secundário, ficasse comprovada suficiente escolaridade. Essa exigência, prevista na Lei 4.024/61, instituiu o exame de admissão ao ginásio, que representava um impedimento legal à articulação entre os dois segmentos. A consequência infelizmente era uma enorme redução da parcela de estudantes que, depois de concluírem o ensino primário, alcançavam o ginásio e, ainda, com sérias distorções na oferta pública de oportunidades educacionais: as vagas nos ginásios eram obtidas basicamente pela parcela da população em condições sociais e econômicas mais favorecidas.

Ao se instituir a escolaridade básica de oito anos, o fim do exame de admissão e a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária, o primário e o ginásio foram agrupados em um mesmo nível de ensino. Para que houvesse a integração efetiva do curso primário ao ginásio, como bem destaca Souza (2008, p. 268), vários fatores teriam que ser considerados, como “[...] instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e adolescentes”. Nessa nova concepção de escola, porém, o que logo se evidenciou foi que essa escola reunia “culturas profissionais historicamente diferenciadas – os professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério”.

Souza destaca ainda a necessidade de “articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos”.

As primeiras séries, portanto, do Ensino Fundamental passam a ser ministradas por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério em nível de 2º grau, que acompanha durante o ano letivo o mesmo grupo de estudantes. Para posteriormente, na passagem do 5º para o 6º ano, esses estudantes vivenciarem novas experiências: o aumento do número de docentes; a interação com professores especialistas; com níveis de exigências distintos; maior responsabilidade; autonomia de autogestão sobre seus processos de estudos; e diferentes estilos de didática da aula.

Dessa forma, os anos finais do Ensino Fundamental iniciam a presença de diferentes professores especialistas, que têm como intencionalidade ampliar a complexidade com que os conteúdos são abordados. Assim, o que a princípio era somente uma divisão operacional que definia o segmento educacional obrigatório no País (Ensino Fundamental) podia ser compreendido também como um aspecto que colaborava para ocultar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental.

Muitas são as críticas às rupturas ou mesmo fragmentações compreendidas no processo de um seguimento para o outro, mas essas precisariam ser estudadas com maior atenção em novas pesquisas.

Embora não seja nosso objetivo aqui adentrar nesse tema, entendemos que essa retomada se faz importante para contextualizar em qual cenário o coordenador pedagógico começa a se relacionar e ser convidado a assumir um papel central sobre a construção de decisões e encaminhamentos pedagógicos junto a professores que não são mais os polivantes, mas possuem essa característica de serem especialistas de determinadas áreas do conhecimento.

Como cada docente acompanha o estudante apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas a eles acabam apresentando desafios específicos no seu planejamento, assim como na articulação, o que reflete no trabalho de acompanhamento pedagógico com essa equipe de professores. Assim como os tantos outros aspectos decorrentes da complexidade da relação professor-estudante características também desses seguimentos e das relações coordenador-professor.

Dá mesma forma que compreendermos o contexto dos primeiros anos dos professores especialistas na escola é importante para a contextualização dessa pesquisa, também faz-se necessário adensarmos o olhar sobre o Ensino Médio: etapa de ensino que representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez um dos mais controversos. Fala-se da perda de identidade, quando talvez possamos entender que o Ensino Médio vem ainda no caminho de construir sua identidade, deixando de ser visto apenas como o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

Desde meados da década de 1990, o Ensino Médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa. No entanto, a premissa de sua obrigatoriedade foi colocada pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n.59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade. No debate ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a

necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a todos e todas de 15 a 17 anos, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (KRAWCZYK, 2011).

A década de 1990, em decorrência do processo de reforma do aparelho do Estado, foi marcada pelas reformas educacionais no Brasil e pela política estatal neoliberal, ocasionando inúmeras reformas que tinham como objetivo principal a formação de mão de obra qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. Segundo Ferreira (2017), o motivador principal das reformas educativas da década de 1990 foi a intrínseca relação entre a educação como uma dimensão fundamental para melhorar a distribuição de renda, e como um requisito para empregabilidade. Tal processo de reforma teve grande impacto no Ensino Médio, sugerindo uma série de proposições para essa etapa que sinalizaram significativas alterações principalmente na configuração e finalidades do currículo.

Como expõe Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a educação média tem sido, basicamente, seletiva e suscetível à desigualdade social, devido às crises de desemprego e à vulnerabilidade das economias nacionais, que põem em risco cada vez mais a promessa de futuro para as gerações mais jovens.

Portanto, as políticas de expansão do Ensino Médio respondem não apenas às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas sobretudo à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas foram implementadas com o objetivo de melhorar os índices de acessibilidade e assegurar que um número maior de jovens concluísse a educação básica no país, sendo sobretudo informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. (NORA KRAWCZYK, 2011)

Inserido nesse contexto, o Ensino Médio se caracteriza por uma etapa que demanda profundas discussões acerca de seu papel e da organização de seu currículo. A própria nomenclatura “Ensino Médio” representa aquele nível de ensino que fica no “meio”, ou seja, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. No entanto, para uma grande porcentagem dos estudantes, o Ensino Médio não representa essa “ponte” para o Ensino Superior, especialmente devido à necessidade de entrar no mundo do trabalho. Por esse e outros tantos motivos, são recorrentes na história da educação brasileira, um movimento de avanços e recuos presentes nas propostas de políticas para esta etapa de ensino.

Como resultado de um novo panorama socioeconômico, devido ao surto industrial ocorrido no Brasil na década de 1920, o estilo de vida do brasileiro se modificou. E no que se

refere à educação, verificou-se um desajuste funcional do ensino secundário em relação à realidade social apresentada. Nesse período, houve grande evasão escolar. Menos de 10% dos alunos que buscavam o ensino secundário em 1945 ingressavam na educação superior. Embora já houvesse escolas técnicas no século XIX, verificou-se uma preocupação do Ensino Médio com o ensino agrícola, industrial e comercial na década de 1940. Nessa época, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942) - e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac (1946).

Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do estudante deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionassem o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior.

No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem de grupos privilegiados.

Entre os anos de 1996 e 2017 é possível identificarmos uma série de entraves em relação à criação de políticas e regulamentações que apontam para caminhos de expansão e melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil e de uma educação pública e gratuita. As diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil consolidaram seu dualismo, e, sem superar o caráter propedêutico, formaram um ensino seletivo e excludente (LINO, 2017).

Hoje, ao nos debruçarmos com mais atenção para algumas das fragilidades que perpassam o Ensino Médio no Brasil. A expansão dessa etapa de ensino na década de 1990 não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem democratização.

Ainda é possível identificar, entre outras, questões relacionadas ainda às taxas preocupantes de evasão escolar e reprovação, que apesar de uma pequena melhora nos últimos anos, após políticas de aumento significativo de matrícula no Ensino Médio. Na maioria das vezes, tais taxas se relacionam às especificidades do perfil do estudante trabalhador, assim como relações fortes com questões de raça e gênero desses mesmos estudantes e do sentido

da escola e dos estudos para muitos desses estudantes. O que já tem se mostrado ainda mais agravado neste contexto de pandemia.

Sem sombra de dúvidas, esses também são temas que muito me incomodam e sobre os quais me debruço diariamente, mas sobre eles teríamos que elaborar novos projetos.

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidade educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação dos docentes, à atuação dos gestores escolares diante das especificidades dessa etapa de ensino e das características das juventudes, às condições de infraestrutura e gestão escolar, entre outros.

A literatura tem mostrado que as reformas curriculares que ocorreram ao longo dos anos no Brasil não decorreram de necessidades coletivas, e, muitas vezes, foram influenciadas por reformas curriculares de outros países e contextos em detrimento de um pensamento curricular nacional. Outro grande paradoxo presente no Ensino Médio, é a necessidade cada vez mais crescente de professores mais bem formados, que não dominem apenas os conteúdos específicos do currículo de cada uma das áreas do conhecimento, mas que compreendam sobre os processos de ensino e façam uso de diferentes e inovadoras estratégias didáticas.

As condições de trabalho, porém, parecem mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar, o risco de perder a estabilidade no trabalho, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para a concretização do perfil docente desejado.

Outro desafio presente no Ensino Médio, diz respeito a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento.

Ao olharmos para a atual proposta de reestruturação do Ensino Médio, intitulada como “Novo” Ensino Médio, percebe-se novamente o quanto as reformas curriculares empreendidas no Brasil não se originam das necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação. As finalidades desta etapa de ensino continuam fragmentando a formação entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado aspectos importantes, legitimados pelo Artigo 35 da LDB/1996. Tais aspectos também nos provocam para novas investigações, sobre as quais não iremos nos deter nesse projeto.

Apesar da proposta desse capítulo ou desta pesquisa, não se concentrar nos desafios que hoje ainda estão presentes nessa etapa de ensino nem mesmo de retomar com profundidade cada um dos períodos e políticas que levaram o Ensino Médio chegar hoje na

atual configuração, entendemos que tanto nossa escuta aos entrevistados (coordenadores pedagógicos do Ensino Médio), quanto as análises e discussões seriam falhas, seriam falhas sem uma breve abertura desse contexto.

A Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo, sob a Ótica da Legislação

Almeida (2013), a partir de extensa pesquisa documental e entrevistas com coordenadores pedagógicos, mapeou a trajetória legal e empírica da coordenação pedagógica no estado de São Paulo, de 1960 a 2010. É o artigo decorrente dessa pesquisa que vou sintetizar aqui, complementando o período de 2010 até o presente.

Em seu texto, Almeida (2013) apresenta que “bem antes de a legislação incluir o profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas estaduais, pelo decreto 7709/1976, o coordenador pedagógico já tivera seu desempenho muito satisfatório, na rede estadual de ensino”. (ALMEIDA, 2013, p.504) Relatando ainda que a expansão para todas as escolas da rede estadual de ensino ocorreu em 1996 pela resolução SE 28/1996. No intervalo entre os anos 1960, que a autora chamou de coordenação de vanguarda, e 1996, quando todas as escolas passaram a ter coordenação pedagógica, a coordenação existiu para projetos especiais para um grupo de escolas.

É importante ressaltar que:

- o Decreto 7709/1976 que “dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de primeiro e segundo graus” inclui, nas unidades escolares, orientador educacional, coordenador pedagógico e professor coordenador;
- quando a coordenação, em 1996, foi expandida à todas as escolas, o profissional responsável pela mesma foi o professor coordenador, como posto de trabalho ou função e não como cargo, como aconteceu com o orientador educacional.

Em função das políticas públicas que condicionaram diferentes estilos de coordenação nas escolas e sob a consulta da legislação e literatura, Almeida (2013) caracteriza diferentes períodos da coordenação pedagógica:

- a) Coordenação de vanguarda (1960)

A Lei 4024 permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais no que foi chamado na época de ensino renovado. No estado de São Paulo três experiências de renovação merecem destaque e até hoje são estudadas: Colégio de Aplicação da USP, o Grupo Escolar-Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho e os Ginásios Vocacionais.

b) Projetos Especiais (1970-1995)

Diferentes gestões políticas propuseram projetos para atender a um grupo de escolas, e estes previram a figura de um professor coordenador para coordenar os projetos: Projeto para Escolas Carentes (1976); Projeto Ciclo Básico (1983); Projeto Reestruturação Técnico-Administrativo-Pedagógica, do Ensino de 1 e 2 graus, no período noturno (1984); Projeto CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (1988); Projeto Escola Padrão (1991).

c) Coordenação para todas as escolas da rede pública estadual (1996 até hoje)

Enquanto a resolução SE 28/1996 expande a coordenação à todas as escolas da rede estadual de ensino, a resolução SE 76/1997 estabelece as atribuições já importantes e presentes até hoje, para o coordenador pedagógico como função.

A função de coordenação pedagógica no estado de São Paulo passa, portanto, a estar presente nas unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº21 da Lei nº 444/85 (SÃO PAULO, 1985), mas, a partir de desse ponto de partida, muitas outras Resoluções foram determinando mudanças em função do modelo das escolas, sendo que todas elas mantiveram uma gratificação para a função de coordenação.

Apesar da previsão legal anterior, essa função havia saído do papel por meio dos já referidos projetos especiais. Foi a partir dessa primeira Resolução, lançada no auge das reformas educacionais da década de 1990 que, nos anos posteriores, a SEE/SP publicou outros documentos normativos com disposições legais sobre a função gratificada do coordenador pedagógico, ou como foi chamado em São Paulo até 2000, Professor Coordenador Pedagógico - PCP.

A Resolução SE nº 28/96 (SÃO PAULO, 1996b) apresentou as exigências legais para a designação desse profissional para exercer a função, que de alguma forma já estavam previstas nos estatutos paulistas (leis estaduais nos 114/74, 201/78 e 444/85). O coordenador pedagógico deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e

didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação entre comunidade e escola e na melhoria do processo de ensino e da aprendizagem (SÃO PAULO, 1996b).

Mas mesmo antes dela, como reforçado por Almeida (2013), as atribuições do professor coordenador pedagógico já tinham um caráter predominantemente pedagógico, como de: articular e integrar ações pedagógicas; planejar, acompanhar e avaliar os projetos de recuperação e reforço; coordenar as reuniões coletivas, favorecendo momentos de reflexão; garantir a articulação do currículo através da articulação entre a escola e a Delegacia de Ensino.

Conforme já mencionado neste capítulo, os coordenadores passaram a compor a equipe gestora das escolas, ampliando as experiências pontuais e positivas anteriormente ocorridas com a coordenação, quando esta esteve vinculada a projetos específicos e/ou experimentais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como nas escolas experimentais, dos ginásios vocacionais e das escolas de aplicação, conforme já mencionado. Essas foram experiências nas quais a coordenação pedagógica apresentava-se como uma função que contribuía para a realização de práticas inovadoras que contaram com a atuação ativa dos agentes escolares.

Fernandes (2004, 2008), que também escreveu artigos sobre coordenação pedagógica a partir de textos legais e pesquisas empíricas, ressalta que o sucesso da coordenação pedagógica, tal como foi desenvolvida nas escolas experimentais e ginásios vocacionais, bem como nos projetos especiais, foi decisivo para a expansão da coordenação para toda rede. No entanto, tanto Almeida (2013) como Fernandes (2008) ressaltam que a função eminentemente pedagógica que era atribuída aos coordenadores pedagógicos nos momentos da coordenação de vanguarda e dos projetos pedagógicos, bem como na resolução SE 28/1996, foi gradativamente se descaracterizando.

A sequência de resoluções – 28/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007, 90/2007 e 53/2010 – alteraram as regras e os rumos da coordenação pedagógica nas escolas, impondo aos ocupantes da função atribuições diferentes daquelas inicialmente apresentadas e partilhadas pelos professores ao longo dos anos. (FERNANDES, 2012)

O papel do coordenador pedagógico, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado, ampliaram-se as demandas de trabalho, assim como sua função se torna cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola.

Ao analisarmos a legislação, é possível explicitar muitas das posições políticas ou mesmo ideológicas, e dentre essas posições, convergindo com o recorte proposto nesse trabalho, destaco uma que me parece de grande relevância. Inicialmente, o docente era designado para o exercício da função de professor coordenador pedagógico (PCP), mas a partir da Resolução no 35/2000, tal função passa a ser denominada na rede estadual de São Paulo, apenas como professor coordenador (PC). A supressão, portanto, do termo pedagógico não foi uma alteração pequena ou insignificante, como apontado nos estudos de Guilherme (2002), Duarte (2007) e Fernandes (2008). Com a ausência do termo ‘pedagógico’, exclui-se um elemento fundamental de identidade da função que, ainda recente do ponto de vista da abrangência na rede, estava em processo de profissionalização, construção de identidade e reconhecimento nas comunidades escolares.

Entre as Resoluções de 1996 a 2007, as mudanças legais ampliaram a responsabilização dos coordenadores pedagógicos com os resultados das escolas, apontando de forma ainda mais nítida para a sua atuação como “gerentes” das reformas, a quem caberia o monitoramento do trabalho docente e a transmissão e implementação das políticas estaduais.

Além de alterações observadas no processo de escolha dos coordenadores pedagógicos para ocupação da função, que antes era compreendida como uma possibilidade de participação docente na gestão escolar e uma tentativa de minimizar a estrutura administrativa vertical que predominava nas escolas.

Estudo realizado por Fernandes (2008) indicou, por meio de pesquisa junto a coordenadores pedagógicos, que essa função sempre apresentou frágil identidade e seu espaço de atuação escolar ainda era pouco definido. Ou seja, tal fragilidade demonstrava ser ainda mais urgente e necessário existir no cotidiano um território de atuação marcado pelo pedagógico. Sem o pedagógico como referência de atuação, a função ainda com pouco contorno, abre espaço para ‘coordenar’ qualquer coisa no interior da escola, desviando a atenção do foco principal do trabalho para as inúmeras tarefas cotidianas presentes nas escolas marcadas pela sobrecarga de tarefas (OLIVEIRA D., 2003) e pelas urgências e emergências do cotidiano (CHRISTOV, 2004). Dentre as dificuldades cotidianas apontadas, as pesquisas destacaram a realização de tarefas burocráticas, a disseminação de propostas oficiais e o cumprimento de múltiplas atividades destinadas a outros sujeitos escolares – o conhecido apagador de incêndios.

Seguindo a análise das resoluções a partir de 2000, é possível perceber que algumas alterações significativas foram sendo identificadas também nos objetivos e nas justificativas

legais apresentadas para a existência da função na rede estadual. Inicialmente, a função justificava-se por sua importância na realização de ações voltadas para a articulação do trabalho coletivo e para a construção do projeto político pedagógico (Resolução no 28/1996), para posteriormente ser apresentada como um dos “pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino” (Resolução no 88/2007), e os professores responsáveis pela função identificados como “gestores implementadores das políticas oficiais” (Resolução no 53/2010), afinando-se a função do ponto de vista legal aos propósitos gerenciais e performáticos das reformas educacionais recentes.

Guilherme (2002), em sua pesquisa, levantou que a coordenação, antes mesmo das resoluções citadas acima, era cobrada por ações relacionadas à veiculação, imposição e à defesa de projetos da SEE-SP:

Percebi, nessa convivência, o quanto o coordenador era responsável pela atuação dos professores, pela transmissão de propostas oficiais e que ficava no meio de uma relação, era o intermediário entre o professor e o supervisor e ensino. Isto é, nas tramas da escola um era considerado como o executor (professor), o outro como transmissor de propostas (coordenador) e outro ainda como regulador-cobrador das leis e decretos (supervisor). (p.77)

Dessa forma, fica evidente que as justificativas legais já apontavam, na rede estadual de São Paulo, para a atuação da coordenação pedagógica como gerentes das reformas educacionais e políticas públicas determinadas pela SEE-SP. Deslocando, portanto, o foco das necessidades do professor ou do desenvolvimento da escola, para o monitoramento do trabalho docente, das intervenções nas práticas docentes e na transmissão, implementação e acompanhamento das políticas estaduais.

Como forma de viabilizar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores coordenadores pedagógicos, foi estabelecido legalmente um horário semanal de encontro com os professores. Este momento, que deveria ser organizado e direcionado pelo coordenador, ficou conhecido como HTPC³ (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e deveria servir prioritariamente para a reflexão e o estudo dos professores que, em parceria, deveriam encontrar propostas e alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas.

³ HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Na rede pública estadual de São Paulo, esse espaço destinado ao trabalho do professor para formação em serviço⁴, é chamado de ATPC⁵. São reuniões pedagógicas nas quais o grupo de docentes se reúne, em determinados horários estipulados pela equipe gestora.

Documentos normatizadores especificam o objetivo da ATPC:

Espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2009, p.21).

Ou conforme a Resolução SE 72

– a observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos previsto no § 4º, do artigo 2º, da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, – a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco no Currículo Paulista, conforme estratégia 21.8 do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei estadual 16.279 de 8 de julho de 2016,

Resolve:

Artigo 1º – A jornada de trabalho docente é constituída de aulas com alunos, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha – ATPL.

1º – Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos; (SÃO PAULO, 2019).

A organização e o planejamento da ATPC ficam a cargo do coordenador pedagógico⁶ em sintonia com toda a equipe gestora da escola. Dentre suas muitas funções, o coordenador pedagógico, portanto, é o responsável por realizar a formação dos professores de sua unidade escolar.

Vigora hoje a Resolução SEDUC 3⁷, que estabelece atribuições para o coordenador pedagógico em três níveis: nas diretorias regionais; no agrupamento de escolas e; nas unidades

⁴ Chama-se reunião em serviço, porque o horário do encontro compõe a jornada remunerada de trabalho do professor.

⁵ ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

⁶ Na rede estadual paulista não existe o cargo de coordenador pedagógico e sim a função assumida por um professor e por isso nomeada, professor coordenador. Neste trabalho, utilizarei sempre o termo coordenador pedagógico ou coordenador para me referir ao professor coordenador.

⁷ Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é hoje referida nos documentos legais como: SEDUC

escolares. Nesse trabalho nos concentramos sobre as atribuições no nível das unidades escolares, que dizem sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola.

Sobre os destaques da Resolução SEDUC 03/2021 direcionados para o nível das unidades escolares

Artigo 5º- Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - para acompanhamento de uma única unidade escolar:

- a) atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- b) orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- c) ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;
- d) apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.
- e) coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- f) decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- g) orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- h) coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- i) tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

1- a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

2- a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

3 - as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos; 4 - a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola; (SÃO PAULO, 2021, art. 5ª)

A Resolução SEDUC 3 (SP, Estado, 2021) destaca o papel fundamental dos gestores escolares como lideranças para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e oferta de uma educação de excelência com equidade, mas segue no caminho de dar destaque as atribuições como: orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento; promover situações de orientação sobre as práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas.

Resgatar a Resolução vigente nos serve de subsídio para o entendimento das falas apresentadas pelos entrevistados, assim como ancora todo o processo da análise e, principalmente da discussão, uma vez que essa pesquisa se concentra na investigação de uma das atribuições que apostamos ser central na figura dos coordenadores pedagógicos: formar professores.

Ainda com intuito de nos subsidiar para as discussões e levando em consideração que dois dos sujeitos entrevistados, além de terem atuado na função de coordenação em Escolas de Ensino Regular, desenvolvem essa função atualmente nas escolas do Programa de Ensino Integral - PEI, precisamos entender qual a organização dessas escolas e como o coordenador pedagógico desenvolve suas atribuições, a partir das diretrizes estabelecidas.

A proposta dos alinhamentos no PEI pela SEDUC é favorecer a organização da escola e da equipe tendo como premissa o desenvolvimento do clima escolar adequado para que os resultados pedagógicos esperados transformem um processo de reflexão em ações exequíveis à prática pedagógica.

Nas Escolas de Ensino Integral, a equipe gestora é composta pelos seguintes profissionais: Diretor, Vice-diretor, Professor Coordenador Geral – PCG – e Professor Coordenador de Área – PCA. Sendo o PCA um por área de conhecimento, portanto, três Professores Coordenadores de Área e um Professor Coordenador Geral.

As principais atividades definidas no PEI, de acordo com o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, atribuídas aos PCGs e PCAs estão descritas no Quadro x, que segue representado abaixo a partir de suas principais atividades a serem executadas de acordo com as diretrizes definidas pelo PEI.

Quadro 1 – Atividades e espaços de atuação do PCA e PCG

PCG	• Coordenar e garantir o equilíbrio entre as disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e as disciplinas e atividades da Parte Diversificada. • Integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação. • Garantir o alinhamento entre as atribuições, atividades e ações dos PCAs no contexto do Currículo. • Alinhar com o Vice-diretor a integração das ações dos Projetos de Vida e das disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. • Apoiar a atuação dos PCAs e do Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição de habilidades e competências, pelos estudantes, identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum. • Coordenar a sistematização dos resultados educacionais e de acompanhamento dos estudantes e, após alinhamento com o Diretor, orientar o trabalho dos PCAs. • Conduzir a Formação Continuada da equipe escolar a partir das orientações recebidas e das necessidades identificadas nos espaços formativos da escola. • Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem entre as áreas do conhecimento.
PCA	• Validar e monitorar as disciplinas da Base Nacional Comum da sua área a partir das informações obtidas com os professores. • Integrar e alinhar, simultaneamente, sua função e atividades com as de outros profissionais da equipe pedagógica da escola, PCAs das outras áreas, professores da mesma área e PCG, garantindo a implantação do Plano de Ação, visando, principalmente, à excelência acadêmica. • Alinhar com o PCG e demais PCAs atividades e ações dos professores em relação às disciplinas da Base Nacional Comum e a interação com as inovações, principalmente com as disciplinas e atividades da Parte Diversificada. • Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem na sua área de conhecimento.

Fonte: Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral (CADERNO DO GESTOR, 2014)

A partir da divisão e das atividades apresentadas no **Quadro 1**, é possível identificarmos que mesmo o PCA assumindo, na organização dessas escolas, o papel de desenvolver ações que visam mediar os procedimentos didático-pedagógicos dos docentes com a Base Nacional Comum, a atribuição de formar aparece ainda na função do PCG, como responsável por articular as orientações recebidas com as necessidades identificadas, assim como garantir e orientar as orientações e articulações que são de responsabilidade dos PCAs.

Adentrar no contexto do Programa de Ensino Integral mostrou-se fundamental para o diálogo com dois entrevistados que atualmente desenvolvem a função em escolas do PEI, contudo, não temos como objetivo nessa pesquisa aprofundar na reflexão da organização dessa proposta da SEE-SP, nem mesmo abrir aqui novas questões para investigação. Como apresentado, nossa intenção foi escolher coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação geral de toda a equipe nesse contexto diferenciado, a fim de investigarmos como se percebem sobre suas atribuições de forma geral e especificamente como percebem seu papel de formar, discutindo como e se novas estruturas podem favorecer os desafios dos coordenadores nessa importante tarefa.

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedimentos para produção de informações

As escolhas pelos procedimentos metodológicos de trabalho científico não devem se restringir apenas a uma escolha de técnicas a serem aplicadas, mas, devem sobretudo, levar em consideração os processos de reflexão sobre o ato de pesquisar em função do problema a ser estudado. Gatti (2002, p.53) afirma: “Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectiva e metas”.

Lüdke e André (1982, p.13) fazendo referência a Bogdan e Biklen, ao abordarem a pesquisa qualitativa afirmam que tal abordagem “Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Tais argumentos ajudam a definir minha linha de pesquisa, uma vez que considero a ‘abordagem qualitativa’ mais compatível com fenômenos complexos sociais, como a educação.

Ou ainda como reforça Chizzotti,

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como “qualitativas”, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2011, p.27-28)

Corroborando com tal abordagem, optamos, na presente pesquisa pela abordagem qualitativa. Como procedimentos para produção das informações serão utilizados: a) questionário de caracterização dos participantes; b) análise documental de textos legais; c) entrevistas semiestruturadas com professores coordenadores que atuam nos Anos Finais do Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda inspirada em Lüdke e André (1986), entendemos que a análise de documentos referentes às atribuições do coordenador pedagógico, não deve ser apenas uma análise de fontes de informação, mas a possibilidade de identificar informações factuais nos documentos e partir de questões ou hipóteses de interesse.

Como procedimentos metodológicos: para a produção de informações serão utilizados questionários para caracterização dos participantes da pesquisa e entrevistas.

A entrevista será o instrumento de coleta escolhido em função de ser uma forma direta de se obter dados e informações e, ao mesmo tempo, permitir uma proximidade com o entrevistado. Esse instrumento abre espaço para que o coordenador pedagógico relate de forma mais detalhada aspectos de seu saber fazer. Além de ser um instrumento que permite a investigação sobre como os sujeitos compreendem os aspectos relacionados à sua função.

Pretendemos, portanto, reconhecer e valorizar o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, uma vez que nos interessa conhecer o mundo desses sujeitos e os significados que atribuem a suas experiências cotidianas relacionadas à formação de professores. (ANDRÉ, 2005),

No que se refere à entrevista semiestruturada, Lüdke e André (1986, p.46) ainda justificam que: “uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Tal procedimento garante a possibilidade de o pesquisador intervir com novas perguntas, caso alguma informação não tenha sido apresentada com a nitidez necessária ou mesmo, caso precise de maior aprofundamento. O próprio relato oferece caminhos que direcionam a entrevista, o que favorece um aproveitamento e recolha de informações mais abrangentes e convergentes com o tema da pesquisa.

Escolhemos, como sujeitos desta pesquisa, quatro coordenadores pedagógicos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas da Rede Estadual de São Paulo.⁸ Dos quatro coordenadores pedagógicos selecionados, dois atuam em escolas de Ensino Regular e outros dois em Escolas de Ensino Integral. A busca por diversificar os formatos das unidades escolares ocorreu como tentativa de ampliar as configurações e contextos de investigação, focando no mesmo objeto. Acreditamos que obter um olhar mais abrangente pode contribuir para a melhor configuração das questões do coordenador como formador, uma vez que possibilita a relação ou não das questões desses coordenadores pedagógicos como formadores de professores com o contexto das unidades escolares que se encontram e suas respectivas organizações.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar como o coordenador pedagógico exercer seu papel como formador de professores especialistas, serão ressaltados

⁸ Retomo aqui, que minha escolha ao longo do texto foi a de fazer uso da nomenclatura – coordenador pedagógico – mesmo sendo ciente que na secretaria estadual de educação do estado de São Paulo, a coordenação pedagógica é exercida por professores coordenadores.

na entrevista aspectos referentes ao trabalho do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador (ALMEIDA e PLACCO, 2010). Porém, conforme já apresentado, ficaremos centradas principalmente à sua atribuição de formador, embora para tanto, seja fundamental considerar esse sujeito em toda sua atuação profissional, sem o que acabaríamos por realizar um olhar fracionado e equivocado.

Quadro 2 - Roteiro para condução da entrevista

Perguntas e objetivos para a entrevista com nas atribuições	
Perguntas	Objetivos
1. No seu entendimento, quais as principais atribuições do professor coordenador?	Conhecer, a partir da vivência do coordenador, quais suas principais atribuições no trabalho que desenvolvem no dia a dia da escola.
2. Quais você considera serem as atribuições mais desafiadoras?	Identificar, a partir da vivência do coordenador, quais seus principais desafios e dentre as atribuições definidas, quais as mais desafiadoras.
Perguntas e objetivos para a entrevista com foco na atribuição de formação	
Perguntas	Objetivos
3. Como você planeja suas formações com os professores? Como levanta os temas que serão trabalhados nessas formações?	Conhecer como o coordenador se prepara para realizar a atribuição de formação, o que leva em consideração para selecionar os temas que trabalha na formação e o que mais é possível dizermos que está circunscrito à essa atribuição.
Perguntas e objetivos para a entrevista com foco nas Resoluções e textos legais	
Perguntas	Objetivos
4. Como os textos legais interferem, influenciam no trabalho dos professores coordenadores?	Identificar como os documentos legais interferem e influenciam no dia a dia do trabalho da coordenação e como cada coordenador se relaciona com tais diretrizes.

Procedimentos para análise das informações

Os procedimentos para a análise seguiram a proposta de Almeida (2012). A partir da transcrição das entrevistas, foram elaborados Quadros Analíticos dos entrevistados, *de per si*.

Após a elaboração de cada um dos Quadros, que foram organizados por núcleos das questões abordadas, separando os sujeitos, como forma de facilitar a discussão posteriormente, foram as pensadas as Sínteses. Esse documento, também elaborado separadamente para cada um dos entrevistados, teve como identificar o ‘fio condutor’ presentes em suas declarações.

Tais procedimentos subsidiaram a decisão por determinados temas e tópicos como forma de organizar e apoiar as discussões; portanto, os temas e tópicos foram definidos *à posteriori*, e ancorados no percurso da pesquisadora ao longo das análises.

Os coordenadores receberam nomes fictícios, assim como seus gêneros foram alterados, uma vez que questões de gênero não devem ser consideradas para as discussões e análises.

Os diferentes modelos de escola dos entrevistados, foram considerados como forma de evidenciar as convergências ou divergências observadas nos depoimentos sobre o lugar de formador de professores do coordenador pedagógico. Seus demais contextos e organizações, serão apenas considerados nas Considerações Finais, quando apresentamos possíveis caminhos ou maiores desafios considerando uma unidade escolar ou outra.

CAPÍTULO 5: INTEGRANDO AS DIFERENTES PERSPECTIVAS

O Movimento de Análise

A análise das entrevistas seguiu as etapas apresentadas por Almeida (2012, p.25), que sugere a organização da análise a partir dos seguintes processos: 1. leitura e releitura do registro da entrevista, num enfoque gestáltico, buscando apreender o todo do texto – e como é impossível analisar um texto na íntegra, de forma simultânea – quebrando-o em partes, na tentativa de evidenciar cada um de seus significados a luz do que se busca investigar; 2. registro da *explicitação dos significados* considerados relevantes, em diálogo com os objetivos da pesquisa; 3. elaboração de síntese integrativa e consistente, que descreve os sentidos atribuídos pelo entrevistado.

A partir das análises e sínteses integrativas desenvolvidas para cada um dos quatro entrevistados, buscamos considerar os elementos comuns e os divergentes dos depoimentos a fim de definir agrupamentos temáticos para a discussão do conjunto dos coordenadores pedagógicos.

Embora os temas iniciais, levantados para a realização das análises, tenham contribuído de forma significativa para o entendimento dos principais elementos apresentados pelos depoentes, eles não foram considerados no momento da discussão. Após o caminho percorrido – conforme apresentado – identificamos que havia outras relações e organizações possíveis que poderiam contribuir para melhores costuras durante as discussões.

Respeitando a ideia desses novos agrupamentos, os temas e tópicos foram definidos da seguinte forma:

- Percepções sobre suas atribuições
 - Suas principais atribuições
 - A construção de sua identidade profissional
- Percepções sobre o ser formador
 - Sobre ser formador
 - As relações do formador

Quadro 3 – Caracterização dos Entrevistados

Nome Fictício	Formação	Tempo Docência	Tempo na Função
Mara	Filosofia	4 anos	5 anos – 2017 até o momento
Laís	Letras e Pedagogia	7 anos	11 anos – 2010 até o momento
David	Ciências Biológicas e Química	3 anos	4 anos – 2018 até o momento
Rafael	Matemática	5 anos	7 anos – 2015 até o momento

Segue o **Quadro 4**, que revela os excertos da entrevista da coordenadora pedagógica Laís e ao lado as análises relativas a cada um dos excertos. Eles foram agrupados por Temas que se relacionam às questões centrais da entrevista. Os excertos não necessariamente estão agrupados na ordem de fala do entrevistado, uma vez que sofreram pequenos ajustes com o fim de serem organizados e apresentados nos Temas.

Os Quadros dos demais entrevistados, são apresentados nos Apêndices.

Quadro 4 - Análise Entrevista Laís, Escola de Ensino Regular

Tema: Percepção do coordenador pedagógico sobre suas atribuições	
Depoimento	Explicitação de Significados
Primeiro formar o professor, né?! Eu entendo que essa é a atribuição primordial do coordenador. Esse formar o professor passa pelas estratégias de ensino e pensar com o professor como que o outro aprende, dependendo da idade.	Coordenadora classifica como ‘atribuição primordial’ seu papel de formadora de professores, e descreve que tal formação passa geralmente por dois temas centrais: estratégias de ensino e pensar sobre como o aluno aprende.
O segundo é planejar, planejar todas as ações independentemente de quais sejam, mesmo que a rotina da escola ela varia muito. Então	Em segundo lugar, ela dá destaque à importância de o coordenador planejar sua rotina de trabalho.

planejar suas ações semanais, diárias, até mensais, bimestrais.	Explica que tal planejamento deve conter sua rotina diária, semanal e por vezes até bimestral (o que pretende desenvolver naquele período e como)
Depois, articular os projetos da unidade escolar... As vezes tem projetos que é ideia do coordenador ou é lançado pelo grupo de professores. Então tanto um quanto outro é muito difícil. É uma função, mas ela também é difícil. Se o grupo está engajado, ela ocorre muito tranquilamente, aí vai mais fácil, só que quando o grupo não está engajado, só um ou dois professores participando, aí fica muito difícil.	Destacada ainda sua responsabilidade por articular os projetos que ocorrem na escola. Tanto os projetos que são propostos pela equipe gestora, quanto aqueles sugeridos pelos próprios professores. Para ela, essa é uma atribuição desafiadora, por depender do engajamento e da colaboração do grupo de professores, sem o que, a articulação de torna difícil.
Gestão de pessoas.... eu entendendo as pessoas, a gente faz o parágrafo: a própria gestão, a direção escolar, os professores, os estudantes e os pais. E os funcionários da unidade escolar.	Atribui à coordenação a função de fazer a gestão de pessoas: gestores, professores, estudantes, pais e funcionários da escola. Mas não detalha o que compreende por gestão de pessoas.
Analisar resultados também é primordial. Os resultados sejam das avaliações internas e externas. Para fazer o planejamento, aí a gente retoma essa parte do planejamento e dos projetos.	Para ela, também cabe à coordenação a responsabilidade de analisar os resultados das avaliações educacionais, como forma de subsidiar as tomadas de decisão no planejamento e na elaboração de projetos.
É transformar. Eu acho que o papel do coordenador ele é transformar, transformar o ambiente que ele tá.	Aqui, a coordenadora não fala especificamente de uma atribuição, mas descreve o que considera ser um dos objetivos centrais do

Eu penso que se ele consegue formar, ele articula, ele transforma. Se ele consegue transformar, ele passou pela formação do professor. O aluno consegue de uma forma ou outra, ele aprende e essa comunidade ela se transforma... Se o coordenador não pensar que ele trabalha diretamente com o professor, mas ele não pensar no aluno. E isso é um dificultador para o coordenador, pensar que ele trabalha direto com o professor, mas tá pensando no aluno. É uma questão complicada. Eu digo que a gente transforma pela linguagem e pelas nossas ações. Então é tudo pela linguagem que a gente consegue engajar o grupo. Não pelo convencimento, mas pela argumentação... se a gente tem uma linguagem argumentativa, que não convence, mas que a gente consegue transformar as ações das pessoas, esse nosso ambiente ele fica mais fácil de lidar.	trabalho da coordenação: transformar. Relaciona algumas das atribuições que elencou como principais - formar e articular -, e as coloca como ‘caminho’ para transformar. Chama a atenção para a importância de o coordenador não perder de vista que, mesmo trabalhando mais diretamente com o professor, a transformação final deve ser no aluno. Acredita que um dos meios para alcançar tais transformações e adesão dos professores ao que é proposto pela gestão, é pela linguagem argumentativa.
---	--

Tema: Desafios da coordenação pedagógica	
Depoimento	Explicitação de Significados
O desafio do coordenador é entender o papel dele na gestão. ... Porque a gente é o centro da escola. ...Eu falo que da tia da limpeza, a tia da merenda, o porteiro, todo mundo. O coordenador é o centro da escola, porque todo mundo fala com ele, porque sabe que ele tá lidando com o professor, com o aluno, com a mãe desse aluno.	Para a entrevistada, o coordenador assume um papel central na escola, tudo passa por ele. Existe sempre a expectativa que ele solucione ou dê encaminhamentos aos problemas apresentados. A partir desse entendimento, ela descreve alguns desafios: dificuldade em delimitar e ter

Então o desafio do coordenador é ele entender que ele faz mil coisas, milhões, milhões de coisas na escola, mas ele não pode esquecer que ele é um profissional que colabora com o desenvolvimento de todos os outros. Mas, uma das questões que as vezes é difícil pra gestão diferenciar, é o que é pedagógico e o que é administrativo, é o fato do coordenador por exemplo, abrir o portão, cuidar da fila da merenda, enfim. ...e em que momento isso precisou acontecer, quando eu não tinha funcionário. Então faltou a tia da limpeza, aí você vai, você tá na escola, então você vai. Falar pra você que eu nunca limpei o banheiro, é mentira, ..., mas assim, o tempo todo não. Então faltou eu vou, mas eu volto pra minha rotina no dia seguinte. ...eu tinha sempre muito cuidado com isso, de ter a minha rotina e segui-la.	clareza sobre qual o seu papel; necessidade de instituir suas atribuições de forma mais clara para si e para a comunidade escolar; e precisar dar conta de atender tantas demandas, sem perder o foco central do seu trabalho (como descreve sair da rotina, mas voltar para ela). Coloca o coordenador como um profissional que assume múltiplos tarefas na escola, destacando, porém, que sua responsabilidade central está em contribuir para o desenvolvimento dos demais.
Às vezes, você no começo quer ajudar todo mundo, porque você quer ser bom de alguma forma, porque você quer ajudar. Mas na verdade o não faz parte desse processo, você precisa dizer não e isso é um aprendizado pro coordenador, esse é o desafio. Você sendo o centro, não é dizer sim, é dizer não. Então é você mostrar que você é parceiro e o parceiro também diz não: agora não dá; agora não é o momento; não consigo fazer; agora não vou atender, vou depois.	Ainda sobre o desafio de ser o centro da escola e ter múltiplos papeis, a coordenadora afirma que o caminho para lidar com tal desafio é negar muitas vezes tantas demandas, pois ao negá-las, consegue ir dando maior contorno ao seu trabalho. O dizer não, não é se negar em ser parceiro ou não querer colaborar, mas, para a coordenadora, é o caminho para conseguir

	desenvolver aquilo que considera de fato central.
Então eu falo que o desafio do coordenador é ele entender a função dele como articulador de toda a escola junto com a gestão... Porque a gente também tem o desafio do coordenador, se não tiver uma gestão parceira. Esse também é um dificultador.	A gestão aparece numa posição de grande importância na delimitação e construção da identidade coordenador pedagógico, diante da escola.
... de todas elas, eu penso que se você entender que o seu papel principal é o formar, e que é o seu desafio como professor coordenador... ser formador de professores. Se você entender isso, todo o resto caminha. Então talvez, eu penso que o formador ainda é o inicial, mas é o difícil e que todas as outras vão se articulando com o papel da formação, com a ação de formar. Porque você anteriormente precisa estudar. Se o coordenador não entende que precisa estudar para formar o outro, num funciona... O estudar eu entendo que é a graxa da engrenagem, senão não vai.	Chama a atenção para a importância de o próprio coordenador compreender e ter clareza de qual é o seu papel (atribuição central) na escola. Destaca a atribuição de formador, como a central da coordenação e com a qual todas as demais se articulam. Além disso, destaca a importância de o coordenador estudar para que consiga assumir sua função de formador.
Quando nós iniciamos o ano, geralmente fazemos a nossa rotina semanal de trabalho e tem algumas ações, que elas são básicas, por dia. Principalmente por conta do Horário de Trabalho Coletivo, que no estado chama de Aula agora, ...a gente chama de ATPC... Então conforme o número de aulas dos professores, o coordenador pedagógico, ficava até 7 aulas, um período, ou manhã ou a tarde, com seu grupo de professores. ... E o que aconteceu? Eu vivenciei isso antes da Pandemia. Então, dentro da rotina da escola,	Aqui a coordenadora relata em detalhes como se organiza para a formação do grupo de professores e como considera fundamental realizar o acompanhamento do trabalho do professor e da aprendizagem do estudante para, a partir de tais observações, ter o que trabalhar durante as formações. Atribui às observações de sala de aula, por exemplo, uma estratégia

você não conseguia, por exemplo, fazer uma visita na sala de aula, o que a gente chama de visita técnica. ... Eu por exemplo, a maioria dos meus professores era no período da manhã. Então eu conseguia acompanhar o trabalho do professor e o próprio processo de aprendizagem dos estudantes, apenas segunda e sexta. Olha que complicador isso. E dentro da atribuição do coordenador pedagógico, o que você tem de base para fazer a formação do professor? Só que esse horário funciona se você consegue observar a sala de aula, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Porque é a partir daí que você vai tirar as necessidades pra fazer esse horário de trabalho coletivo. ...Você faz a observação de sala de aula, e aí você tem o foco ou aquele momento que você selecionou para olhar as estratégias de ensino e depois você vai, tem uma conversa individual com o professor. E isso você faz com todos os professores da área e depois você vai e faz um horário coletivo.	fundamental para o sucesso nas formações. Apresenta a nova organização dos ATPCs como um dificultador para realizar observações de sala de aula e acompanhar o trabalho do professor e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Portanto, o desafio aqui se circunscreve à organização da rotina do coordenador para dar conta, com qualidade, de uma de suas principais atribuições (dito pela coordenadora) de formar professores.
Então a rotina de acompanhamento é basicamente essa de um professor coordenador. A gente tem um momento de estudo, observação de sala aula, o trabalho pedagógico coletivo e atendimento aos pais. Só que isso a gente faz numa planilha, essa rotina ela fica exposta na sala do coordenador pedagógico pra que todo mundo, todos tenham ciência dos horários que ele está disponível, principalmente para o atendimento aos pais e até para os próprios	Retoma para a importância e, sobretudo, o desafio de criar uma rotina de trabalho e garantir executar aquilo que foi planejado. Atribui a importância de ter um planejamento e compartilhá-lo com toda a escola e comunidade, como forma de buscar garantir que consiga realizar as atividades do seu dia a dia mais próximo possível do planejado.

docentes. Só que de fato isso é muito raro de acontecer. Por quê? As vezes o pai tem essa questão de folga de trabalho. Muitas vezes você tá no momento de horário coletivo, mas o pai fala: eu só posso agora. Então você interrompe o horário de trabalho coletivo pra fazer esse atendimento aos pais. Então falar que existe uma rotina, a gente tenta fazer uma rotina organizada, mas ela de fato é muito difícil de acontecer.	Enfatiza que expõe uma planilha para a comunidade, como forma de ir estabelecendo um entendimento comum sobre suas atribuições e organização diária.
Uma das questões que teve uma diferença também desde 2020 é que na ausência do professor, o professor coordenador assume as aulas do professor. Então, se eu não tenho um professor substituto, o coordenador deixa de fazer as suas ações e vai pra sala de aula. Isso está em resolução. Na resolução de 2020, me parece que SE 3 ou 4 de 2020. Ela fala: se na ausência do professor, você não tem um professor eventual ou substituto, o coordenador ou vice-diretor são obrigados a assumir essas aulas. Então por mais planejamento que você tenha, você chegou na unidade, faltaram os professores, você abandona tudo o que você tinha como rotina e vai pra sala de aula ministrar aula.	Na nova Resolução, o coordenador é obrigado a assumir a sala de aula, no caso de falta de professor. Com isso, a coordenadora destaca que, vindo ao encontro do desafio já apresentado - o coordenador ter múltiplas tarefas e acabar por nem sempre assumir a de formador – a nova Resolução abre ainda mais espaço para que saia de sua rotina de trabalho e não consiga assumir o que havia planejado, comprometendo mais uma vez a formação de professores. Ser ‘obrigado’ a assumir a falta do professor, deixa o coordenador à mercê dos acontecimentos diários da escola para organizar e realizar suas demais atribuições.

Tema: Planejamento de formação e levantamento de conteúdos	
Depoimento	Explicitação de Significados
Eu sempre gosto de partir das resoluções, então tinha saído essa resolução da ATPC por área... eu lembro que a primeira ATPC que eu fiz por área, eu trouxe a Resolução, fui explicando, trazendo as dúvidas, porque o professor não tem o hábito de ler Resolução, né?! Ele acha que é chato, mas ali que é o norte, porque as pessoas só falam: houve uma mudança. Mas a gente precisa entender onde e por que surgiu.	Considera importante para o trabalho do professor, sua apropriação da legislação, e entende que nem sempre ele prioriza a leitura desses documentos. Por isso, geralmente, opta por iniciar os momentos formativos pelo estudo e apropriação desses textos.
No início eu debati e fiz um levantamento dos temas, já que seriam por área, eu fiz a sugestão pra eles, pra eles elencarem os desafios, assuntos, estratégias de ensino que eles gostariam que a gente fizesse durante as nossas ATPCs. ... Mas eu quis saber qual o tema, uma estratégia que você tenha dificuldade. O que você quer ouvir nesse momento de formação contínua que é o seu momento.	Coordenadora declara levantar junto a equipe de docentes quais os temas, assuntos e desafios que gostariam de estudar durante os momentos formativo.
... desde agosto de 2019, a secretaria enviava as pautas. Inicialmente foi mensal, passou a ser quinzenal e depois semanal. As pautas que a gente deveria tratar com os professores independente da área do conhecimento. Tinha pauta das áreas e tinha também as pautas gerais. Vou ser sincera, eu pouco as usava. Por quê? Porque como eu conhecia uma parte do grupo, o que eu fazia, eu não usava sem ter lido antes. Eu olhava pras pautas que estavam ali, estudava e pensava: não vai	Coordenadora traz que mesmo sendo obrigada a seguir os materiais encaminhados pela secretaria, para o trabalho em ATPCs, busca caminhos para tornar esse processo de formação mais convergente com as necessidades formativas do grupo de docentes. Ressalta o quanto é fundamental um formador conhecer seu grupo e entender suas necessidades.

funcionar, vou perder meu tempo. Então eu elaborava a minha pauta. Tinham pautas da semana que eram de coisas gerais, aí se tivesse a ver com o que a gente já tinha falado, eu usava. Então eu intercalava a minha pauta com a da secretaria. Meu olhar como formadora, eu não podia falar que todo mundo não sabia nada ou que sabiam tudo, mas eu tinha que partir do que os professores tinham me dito... Então foi assim que eu fiz e sempre faço, mas geralmente olhando para essas questões do que é real do grupo para o que tem da secretaria, com esse formato 2020, 21.	Considera que as pautas de ATPC, encaminhadas pela secretaria, nem sempre são aderentes às necessidades do seu grupo de docentes, o que a levava, por muitas vezes a optar por não as usar. Como forma de avaliar a convergência dos materiais às necessidades dos professores, considera importante o estudo prévio dos mesmos e demonstra se sentir segura para fazer essa avaliação.
A questão de você engajar o professor a participar de qualquer tipo de formação é um trabalho árduo, porque primeiro o professor entender que aquele é um momento dele, ...é o único momento que ele tem mesmo pra pensar sobre a formação pessoal e pensar no aluno, né?! Então, o coordenador pedagógico, um dos trabalhos é isso, o coordenador entender que ele precisa conhecer o seu grupo e entender as diferentes áreas de experiência que cada professor tem. Quando eu falo dessa questão das áreas do conhecimento, particularmente, acho que foi um avanço, por que por exemplo no meu caso, eu adorava fazer a formação as quartas-feiras, ...minha área de conforto, as terças-feiras também não eram tão difíceis, ciências humanas, se aproxima muito, história e geo, se aproxima muito da literatura, pra mim era	Relata sobre o desafio de envolver os professores nas formações. Entende que uma das formas de enfrentar esse desafio, é o coordenador primeiro buscar conhecer bem seu grupo de professores e depois se planejar, preparar e estudar para estar ali com o grupo. Relata ainda, que o planejamento deve ser sempre diferenciado, de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo. Traz um exemplo de como se preparava para realizar a formação dos professores de ciências exatas e matemática e o quanto, esse, por ser o grupo da área de conhecimento mais distante de sua formação inicial, era também o que mais a desafiava.

muito tranquilo. Mas quinta-feira, ciências exatas e matemática, que é o que a gente foge, né?! No meu caso, era muito difícil e eu me desafiei, eu sempre falei: bom, não é a minha área, mas as estratégias de ensino, elas não mudam, então como eu posso auxiliar esse grupo de professores? E eu preciso também mostrar o entusiasmo enquanto formadora, pra esse grupo. E o que acontecia? Por eles saberem que eu não era da área, eles entendiam que o meu esforço era maior pra eles, e a gente sempre discutia muito mais coisas do que nos outros, porque era o meu desafio, era engraçado isso. E eu tinha três professores nesse dia, porque a escola é pequena e a gente sempre trazia esse desafio do diálogo mesmo. Porque eu ia pra estratégia dentro da aula deles, e depois a gente ampliava isso pras outras áreas. Porque os outros sempre me perguntavam: olha, a gente em matemática, a gente sempre tem essa questão com a leitura de enunciados, pra que os alunos desenvolvam essa leitura. Onde que os outros professores podem nos ajudar nisso? Aí na semana segunda, eu trazia isso pros outros professores, eu falava: olha, na última quinta-feira, aconteceu isso, isso e isso, porque a pauta era a mesma, mas olha só, a gente aprofundou, como a gente pode trazer pra cá agora essa discussão.	Descreve que esse desafio a provocava para estudar mais e encontrar quais seriam os pontos com os quais poderia contribuir com tal grupo – estratégias de ensino. E relata que, por fim, este acabou se tornando um dos grupos mais produtivos e engajados. Coordenador demonstra, em seu relato, ter o papel também de articuladora, levando as reflexões produzidas de um grupo para o outro.
Mas a formação de fato, esse momento de estudos, eu vou ser sincera, acontecia minha casa, sempre no período da noite, pra depois	Aqui, evidencia novamente sua preocupação com a formação dos docentes. Declara que muitas vezes

eu ir no dia seguinte. Porque uma das coisas que eu sempre privilegiei é de não deixar de fazer o momento de formação de professores. É o momento que a gente faz a formação, ...pensa nas estratégias de ensino, ...pensa nas lacunas de aprendizagem e também é o momento de desabafo do professor. Então se eu não privilégio esse momento, eu não converso com o professor. E depois, muitas das coisas que acontecem na sala de aula, eu não sei por que eu não ouvi esse professor. ...sempre privilegiei esses momentos de formação e dividia esses momentos: olha, o nosso momento é de cinquenta minutos, mas os últimos 10 eu vou ouvi-los... Porque eu precisava ouvir esse professor, porque muitas vezes era ali também que você tranquilizava, por tantas as situações que acontecem na sala de aula. Sempre no final dos encontros, eu gosto de fazer uma roda de conversa, porque eu sempre vou observando eles, né?!	não tem tempo para se preparar para as formações durante o dia a dia da escola, mas que faz questão de estudar para as formações, mesmo que em casa. Relata ainda que entende os momentos formativos também como espaços para se relacionar com os professores, ouvi-los sobre seus problemas em sala de aula ou mesmo possibilitar um ‘desabafo’, e que se não garantir essa escuta nesses momentos, não há muitos outros espaços. Para ela, essa acolhida é fundamental para a relação e bem-estar dos professores.
---	---

Tema: Influência dos textos legais no trabalho da coordenação	
Depoimento	Explicitação de Significados
Bom, pra gente ser designado na função existe sempre um processo seletivo. Você faz a inscrição no processo seletivo, entrega um Plano de Trabalho, mediante a resolução do momento e passa por uma entrevista... nesse momento eles... fazem uma série de perguntas, que geralmente são baseadas na análise dos resultados das avaliações	Coordenadora explica que uma das primeiras interferências dos textos legais sobre o seu trabalho, acontece no momento da designação para a coordenação de uma escola: muitas das perguntas realizadas na entrevista são feitas a partir da resolução.

externas da unidade, eles perguntam se você conhece a realidade daquela unidade. E aí, usando isso, as perguntas da entrevista são baseadas na resolução: olha, você consegue formar, você viu que na resolução, o artigo tal tem tal atribuição.	
Você passou, você começa o trabalho. Não existe uma formação prévia, por exemplo, pro coordenador. ... a atribuição do coordenador ela é dita pra ele nesse momento durante a entrevista. Ele começa o trabalho... No final do ano, ele passa por uma avaliação. Esa avaliação é pra ele permanecer na função ou não e é aí que se retoma a atribuição do coordenador. ... Então varia muito como é a equipe gestora, se for uma equipe gestora coerente vai dando uns toques pro coordenador: olha, melhora aqui, essa ação não tá bacana. ... Quando chega no final do ano, que por alguma questão o direto não quer mais esse coordenador, ele retoma a resolução, que nunca foi dita pro coordenador durante o ano inteiro.	Retrata, sobre o seu ponto de vista, como a gestão (supervisor e diretor escolar) fazem uso da legislação, tanto para justificar a designação, quanto a ‘demissão’ da função, e descreve que percebe um certo uso de poder sobre o conhecimento da legislação, por parte principalmente da direção. Explicita que fica a critério de cada diretor ajudar o coordenador a se desenvolver a partir do que é esperado na Resolução.
Então por que eu falei pra você que eu sempre começo com os coordenadores pela resolução? Pra que todo mundo tenha ciência que o nosso trabalho, ele é desenvolvido pela resolução, que ela tá ao nosso favor ou não. ... se a gente conhece, quando a gente chega nesse momento de continuidade ou não do nosso trabalho, se a gente conhece nosso direito e nosso dever.	Entende que, como responsável pela formação de professor, tem o dever de contribuir para que se apropriem da legislação e que, portanto, não se tornem ‘reféns’ dela. Reafirma que a gestão muitas vezes, acaba por fazer uso do conhecimento sobre a legislação, e que talvez exista até certa intencionalidade em manter

Na maioria das vezes a gente não lembra, não conhece... Então por que eu falo dessa questão? Isso não é muito divulgado, porque é bom para a gestão ter isso guardado, porque se você joga o meu jogo, você fica no meu time, se você é contra você sai. Então eu entendo que a Resolução é a base de tudo... Mas a gente precisa ter esse conhecimento ao nosso favor, que muitas vezes o professor não tem. Então toda vez que eu começo algo novo, uma ação nova, eu sempre trago, porque todas as nossas ações estão baseadas nas Resoluções.	os professores alienados sobre esse aspecto.
--	---

A partir da explicitação de significados da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica *Laís*, elaboramos uma síntese, como explicitado, buscando tecer um fio condutor que perpassasse por todo seu depoimento.

Segue apresentação síntese:

A entrevista da coordenadora *Laís* possui um fio condutor central ao qual os demais temas abordados por ela, se entrelaçam, se relacionam e até o fortalecem. Ao longo de todo o relato, a atribuição de formar professores em serviço, no espaço da escola, se configura como o fio condutor.

Em diferentes momentos, a entrevistada mostra o seu compromisso pela formação do corpo docente, sendo que sua compreensão sobre o que deve ser essa formação, parece bastante abrangente. Para *Laís*, a formação não se define como um momento de transmissão de conteúdos, tampouco, como um espaço restrito às orientações e informações. No seu entendimento, formar professores vai desde levá-los a se apropriar de suas funções e atribuições legais, até provocar reflexões que possibilitem o aprofundamento sobre estratégias de ensino, formas diferenciadas de aprendizagem ou mesmo análises dos próprios resultados dessas aprendizagens dos estudantes como subsídio para novos planejamentos. Para a coordenadora, esses espaços formativos também devem cuidar dos vínculos afetivos com os professores, ponto que também fortalece o trabalho destes docentes em sala de aula.

Percebe o quanto é desafiador engajar os professores nas formações e tê-los de fato envolvidos nesses momentos, dessa forma, para obter sucesso nessa atribuição de formadora busca diferentes caminhos e estratégias. A coordenadora começa por entender quem é seu grupo de professores, demonstrando perceber o quanto podem ser diferentes e que conhecer suas diferenças contribui significativamente para elaboração de formações e seleção de temas mais acertados e pertinentes. Mas conhecer seu grupo não basta, entende ser imprescindível acompanhar os professores e estudantes em observações de sala de aula, como forma de identificar exatamente quais suas lacunas e forças e, contar com esse olhar para elaborar seus encontros formativos.

Porém, mesmo com tais estratégias, ainda existem desafios no dia a dia que interferem em sua atribuição de formadora como: sobrecarga de atribuições, a necessidade de assumir múltiplos papéis, substituir profissionais faltantes, organizar sua rotina de forma que tenha tempo e espaço para realizar as demais ações que envolvem formar professores etc.

Mas, para cada um desses desafios, a coordenadora parece buscar diferentes caminhos e soluções, além de declarar contar com a parceria da gestão nessa empreitada.

E por fim, um ponto também de destaque que se entrelaça ao fio condutor do relato, é o quanto entende ser desafiador, porém necessário, que o coordenador tenha nitidez do seu papel, de sua identidade profissional, que compreenda sua figura central dentro da escola, porém não se misture com a confusão que muitas vezes a comunidade escolar faz sobre seu papel e que não aceite assumir tudo só pra ser ‘aceito’. Para ela, o coordenador também deve ser responsável pela construção de sua identidade perante toda a comunidade.

O movimento de Discussão

A discussão aqui disparada se desenvolveu a partir dos resultados dos vários recursos analisados: literatura; referência temática; documentos legais; e análises qualitativas dos dados coletados nas entrevistas com coordenadores pedagógicos. Após a apresentação do perfil profissional de cada coordenador pedagógico pesquisado e das análises, discorreremos sobre os achados empíricos a respeito da prática relatada por cada sujeito em entrevista.

A análise realizada possibilitou que olhássemos para os diferentes aspectos que circunscrevem a coordenação pedagógica, assim como ofereceu repertório para que adentrássemos em inúmeras discussões acerca da função. Como descrito nesse trabalho, meu

campo hoje ocorre junto à coordenadores pedagógicos de diferentes estados brasileiros, portanto, muitos são os temas que me instigam, mas é fato que precisamos fazer escolhas.

Dessa forma, tendo como norteador o objetivo dessa pesquisa – investigar o papel da coordenação pedagógica na formação de professores especialistas – buscamos manter o contorno de nossas discussões.

Com a responsabilidade de estabelecer esse contorno e de nos aprofundarmos nos objetivos escolhidos para este projeto, a discussão aqui apresentada se organiza entorno de dois temas centrais: 1. Qual a percepção do coordenador pedagógico sobre suas atribuições; 2. Qual a percepção do coordenador pedagógico sobre sua atribuição de formar professores especialistas.

Para a análise de cada um dos depoimentos colhidos, os temas emergiram das respostas às questões formuladas na entrevista, o que gerou quatro blocos de temas iniciais. Porém, no decorrer do processo de análise, identificamos que eles poderiam ser reagrupados de maneira a contribuir tanto para as discussões, quanto para a investigação que nos propomos por meio desse projeto.

A intenção na discussão é compreendermos, a partir das vivências e percepções de cada depoente, como enxergam e se relacionam com esses temas em seu dia a dia de trabalho, a fim de investigar como os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da Rede Estadual de São Paulo, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, exercem seu papel como formador de professores especialistas.

Percepções sobre suas atribuições

“Justamente sempre acontecia uma pequena coisa que a desviava da torrente principal. Era tão vulnerável. Odiava-se por isso? Não, odiar-se-ia mais se já fosse um tronco imutável até a morte, apenas capaz de dar frutos mas não de crescer dentro de si mesma. Desejava ainda mais: renascer sempre, cortar tudo o que aprendera, o que vira, e inaugurar-se num terreno novo onde todo pequeno ato tivesse um significado, onde o ar fosse respirado como da primeira vez.”

Clarice Lispector, *Perto do Coração Selvagem*

A literatura estudada para esta pesquisa nos mostrou como o trabalho da coordenação pedagógica é marcado por sua complexidade, por ter conferido a ela diferentes atribuições e

papéis, assim como determinantes internos e externos à escola que intervêm na construção da sua identidade profissional.

O coordenador pedagógico desempenha diversas atividades, assume múltiplos papéis e enfrenta no seu dia a dia os mais diferentes desafios, tendo que responder às demandas de professores, estudantes, famílias, direção e Sistema de Ensino.

Mas diante dessas múltiplas demandas, o sujeito – coordenador pedagógico – constrói nessa relação, sua identidade profissional. Quem é, portanto, o coordenador pedagógico, sobre sua perspectiva? Como essas perspectivas dialogam com as Resoluções e literaturas estudadas?

Suas principais atribuições

Almeida e Placco (2009) afirmam acreditar que compete a esse profissional as funções de *articulador*, *formador* e *transformador*.

Atribuir ao coordenador pedagógico que lhe compete *articular*, *formar* e *transformar* remete a reflexão sobre a complexidade de uma função relativamente nova na escola, como vimos nos capítulos anteriores.

Para as autoras, sua função não deve se configurar apenas como aquele que “toma conta dos professores”, nem tão pouco como o “testa de ferro” das autoridades ou que assume o papel de cobrir furos e buracos de outros profissionais da escola. O coordenador pedagógico tem “uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares” (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p.38), e esse é um papel fundamental, de enorme importância na conquista da melhoria da aprendizagem.

Mas, como essa forma de entender a coordenação se relaciona com as percepções dos coordenadores pedagógicos entrevistados sobre suas principais atribuições?

Para três dos quatro entrevistados, a principal atribuição da coordenação é a de formar professores

“Eu sempre pensei assim, a principal atribuição do coordenador é formar o corpo docente, sempre pra você estar trabalhando nessa formação contínua do docente, sempre pra você melhorar a didática, a metodologia, estratégias de aula, né?!”
(Rafael)

“Quais eram minhas atribuições? Era o momento de formação semana. Então eu tinha que sempre estar preparando a formação para os professores...” (David)

“Primeiro formar o professor, né?! Eu entendo que essa é a atribuição primordial do coordenador. Esse formar o professor passa pelas estratégias de ensino e pensar com o professor como que o outro aprende, dependendo da idade.” (Laís)

Iremos nos aprofundar sobre essa atribuição na discussão do próximo tema – *Percepção sobre o ser formador*. Mas, vale aqui destacarmos que o fato dessa atribuição ter surgido como principal para *Laís, David e Rafael*, nos evidencia a centralidade que ganha no entendimento desses coordenadores. Para eles, formar professores configura seu principal papel dentro da escola.

Concordando com os entrevistados, Placco e Souza (2018) afirmam que a formação pode ser entendida como a maior e mais necessária função do coordenador pedagógico, colocando em primeiro plano o seu papel de cuidar do desenvolvimento profissional dos professores.

“Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela.” (ALMEIDA; PLACCO 2009, p.39) O coordenador pedagógico tem um papel fundamental nessa perspectiva de formador, pois é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. É ele quem está na unidade escolar, ao lado do professor e tem, portanto, condições favoráveis para concretizar uma boa parceria de formação com esse corpo docente. Mas, para que isso aconteça, ele enfrenta diariamente alguns desafios, os quais vamos buscar aprofundar na próxima seção.

Apesar de central, a formação de professores não é sua única atribuição destacada pelos entrevistados, pelo contrário, o coordenador possui múltiplas tarefas na escola.

Os quatro depoentes destacaram a responsabilidade do coordenador pedagógico em analisar e dialogar com os resultados e indicadores de aprendizagem.

“Outra atribuição que nós tínhamos era o acompanhamento do avanço das habilidades dos alunos. É um mapeamento que o coordenador ele precisa fazer, é uma demanda de como está evoluindo ou não as turmas, né?!” (David)

“Por exemplo, MMR que a gente chama, que é Método de Melhoria de Resultados, isso que a Secretaria de Educação ela envia pra todas as escolas e a gente tem que desenvolver anualmente. Então a gente pega um índice, por exemplo o SARESP, e a gente tem lá o índice daquele ano e qual a nossa meta pro próximo ano. Então, baseado naquilo, a gente tem que desenvolver métodos para melhorar resultados e obter o índice desejado.” (Mara)

“Analisar resultados também é primordial. Os resultados sejam das avaliações internas e externas. Para fazer o planejamento, aí a gente retoma essa parte do planejamento, aí a gente retoma essa parte do planejamento e dos projetos.” (Laís)

“O coordenador pedagógico também ele tem que ter esses indicadores de aprendizagem muito claro pra ele poder direcionar as ações da escola de uma

maneira mais assertiva, atacar os problemas de aprendizagem, principalmente agora que estamos num capítulo final da Pandemia...” (Rafael)

Apesar de falarem sobre a mesma atribuição, cada coordenador parece ter uma concepção sobre ela. A atenção sobre os indicadores de aprendizagem e análise desses dados é mencionada como sendo importante para a elaboração de projetos e metodologias de recuperação da aprendizagem, em momentos de planejamento da escola, mas também como parte de programas específicos da Secretaria de Educação, que surgem nesse contexto de Pandemia em função do cenário de extensa defasagem, assim como outros projetos já existentes na Secretaria, como o MMR.

O foco para o ensino de habilidades e o desenvolvimento de planejamentos escolares pautados na análise de indicadores e resultados de aprendizagem, revelados em avaliações padronizadas estaduais ou federais, não é uma novidade nas políticas públicas da SEDUC. Mas o cenário da Pandemia reforçou ainda mais a necessidade das escolas e de toda educação concentrarem sua energia para entender quais as reais perdas de aprendizagem desses estudantes, o que acabou por tornar esses instrumentos de avaliação ainda mais importantes para tais análises.

Mas o que o coordenador tem a ver com isso?

Exatamente como declaram nas entrevistas, a tarefa de se apropriarem desses resultados, os analisarem, para só depois fazerem uso de tais resultados como subsídio para o planejamento da escola, aparece de forma significativa nos depoimentos dos quatro coordenadores. Além disso, fica evidente como compreendem essa como uma tarefa esperada/demandada pela Secretaria e, portanto, importante na sua função.

Artigo 5º- Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - para acompanhamento de uma única unidade escolar:

d) apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos. (SÃO PAULO, 2021)

Apoiar a atuação dos PCAs e do Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição de habilidades e competências, pelos estudantes, identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum. (CADERNO DO GESTOR, 2014)

Tanto da Resolução SEDUC nº3/2021, quanto no Caderno do Gestor que direciona o modelo de gestão no PEI, o coordenador pedagógico aparece como responsável por apoiar as análises desses resultados de aprendizagem, mas sobretudo, articular as estratégias políticas

de avaliação da Secretaria de Educação com a sala de aula, norteados o planejamento da escola e dos docentes à luz de tais indicadores.

Aqui, portanto, a coordenação aparece como central no lugar de *articulação*: articulação entre projetos, articulação entre dados e resultados de aprendizagem e expectativa de direcionamentos da secretaria.

“Como articulador, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p.38)

Mas, alguns desses pontos destacados pelos coordenadores como sendo atribuições, podem ser compreendidos também como conteúdo ou objeto de ensino que, segundo os depoentes, deve estar presente nas formações que ocorrem na escola

“O coordenador ele precisa pautar a sua formação com base nas habilidades dos resultados seja elas positivas ou negativas. Hoje nós temos uma plataforma que ajuda bastante o trabalho do coordenador, que é a plataforma CAED, lá a gente tem o resultado... para saber como cada sala está indo nas habilidades que foram trabalhadas. Então é uma atribuição do coordenador verificar essa plataforma e criar uma formação com aqueles resultados, né?!” (David)

De acordo com o *David*, a análise de tais indicadores, assim como os resultados em si, devem ser pauta de formação com os professores. Dessa forma, ao dar conta dessa atribuição na escola, o coordenador pedagógico, assume não apenas o papel de *articulador*, mas também de *formador*.

Porém, é possível afirmarmos que ao trabalhar tais conteúdos, o coordenador está voltado para pedagógico?

Entendemos aqui o pedagógico em suas múltiplas facetas e sobre o olhar específico da atuação desse profissional. Para Almeida (2018), o pedagógico da coordenação pedagógica está em contribuir para que o ensino se realize com qualidade, a partir de objetivos claramente definidos para toda a escola. Dessa forma, o compromisso pedagógico, diz respeito à manutenção do processo de ensino e aprendizagem como ação principal da escola, sendo uma ação que transita entre coordenador e professor e deste com o estudante.

Ao assumir o papel de *articulador* e *formador*, aceitamos, portanto que

esse profissional será, em nosso modo de ver, aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola. (ALMEIDA; PLACCO, 2009)

Nos excertos selecionados das entrevistas de *Mara*, *Laís*, *David* e *Rafael*, é possível começarmos a ter alguns indícios sobre o ‘por onde passa’ esse pedagógico da coordenação.

Ao nosso ver, *Laís* e *David*, demonstram um entendimento convergente ao apresentado pelas autoras Placco e Almeida. Já *Mara* parece confundir com sua atuação que acontece mais diretamente junto aos estudantes.

“É o pedagógico. Ele tem que auxiliar e dar todo o suporte pro professor. E você tem que lutar para que o aluno aprenda, pra mim isso é imprescindível. Então assim, se tem indisciplina, literalmente ela vai afetar diretamente o aprendizado do aluno. Uma das ações que a gente vai realizar agora... vou ter que, junto com o mediador, vou passar de sala em sala, chamar os alunos pontuais que estão atrapalhando, conversar e dar esse feedback pro professor. Porque o professor, pra mim isso é muito importante, ele tem que ter prazer em ensinar. ... Então é o pedagógico.”
(Mara)

Nessa situação, o pedagógico não aparece articulado à formação da coordenadora com os professores. Ao contrário, ele é entendido como presente em sua relação direta com os estudantes, porém, nem mesmo com todos os alunos, mas apenas com aqueles considerados por ela e pelos professores como indisciplinados. Portanto, tal compreensão retira o pedagógico da sua atribuição de *formadora*, assim como de *articuladora*, sendo compreendido como uma função da coordenação em sua relação direta com os estudantes. Nesse sentido, em nossa hipótese de compreensão, tal deslocamento acaba por retirá-la da sua função de coordenação na relação com os docentes.

Entendemos que a coordenação é realmente pedagógica quando há uma intervenção intencional nas propostas de ensino e nas situações que favorecem as aprendizagens dos alunos. (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018, p.36)

De acordo com Bonafé, Almeida e Silva (2018), a coordenadora pedagógica apesar de realizar uma ação com a intencionalidade de favorecer as aprendizagens, pois de acordo com *Mara*, o fim da disciplina contribui para que o professor ensine e o estudante aprenda, sua intervenção não está voltada para a melhoria das propostas de ensino.

E ainda, confirmando esse entendimento, Libâneo (2017, p. 180) ao se referir ao coordenador pedagógico nos diz que é “[...] um sujeito responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.”

A articulação e viabilização do pedagógico-didático, como chama Libâneo (2017), ocorre na relação do coordenador com o professor, ao formá-lo, acompanhá-lo ou podemos dizer em alguns momentos, orientá-lo.

Ainda nessa função de *articular* e *formar*, podemos considerar a atribuição de realizar o acompanhamento pedagógico, que de acordo com *David* e *Laís* ganham grande relevância para o desenvolvimento dos docentes.

“A atribuição do coordenador é o acompanhamento pedagógico, de sala de aula. Acompanhar o professor na sua execução da sua aula, essa era uma atribuição que a gente tentava fazer.” (David)

“... fazer uma visita na sala de aula, o que a chama de visita técnica... E dentro da atribuição do coordenador pedagógico, o que você tem de base fazer a formação do professor? ...Porque é a partir daí que você vai tirar as necessidades pra fazer esse horário de trabalho coletivo. Você faz a observação de sala de aula, e aí você tem o foco... depois você vai, tem uma conversa individual com o professor. E isso você faz com todos os professores da área e depois você vai e faz um horário coletivo” (Laís)

Os coordenadores destacam o acompanhamento pedagógico como uma ação fundamental que subsidia o diálogo com a equipe docente e sustenta os momentos formativos.

No nosso entendimento, tal acompanhamento fornece ao formador indicadores fundamentais para seu processo formativo. Exatamente como explicado por *Laís*, aquilo que observa em sala de aula se torna objeto de estudo para as situações de formação, sejam individuais ou no grupo.

Podemos afirmar, portanto, que essa atribuição é fundamental no papel da coordenação nessa articulação do pedagógico?

Ao observar o professor em sala de aula e ter nitidez da intencionalidade dessa observação, o coordenador possui melhores condições de levantar pontos de trabalho para suas formações e, ao longo desses processos formativos, ‘fazer uso’ dessa prática do professor como disparadores de reflexões.

Para além da função de ser *articulador*, *formador*, a coordenação também tem um papel importante de *transformar*, compreendo que cabe a ele, portanto, o compromisso com o questionamento, levando o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática” (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p.39)

“Eu acho que o papel do coordenador é transformar, transformar o ambiente em que ele tá. Eu penso que se ele consegue formar, ele articula, ele transforma. Se ele consegue transformar, ele passou pela formação do professor. O aluno consegue de uma forma ou de outra, ele aprende e essa comunidade ela se transforma... Se o coordenador não pensar que ele trabalha diretamente com o professor, mas ele não pensar no aluno... E isso é um dificultador para o coordenador, pensar que ele trabalha direto com o professor, mas tá pensando no aluno.” (Laís)

Apesar desse excerto da fala da depoente trazer outros pontos que poderiam também agregar em nossa discussão, o trouxe na íntegra para nos ajudar a refletir sobre a percepção do coordenador em ser *transformador*.

Entendemos que para as autoras citadas acima, a função de *transformar*, diz mais diretamente sobre relação do coordenador com o professor, exatamente como percebe a depoente. Porém, ao nosso ver, *Laís* acrescenta uma nova camada sobre o papel de *transformar*, talvez não considerado pelas autoras: o coordenador deve pensar na transformação do professor, porém seu foco maior e final, é a transformação do estudante, sua transformação pela aprendizagem.

Dessa forma, *Laís* nos chama a atenção ao fato de, mesmo sabendo que sua atuação ocorre de forma muito mais direta junto ao docente, e que é preciso ajudá-lo a transformar e questionar seu trabalho, seu objetivo final está voltado para a melhora das aprendizagens,

Sabemos que existem muitas outras atribuições, assim como diferentes caminhos para discutir cada uma delas. Mas nosso objetivo nessa primeira seção era apenas o de abrir a discussão sobre as principais percepções do coordenador pedagógico sobre sua atuação na escola. Para que pudéssemos adentrar na questão sobre como esse profissional exerce sua atribuição de formar professores, era preciso antes conhecer como configura as principais atribuições que ele percebe ter e exercer em seu cotidiano.

A construção de sua identidade profissional

“O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com ele que temos oportunidade de saber de nós mesmos, de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés de nosso olhar”

Terezinha Rios, 1993, p.15

Conforme começamos a discutir na seção anterior, não há como negar que o coordenador pedagógico desempenha múltiplos papéis na escola, que é incumbido de inúmeros afazeres e se percebe como responsável por diferentes atribuições. Porém, alguns depoimentos nos sinalizam que os coordenadores pedagógicos percebem determinadas tarefas como não fazendo parte de sua função.

Vimos que nem sempre o coordenador tem claro para si quais suas atribuições, o que bem possivelmente deve deixá-lo mais vulnerável a assumir esses múltiplos papéis. Mas

também escutamos em alguns relatos, que mesmo quando cientes de suas atribuições, acabam por assumir muitas outras que não “deveriam”.

Por isso, mesmo considerando essa “condição múltipla” da função da coordenação pedagógica, é importante que se coloque em discussão a natureza de sua atuação e o desenvolvimento de seu papel na escola.

Placco e Souza (2017) apontam para essa reflexão sobre quem é o coordenador pedagógico na escola, os diferentes atributos que são dados a esse profissional, assim como os diferentes papéis que assumem para si e como a construção de sua identidade se configura nesse ‘jogo’ ou nesse espaço de tensão entre o que esperam que seja, o que deseja ser, como assume tais expectativas, como se coloca diante do que acredita ser e qual a história individual e social que carrega.

Quem, portanto, o coordenador pedagógico percebe ser? Qual a identidade desse profissional? Como a comunidade escolar percebe esse profissional?

Placco e Souza (2017, p.26) ao discutirem sobre quem é o coordenador pedagógico na escola, quais atributos lhe são dados e quais tomam como pertença, afirmam que

A constituição identitária se caracteriza como um drama que (...) é repleto de muitas dúvidas, exigindo investimento permanente em reflexão, assim como escolhas por vezes dolorosas em vista do enfrentamento de conflitos presentes nas relações escolares, com os outros da escola e consigo próprio.

A construção dessa identidade está longe de ser um processo simples, até porque diz respeito não apenas ao sujeito isoladamente, mas ao contexto escolar no qual está inserido, às relações com toda a comunidade e ao contexto histórico que essa função carrega, conforme pudemos refletir em capítulos anteriores, além é claro, de sua história individual.

Para *Laís, Mara e David*, se perceberem sendo ‘obrigados’ a assumirem tantos papéis dentro da escola é um dos fatores que torna tão desafiadora a construção de uma identidade profissional

“O desafio do coordenador é entender o papel dele na gestão... Porque a gente é o centro da escola. Eu falo que da tia da limpeza, a tia da merenda, o porteiro, todo mundo. Então faltou a tia da limpeza, aí você vai, você tá na escola, então você vai. ...Então faltou eu vou, mas eu volto pra minha rotina no dia seguinte...”

O coordenador é o centro da escola, porque todo mundo fala com ele, porque sabe que ele tá lidando com o professor, com o aluno, com a mãe desse aluno. Então o desafio desse coordenador é ele entender que ele faz mil coisa, milhões, milhões de coisas na escola, mas ele não pode esquecer que ele é um profissional que colabora com o desenvolvimento de todos os outros.” (Laís)

“Uma das questões que as vezes é difícil pra gestão diferenciar, é o que é pedagógico e o que é administrativo, é o fato do coordenador por exemplo, abrir o portão, cuidar da fila da merendo, enfim. ... e em que momento isso precisou acontecer, quando eu não tinha funcionário.” (Laís)

“Agora que você conseguiu colocar cada um no seu espaço, realizando as suas funções, quando você tem que realizar alguma coisa que não é a sua função, tem momentos que acabam sim te atrapalhando. Porque as vezes você deixa de fazer algo que tá vinculado à área pedagógica, pra ficar auxiliando na área da gestão.

Mas por causa de alguns empecilhos e porque você também tem que colaborar, mas incomoda, porque você tem três funcionários com aquela função de gestão, e você não é daquela função, mas você tem que fazer.” (Mara)

“Quando nós tínhamos muita falta de professores, era um grande desafio como suprir essa falta... E consequentemente gerava outras questões essa falta do professor, né?! Aumentava a questão da indisciplina. Então o coordenador pedagógico muitas vezes ele tinha que sair da rotina dele que seria a questão pedagógica, para cuidar de outras que não deveria ser. ...isso era a questão que mais atrapalhava a questão do trabalho.” (David)

Os entrevistados traduzem em suas falas muito do que vimos na literatura lida ao longo dessa pesquisa: ainda hoje o coordenador pedagógico carrega em seu dia a dia a falta de delimitação histórica de sua função. Corroborando com a percepção dos coordenadores sobre suas identidades profissionais, Oliveira e Dantas (2021), ao analisar as divergências entre o que chamam de tarefas do campo ideal e o discurso real do coordenador pedagógico, destacam

[...] que o percurso histórico que o coordenador trilhou, permitiu que suas atribuições se limitassem àquelas que eram realizadas pela ausência de um profissional específico. Essa característica se concretizou por ter como marca a mobilidade, disponibilidade e amplitude de espaço/tempo que o coordenador possui, diferente dos professores. (OLIVEIRA; DANTAS, 2021, p.159)

Mesmo podendo observar um avanço nesse sentido, a falta de uma identidade, que precisa ser não apenas reconhecida e legitimada pelo coordenador, mas por toda a comunidade, interfere de forma negativa no seu trabalho.

Muitas vezes ele acaba se colocando à mercê da compreensão e do posicionamento da gestão e/ou do restante da comunidade escolar, para sentir-se autorizado a exercer suas atribuições e desempenhar suas atribuições, que como pudemos ver, circundam entre serem *articuladores, formadores e transformadores*.

Ele é membro da equipe gestora e, portanto, seu papel não substitui, nem se justapõe ao dos diretores e assistentes de direção. Mas a divisão do trabalho entre a equipe gestora, não é simples, tampouco evidente, o que nos leva a acreditar que o coordenador pedagógico ainda tem como uma de suas principais empreitadas, compreender o escopo do seu trabalho (PEREIRA, 2017), assim como construir tal entendimento junto à comunidade escolar.

“A Resolução é clara. A questão tá na realidade da escola. Eu não me nego ajudar, a gente já viveu situações lá que só tinha a diretora e a vice e eu me prestei a ajudar e ajudo.

Mas quando a gente tem a quantidade certa pra ocupar cada uma das funções, você ter que fazer uma coisa que não seria você, aí isso realmente está com problema de distribuição ali, de você direcionar o que cada um tem que fazer ali. Aí realmente tem que ter uma comunicação mais clara por parte da gestão.

Eu não vou me negar a ajudar no Proatec, porque ali não tem o profissional. Diferente da gestão, que tem, mas querem jogar pra você” (Mara)

“Então eu falo que o desafio do coordenador é ele entender a função dele como articulador de toda a escola, junto com a gestão... Porque a gente também tem o desafio do coordenador se não tiver uma gestão parceira. Esse também é um dificultador.” (Laís)

Por não ter legitimado seu lócus de trabalho, a vulnerabilidade, volatilidade presentes na função da coordenação pedagógica permitem que a sobrecarga de tarefas administrativas e de apoio seja assumida para si, na expectativa de com isso ser reconhecida e valorizada por seus pares.

No caso das depoentes, tanto *Mara* quanto *Laís* revelam depositar na direção uma expectativa de confirmação, para si mesmas e diante da comunidade escolar, sobre quais são e, principalmente, quais não são suas atribuições. *Mara* aponta ainda para a falta de conhecimento e entendimento da direção de quais são suas atribuições legais, e diante da necessidade da escola, de demandas urgentes ou falta de outros profissionais, é a própria direção quem recorre a ela. Talvez aqui possamos supor que por não ter definida sua identidade para si mesma, a própria coordenadora abre espaço para que outros profissionais da gestão a ‘usem’ na cobertura de ‘buracos’.

Não queremos dizer com isso que é responsabilidade do coordenador pedagógico impor os contornos necessários para que possa assumir seu lugar na escola, mas que também não está ausente dessa construção.

A direção da escola ocupa um lugar importante na confirmação da identidade profissional da coordenação pedagógica. O coordenador assume a liderança das escolas junto com os diretores, por isso, é fundamental que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Não se trata, contanto, de polarizar as funções, mas a definição das atribuições e reconhecimento dessa outra identidade pelo diretor, é imperativa na consolidação desse lugar da coordenação pedagógica.

Como afirma Nóvoa (2017, p.118) “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade.”

Porém, mesmo assumindo um importante papel na construção da identidade do coordenador pedagógico, o diretor não é o único responsável. Essa é uma construção conjunta, de toda comunidade, tanto quanto uma responsabilidade do próprio coordenador, conforme já discorrido.

Como dissemos, o coordenador compreender o escopo de sua função é uma das condições para vivenciá-la internamente, assim como para que possa construí-la diante do grupo.

A identidade aqui é, portanto, compreendida como um processo constituído nas interações com os outros – no caso do coordenador pedagógico, com a comunidade escolar e sistemas de ensino – mas também construída internamente. O risco da falta de nitidez do seu papel como coordenador pedagógico leva muitas vezes a falta também de defesa das suas atribuições, ficando à disposição dos acontecimentos – um faz tudo. A compreensão e interpretação de suas atribuições são necessárias, ou até condições para o desenvolvimento adequado de suas práticas. (ALMEIDA, 2018)

“O desafio do coordenador é entender o papel dele na gestão... Porque a gente é o centro da escola”

“Às vezes você no começo quer ajudar todo mundo, porque você quer ser bom de alguma forma, porque você quer ajudar. Mas na verdade, o não faz parte desse processo, você precisa dizer não e isso é um aprendizado pro coordenador, esse é o desafio. Você sendo o centro, não é dizer sim, é dizer não.”

“... de todas elas, eu penso que se você entender que o seu papel principal é o formar, e que é o seu desafio como professor coordenador... ser formador de professores. Se você entender isso, todo o resto caminha.” (Laís)

A colocação de *Laís* é bastante forte, ela nos leva a refletir como a constituição da identidade pode, muitas vezes, ocorrer pela negação da expectativa do outro ou da expectativa representada no outro. *Laís* explicita lindamente um lugar de tensão entre as demandas e expectativas da comunidade escolar e aquilo que considera ser sua função. Dizer não à algumas demandas, como ela declara fazer, pode na maioria das vezes gerar desconforto ou até pressionar a tensão, mas talvez seja um caminho importante para que na relação com a comunidade, o coordenador vá tecendo e legitimando seu lugar.

A coordenadora *Mara*, no entanto, em diversos trechos de sua entrevista, explicita assumir outras escolhas e acabar por desempenhar funções que a aproxima mais dos estudantes, uma vez que nessa relação parece se sentir mais confortável e segura.

“Outra coisa também, o Grêmio. Quando eu assumi a coordenação, o Grêmio, por causa do estado querer fechar as escolas, ele viu a força do aluno pro Grêmio que ele não tinha. Agora você tem que fazer cadastramento, mandar não sei o que, responder... Na época tinha um professor que cuidava, mas ele não dava

a importância que tinha que ser, ...não selecionava alunos que teriam uma ação mais afetiva...

Aí, como virou burocracia, ele não quis mais, mas a gente tinha que dar uma resposta pra secretaria, aí eu tive que assumir e assumir junto com a coordenação. Como eu gosto de assumir essas coisas, eu peguei.” (Mara)

A tensão e as contradições colocadas, no desempenho da função do coordenador pedagógico, podem se ‘resolver’ com a opção por corresponder às demandas. O coordenador pode compreender sua profissão como uma missão, e com isso, assumir para si as demandas vindas da comunidade escolar e dos órgãos centrais.

Assumir as demandas e entendê-las, todas, como parte da sua função sem questioná-las, pode levar a desvios da função do coordenador pedagógico e impossibilitar que ações relevantes e prioritárias sejam realizadas.

Na perspectiva de Dubar (1997), sociólogo francês que estuda as identidades no trabalho, essa identidade profissional vai se construindo exatamente nesse diálogo.

[...] estabelece-se um contínuo “movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias”. (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 239)

O processo de constituição identitária se foca na identificação ou não com as atribuições⁹ e se define em processo, no qual, como acabamos de ver, a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de si para o outro) se articula tensamente com os atos de atribuição (do outro para si) permanentemente. Esses movimentos de adesão ou não adesão possibilitam a identificação de movimentos identitários fundamentais para a compreensão da função do coordenador pedagógico e seu trabalho.

Ainda citando as pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2015), pensar na constituição identitária desse profissional, em contexto, reconhecendo a influência da dinâmica entre a atribuição¹⁰ (pelo sistema escolar, pela organização escolar e pelos educadores da escola) e a pertença (pela adesão ou não do coordenador às atribuições da escola

⁹ Aqui não estamos compreendendo as atribuições como determinações legais da função do professor coordenador. Para Dubar (1997) atribuição corresponde à identidade para o outro, enquanto a pertença indica identidade para si. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.239)

¹⁰ Ainda fazendo uso do entendimento de Dubar.

ou às representações sobre a coordenação pedagógica), é fundamental para compreendermos melhor esse profissional e seu trabalho.

Mara, no excerto destacado e também por outros fragmentos de sua entrevista, nos leva a acreditar que busca assumir, em diferentes situações, o que lhe é atribuído como expectativa pelos outros, fazendo de tais expectativas e demandas sua pertença. A coordenadora assume para si um papel que não nos parece evidente nas atribuições legais da função do coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo em que abre mão, como veremos mais adiante, de outras atribuições como a de formar professores.

Para Dubar (1997), o coordenador pedagógico, ao assumir atribuições diversas e por vezes contraditórias, revela uma identidade de solucionador de problemas, “apagador de incêndios”, recebendo, em contrapartida, demandas a ela relacionados, num movimento dialético de atribuição e pertença, base da constituição de sua identidade.

Mas qual a história individual e profissional de *Laís* que a ‘permite’ dizer não a muitas das demandas de sua escola e qual a história de *Mara*, que a leva a assumir atribuições que não lhe cabem, mas atender outras tantas demandas e até desejá-las para si de forma prazerosa? Não sabemos! Infelizmente é preciso fazer escolhas. Investigar a relação da história pessoal ou mesmo profissional com o processo de construção da identidade profissional seria, possivelmente, objeto para uma nova pesquisa.

Neste projeto, o central é entendermos que nessa tensa relação entre atribuição e pertença, o coordenador vai construindo sua identidade, assim como seu lugar de formador. Mas essa construção está longe de ser simples se considerarmos ainda o contexto histórico dessa profissão e sua atuação junto a professores especialistas.

Entendermos um pouco melhor o que está presente nessa tensão e na legitimação da sua identidade, possibilita investigarmos como se dá a construção do seu lugar como formador de professores que, como já vimos, consiste em uma de suas atribuições mais centrais na escola.

Pelos excertos dos entrevistados apresentados e na relação destes com os textos lidos, somando às experiências profissionais das pesquisadoras deste projeto, podemos concluir que assumir a atribuição de formar professores não é trivial para o coordenador. Talvez, inclusive, não seja para quase nenhum coordenador pedagógico. Ele lida diariamente com inúmeras demandas, expectativas, precisa cobrir diversos buracos que fazem parte da rotina de uma escola e ainda ocupa uma função que no Brasil parece, apesar de muitos avanços, não ter definida seus contornos e limites.

Diante disso, entendemos que o próprio profissional assume um papel significativo na construção dessa identidade, talvez mais importante do que para outras profissões ou funções que já tenham seus papéis socialmente mais bem definidos.

Porém, nessa empreitada está sempre um sujeito, que constrói seus próprios entendimentos e acumula uma história de trabalho. Esse sujeito não vai (quase nunca) em busca de fazer o pior, pelo contrário, percebemos nos entrevistados e por toda nossa experiência junto a esse profissional, que buscam sempre os melhores caminhos, resultados e sobretudo, boas relações de trabalho. Mas, muitas vezes tais caminhos são tensos, como descrito pela *Laís*, ou se tornam mais confortáveis, como descrito pela *Mara*, porém com escolhas que tenham em sua intencionalidade o pedagógico pouco direcionado ao processo de formação de docentes.

Acreditamos que as discussões dos temas seguintes podem nos ajudar a compreender melhor esse lugar do coordenador pedagógico como formador.

Percepções sobre o ser formador

[...] entendemos a formação em contexto como a maior e mais necessária função dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as). (PLACCO; SOUZA, 2018, p.18)

Para as autoras, a continuidade e consolidação da aprendizagem do professor acontece, sobretudo, no meio problemático, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino refletida e dialogada. A formação contínua centrada na escola tem o papel de facilitar ao professor a aquisição de ferramentas que o ajudem a superar as adversidades que surgem em sua ação pedagógica concreta, porque a sala de aula, conforme destaca Placco (2012), envolve aspectos que exigem a atenção, como a relação professor-estudante, as metodologias desenvolvidas, a construção de conhecimento e a diversidade.

Estamos, portanto, partindo do entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para a formação contínua do professor, uma vez que torna possível a consolidação da aprendizagem da docência no e pelo contexto escolar, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido naquele meio.

Canário (2006) também defende a ideia de que é na escola, na realização de seu trabalho diário e no compartilhamento com o outro daquilo que pensa, cria e desenvolve, que o professor aprende sua profissão. Para ele, a formação centrada na escola

Tem como finalidade principal resolver problemas e promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas; ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto. (CANÁRIO, 2000, p.80)

O coordenador pedagógico, por sua vez, é quem tem condições de assumir esse papel de formador. Ao estar lado a lado do professor, no seu dia a dia, pode oferecer situações, espaços de troca e reflexões que visem tornar a prática do docente objeto de reflexão e de conhecimento para novas escolhas e transformações das ações pedagógicas. Cabe ao coordenador pedagógico assumir esse lugar de formador de professores, uma vez que faz parte de suas atribuições e que, a educação contínua centrada na escola é fundamental para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos estudantes. (ALMEIDA; PLACCO 2010) Mas, como de fato ele assume esse lugar?

O lugar do coordenador pedagógico como formador de professores especialistas configura meu objeto de pesquisa. Como esse profissional percebe a atribuição de formar? Como a realiza no dia a dia na escola? Quais seus maiores desafios para executá-la?

Sobre ser formador

Na tentativa de investigar como o coordenador pedagógico percebe a atribuição de formar professores, iniciamos por discorrer sobre alguns pontos apresentados pelos depoentes.

“Quais era minhas atribuições? Era o momento de formação semanal. Então eu tinha que sempre estar preparando a formação para os professores, ela acontecia em mais de um momento na semana, eu lembro que acontecia em três momentos” (David)

“Eu sempre pensei assim, a principal atribuição do coordenador pedagógico é formar o corpo docente, é sempre você estar trabalhando nessa formação contínua do docente, sempre pra você melhorar a didática, a metodologia, estratégias de aula, né?!”

Por que eu costumo falar muito: nós temos um sistema educacional do séc. XIX, um professor formado no séc. XX, ó que ele tá ensinando jovens do séc. XXI. Eu enxergo uma diferença muito grande de gerações, então acho que você precisa trabalhar nisso.” (Rafael)

“Primeiro formar o professor, né?! Eu entendo que essa é a atribuição primordial do coordenador pedagógico. Esse formar o professor passa pelas estratégias de ensino e pensar com o professor como que o outro aprende, depende da idade.”

“[...] de todas elas, eu penso que se você entender que o seu papel principal é o formar, e que é o seu desafio com professor coordenador... ser formador de professores. Se você entender isso, todo o resto caminha. Então talvez, eu penso que o formador ainda é o inicial, mas é o difícil e que toda as outras vão se articulando com o papel da formação, com a ação do formar.” (Lais)

Para *Laís, Rafael e David*, a atribuição de formar professores é identificada como principal na função da coordenação pedagógica, o que nos revela um lugar de destaque sobre essa atribuição. Percebemos que, embora esses profissionais ocupem a função em escolas de diferentes modelos – Escola de Ensino Regular e Escolas do Programa Ensino Integral –, a atribuição de formadores ocupa a mesma centralidade, portanto, podem até, como vamos observar mais adiante, se relacionarem com tal atribuição de formas distintas, mas o lugar que ocupa no seu dia a dia é central para três.

Eles nos contam ainda sobre o que compreendem por ‘formar professores’ e que, para os três coordenadores, o pedagógico passa pelo trabalho junto à equipe docente, sendo a formação o espaço para se trabalhar o saber ensinar, a didática do professor.

Para Amaral (1996) as estratégias de formação podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”.

A nosso ver, *Rafael, Laís e David* entendem por trabalhar a didática em suas formações: levar para a centralidade dos momentos formativos reflexões sobre as interações que se produzem entre o professor, o estudante e o objeto de ensino. Ou seja, como o professor transforma o conteúdo da sua área de conhecimento em objeto de ensino, de forma a gerar aprendizagem.

Lerner, ao refletir sobre a construção do saber didático afirma que

[...] o saber didático é constituído para resolver problemas próprios de comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objetivo de ensino; é o produto da análise das relações entre ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações (2002, p.105)

A formação contínua e centrada na escola deve buscar promover mudanças na ação dos formandos. Compete, dessa forma, ao formador oferecer condições ao docente para que se aprofunde em sua área específica, a fim de transformá-la em objeto de conhecimento para seus alunos, ou seja, como transformar seus conhecimentos em ensino.

Portanto, conforme destacado por *Laís, Rafael e David*, o coordenador tem um papel fundamental na formação da equipe docente, o que também corrobora com as referências citadas na pesquisa. Ele deve ser visto como peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito da escola. O coordenador pedagógico está na escola, ao lado do professor e tem, a favor dele, diversos elementos para ofertar bons momentos formativos nos

horários coletivos (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.70), chamados na Rede de Ensino de São Paulo de ATPCs. Conforme as Resoluções

Espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2009, p.21).

Artigo 1º – A jornada de trabalho docente é constituída de aulas com alunos, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha – ATPL.

1º – Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos; (SÃO PAULO, 2019).

O planejamento dessas formações, no entanto, está longe de ser uma tarefa simples. Planejar situações de aprendizagem docente, trazer para tais momentos conteúdos que sejam significativos aos professores e provocadores para que de fato revejam e aprimorem sua didática, reflitam sobre suas estratégias de ensino e práticas com a intencionalidade de aprimorá-las, requer do coordenador pedagógico conhecer muito bem o grupo de professores, ter um bom repertório para inovar os diálogos durante as formações e fazer uso de recursos didáticos e estratégias de formação voltadas para aprendizagem de adultos. Para tanto, a construção de uma relação de confiança com e entre a equipe é condição *sine qua non*.

Diante dessas questões, os coordenadores buscam diferentes caminhos. Para alguns a oferta de materiais prontos, vindos da Secretaria de Ensino, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAP – é bem-vinda e quase que condição para que consigam tornar os momentos de ATPCs de fato formativos, e não apenas encontros informativos.

“A Diretoria nos encaminha roteiros, com PPT, apresentação e tudo. Desenvolvemos exercícios que o corpo docente tinha que trabalhar no coletivo, né?! Nesse sentido eu não achei nem um pouquinho ruim, porque antes ficava à deriva do coordenador pedagógico, ele ia em busca de algum material pedagógico e apresentava. Falava os recados que tinha que ter da escola, e depois ia em busca de formação vinculadas à área daquele professor. Com a EFAP participando, a secretaria deu uma outra estrutura para o coordenador.

Eu não tenho o que reclamar não, eu achei que ajudou bastante. Até porque aí a EFAP cria um padrão, né?! ... não fica solta, você faz o que você quer, o que você acha que é viável para a sua escola.” (Mara)

“Como não tínhamos um roteiro, meio que nós estávamos meio abandonados, vamos dizer assim. Então você pesquisava temas interessantes e apresentávamos para os professores, era isso que fazíamos. [...]

Antes a gente tinha sempre que usar nossa criatividade, acho que ficava sempre faltando algo, acho que ficava sempre raso, porque aí você dava lá a formação que você tinha que dá, mas como era tudo muito corrido, na realidade você ficava mais com a burocracia.

[...]você fazia os professores corrigirem as avaliações de português e matemática [...] Ou seja, você usava a parte da formação na burocracia. A gente usava para fazer separação de materiais, corrigir prova de matemática e português [...] o preenchimento do Diário [...] as vezes eles (professores) pediam para preencher o Diário, quer dizer, a parte burocrática, não a parte pedagógica.”
(Mara)

Fica evidente o desafio que é para *Mara* assumir a formação de docentes. Ela se percebe incapazes de formar professores especialistas se não tiverem um suporte, quase que roteirizado e que diga como deve conduzir esses momentos e quais conteúdos abordar. As afirmações da coordenadora apontam para o fato de que, diante do desafio de conduzir formações com professores especialistas, acabava por optar em transformar os espaços formativos em espaços burocráticos e informativos.

Talvez, *Mara* não seja a única coordenadora que recorria a esses caminhos diante da insegurança em assumir sozinha essas formações. Placco, Almeida e Souza¹¹ (2015) em uma pesquisa desenvolvida juntos à coordenadores pedagógicos de todo o país, confirmaram que esse profissional declara ter dificuldades para enfrentar esse desafio da formação contínua de seus professores: seja por dificuldades pessoais; seja por falhas na sua formação para assumir tal papel; ou ainda por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores. A pesquisa das autoras aponta que é comum ao coordenador demonstrar dúvidas sobre como lidar com a demanda de formação e que muitos evidenciam nas respostas o quanto suas dificuldades envolvem as questões metodológicas, ou seja, não sabem “como” fazer a formação em serviço de professores, sentem-se carentes de conhecimento disciplinares e pedagógicos para produzir os resultados esperados de sua função.

Analisando o relato como um todo da coordenadora *Mara*, ela parece vivenciar esses três desafios. Nos excertos se destaca de forma mais significativa seu receio de fracassar, a certeza que não possui repertório suficiente para trabalhar com esses professores e a sensação, portanto, de se sentir *à deriva, abandonada*, quando não recebe um direcionamento, uma orientação pronta e ‘fechada’ do que fazer nesses momentos junto aos professores.

Para Bonafé, Almeida e Silva (2018, p.36), podemos compreender uma coordenação como realmente pedagógica quando há uma intervenção intencional junto aos professores, para que suas propostas de ensino favoreçam as aprendizagens dos estudantes.

¹¹ PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relato de Pesquisa, Fundação Victor Civita, 2015)

Mara, portanto, não se sente capaz de assumir seu papel pedagógico sem que esteja ancorada em instrumentos e ferramentas prontas que lhe digam como fazer e o que fazer.

Não estamos, contudo, assumindo um lugar de crítica diante da elaboração de tais materiais desenvolvidos pela EFAP, muito menos diante da sensação de desamparo da coordenadora em assumir tais formações sem esse suporte. Nesse momento poderíamos investigar quais outros suportes a Secretaria ou Diretorias de Ensino oferecem aos coordenadores pedagógicos para que desenvolvam habilidades necessárias para assumir o lugar de formadores. Ofertar ações que contribuam para a formação desses profissionais, no sentido de fortalecer seu lugar de formadores de docentes, seria um possível caminho para além da oferta de tais materiais. Mas, entendemos que realizar essas investigações poderia ser objetivo para outras pesquisas.

O que identificamos como central, e que contribui de forma significativa em nossa investigação, é a configuração de um desafio significativo vivenciado por alguns profissionais ao se verem ‘obrigados’ a assumir a atribuição de formadores, assim como algumas saídas e recursos que encontram para lidar com tal desafio.

“Existiam sempre muitas habilidades que eu ia trabalhar e que eu não tinha o conhecimento, e as vezes eu ficava na dependência do professor especialista ali presente comigo, que muitas vezes era resistente. Então, não existia uma contribuição e se tornava uma formação com um déficit muito grande, né? Eu tinha um domínio de falar dentro da biologia, dentro da química, mas aí quando fugia, exigia muito de mim. Óbvio que faz parte do coordenador, mas eu acho que o especialista da área já facilita muito essa questão, né? Já não é um entrave.”
(David)

“Eu sou coordenador geral, que é essa nomenclatura que dá no PEI. E eu tenho o professor coordenador da área de Humanas, Exatas e de Linguagens, o que facilita todo o meu trabalho pedagógico, por que eu consigo amarrar esse pedagógico na minha formação geral.

E isso eu acho super válido. Até porque eu tenho coordenador específico da área. Eu sou formado em Ciências Biológicas e Química, então as vezes, apesar da gente ter especializações em áreas distintas, as vezes é um pouco complicado eu entender outras questões por não serem da minha formação.

É óbvio que nós enquanto coordenadores sempre procuramos estudar, procuramos compreender, buscar aquilo pra podermos discutir, mas nada como ter alguém formado na área.” (David)

Os trechos destacados reforçam nossa compreensão de que a insegurança do coordenador pedagógico diante do professor especialista é de certa forma comum a esses profissionais. Mas, embora possamos enxergar tal insegurança nos quatro coordenadores entrevistados, ela nos parece assumir diferentes configurações: *David* destaca o fato de não dominar os conhecimentos específicos de outras áreas do conhecimento, e por isso, não se sentir capaz de dialogar com esses professores no papel de formador.

É interessante lembrarmos que esse coordenador assume sua função em uma escola do PEI e, portanto, conta com pares – PCAs – para dividir a atribuição de formar professores especialistas. Mas, se por um lado, a organização profissional da escola favorece que encarem e tenham caminhos de solução para o enorme desafio de diálogo entre professores especialistas e coordenadores pedagógicos que não dominam os conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento, por outro, *David* apresenta esse como um desafio característico de sua função.

Portanto, podemos compreender que a questão apresentada por ele está imbricada na função da coordenação pedagógica de tais seguimentos de ensino – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quais, portanto, são os conteúdos formativos possíveis e necessários para concretizar uma formação entre coordenadores, que tenham em sua graduação distintas licenciaturas, e professores especialistas que ‘dominam’ áreas do conhecimento que se distinguem das licenciaturas desses coordenadores?

Como apresentamos na Introdução do projeto, essa é uma das questões centrais que nos instiga e, não por acaso ela surge de forma marcante nas entrevistas.

Iniciamos essa discussão ao refletirmos sobre o significado da atribuição de formar para os entrevistados e como compreendem o trabalho com a didática em suas formações. Porém, mesmo com esse entendimento, para alguns dos entrevistados esse se configura como um desafio quando falamos de formação de especialistas. Por isso, consideramos importante retomar a discussão, buscando acrescentar mais alguns pontos.

Para Shulman (2005)

[...] outorgar ao conhecimento didático um papel central na formação, isto é, ajudar os professores a compreender melhor as interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino e discutir os problemas que estão vinculados ao ensino para incidir em uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos. É buscar compreender cada vez mais os modos de ensino capazes de transmitir o conteúdo da forma mais compreensível possível para os outros. (SHULMAN, 2005)

Refletir com os professores quais as questões de ensino derivadas de sua área de conhecimento e discutir os problemas que estão vinculados à aprendizagem, como forma de incidir na melhoria da qualidade do ensino, deve ser o eixo central sobre o qual o coordenador pedagógico se dedica em formação. O que está em jogo aqui, portanto, é o conhecimento didático ou o didático-pedagógico. (ROLDÃO, 2017) Discutir com os professores especialistas sobre os conhecimentos necessários para a docência.

Não estamos com isso negando que dominar os conteúdos específicos de cada uma das áreas de conhecimento possa contribuir para esse diálogo formativo, porém, a falta de tais conhecimentos não deveria ser encarada como limite ou impossibilidade para a realização das formações centradas na escola. A segurança do coordenador pedagógico, portanto, pode ser fortalecida no momento que compreende o quanto tem a contribuir trazendo seu conhecimento sobre as possibilidades didáticas ou mesmo fortalecendo o grupo de docentes para que reflitam juntos, construam caminhos comuns, troquem experiências e criem dentro da própria escola, comunidades de aprendizagem.

Esse profissional é, do nosso ponto de vista, aquele que pode auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas de conhecimento, os estudantes com quem trabalham, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p.38)

Porém, apesar dessa insegurança parecer comum a todos os coordenadores entrevistados, alguns dos entrevistados, como a *Laís*, demonstram confiar na sua capacidade por buscar caminhos próprios, que não estavam necessariamente apoiados no suporte de materiais roteirizados ofertados pela SEDUC.

Laís declara, em alguns momentos durante sua entrevista, o quanto passou a confiar mais na sua capacidade de entender as necessidades específicas dos professores com quem trabalham, do que nos materiais que chegam prontos da Secretaria e não consideram tais especificidades.

Mas, é importante frisarmos que não estamos afirmando com isso que esses coordenadores também não percebiam a atribuição de formar professores como uma das mais desafiadoras que vivenciam no dia a dia na escola, conforme ela (*Laís*) mesma deixa explícito no excerto destacado no início dessa seção. Porém, os desafios, que também são sentidos por ela, ganham novos significados e configurações. A convicção de que possui os conhecimentos necessários para formar professores e que deve experimentar caminhos possíveis, assim como a opção de elaborar formações mais aderentes às necessidades dos seus docentes, surgem para essa coordenadora como uma solução, inclusive, para alguns dos desafios que enxerga nessa atribuição.

“Então, o coordenador pedagógico, um dos trabalhos é isso, o coordenador entender que ele precisa conhecer o seu grupo e entender as diferentes áreas de experiência que cada professor tem. Quando eu falo dessa questão das áreas do conhecimento, particularmente, acho que foi um avanço, por que por exemplo no meu caso, eu adorava fazer a formação as quartas-feiras, ...minha área

de conforto, as terças-feiras também não eram tão difíceis, ciências humanas, se aproxima muito, história e geo, se aproxima muito da literatura, pra mim era muito tranquilo. Mas quinta-feira, ciências exatas e matemática, que é o que a gente foge, né?! No meu caso, era muito difícil e eu me desafiei, eu sempre falei: bom, não é a minha área, mas as estratégias de ensino, elas não mudam, então como eu posso auxiliar esse grupo de professores? [...] E o que acontecia? Por eles saberem que eu não era da área, eles entendiam que o meu esforço era maior pra eles, e a gente sempre discutia muito mais coisas do que nos outros, porque era o meu desafio, era engraçado isso. [...] Porque eu ia pra estratégia dentro da aula deles, e depois a gente ampliava isso pras outras áreas.” (Laís)

Laís acredita possuir os conhecimentos necessários para formar professores especialistas, e entende que somente a partir e na relação formativa com os formandos é que possível construir os melhores caminhos e estratégias formativas. Da mesma forma que a possibilidade de elaborar formações mais aderentes às necessidades dos docentes, surge para ela e para outros coordenadores pedagógicos entrevistados, como uma solução a alguns dos desafios que enxergam nessa atribuição.

“[...] desde agosto de 2019 a Secretaria enviava as pautas. [...] As pautas que a gente deveria tratar com os professores [...] Vou ser sincera, eu pouco as usava. Por quê? Porque como eu conhecia uma parte do grupo, o que fazia, eu não usava sem ter lido antes. Eu olhava pras pautas que estavam ali, estudava e pensava: não vai funcionar, vou perder meu tempo. Então eu elaborava a minha pauta. [...]

Meu olhar como formadora, eu não podia falar que todo mundo não sabia nada ou que sabiam tudo, mas eu tinha que partir do que os professores tinham e dito [...] (Laís)

“Normalmente existem pautas pré-estabelecidas. Nós temos a EFAP – Escola de Professores – onde a gente acompanha aquilo que já vem como demanda. Então, os textos paralelos, se é que eu posso dizer assim, eu busco conforme eu vejo que é a necessidade do meu grupo. Conforme eu acho que vai agregar na realidade onde estou.” (David)

“Eu sempre tô buscando devolutiva dos professores, referente ao que eles têm mais dificuldade e aí, em cima dessa devolutiva eu vou preparando as minhas formações. [...] eu sempre penso na minha formação assim: qual é a necessidade do professor primeiro. Então, até recentemente, quando a gente voltou, os professores estavam com dificuldade de entender o que é uma recuperação contínua, o que é uma recuperação intensiva” (Rafael)

Para Laís, Rafael e David, conhecer o grupo de professores, entender suas necessidades e como as formações podem ir ao encontro de suas expectativas, deve fazer parte do planejamento do coordenador. Nossa experiência como formadoras, assim como a literatura pertinente, aponta para o fato de que um bom diagnóstico do grupo de formandos é condição para o sucesso de uma formação. Dessa forma, não é difícil imaginarmos sua importância em um processo de formação contínua centrada no espaço da escola e realizada pelo coordenador pedagógico. (PEREIRA, 2021)

Para reforçar essa ideia, retomamos também a fala de Imbernón (2010b, p.17) quando afirma que na formação não há problemas genéricos para todos e nem soluções para todos, mas situações problemáticas e um determinado contexto prático, por isso, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais.

Realizar formações que possam ir ao encontro das situações práticas, demandas e dificuldades reais dos professores e que, portanto, dialoguem com sua experiência, requer que os coordenadores pedagógicos conheçam os docentes, acompanhem quais desafios vivenciam em sala de aula e quais seus pontos fortes, para que assim possam transformá-los em conteúdos de formação.

Laís e *David* apontam ainda, que a ação formativa não se restringe à condução dos ATPCs e mediação da formação em si. Faz parte também deste processo observar e acompanhar o trabalho do professor de perto, entender o que e como desenvolve seus conteúdos em sala de aula, se relaciona com os estudantes, além é claro, de acompanhar como os próprios estudantes estão aprendendo e o que estão aprendendo.

“E dentro da atribuição do coordenador pedagógico, o que você tem de base para fazer a formação do professor? Só que esse horário funciona se você consegue observar a sala de aula, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Porque é a partir daí que você vai tirar as necessidades pra fazer esse horário de trabalho coletivo. [...] Você faz a observação de sala de aula, e aí você tem o foco ou aquele momento que você selecionou para olhar as estratégias de ensino e depois você vai, tem uma conversa individual com o professor. E isso você faz com todos os professores da área e depois você vai e faz um horário coletivo.”
(Laís)

“A atribuição do coordenador é o acompanhamento pedagógico, de sala de aula. Acompanhar o professor na sua execução da sua aula, essa era uma atribuição que a gente tentava fazer.” (David)

Apesar desse acompanhamento não configurar diretamente a formação, também pode ser considerado uma ação formativa, uma vez que é na observação de sala de aula, por exemplo, que o coordenador pedagógico observa, identifica e levanta questões que se tornam objeto de reflexão e estudo durante a própria formação.

Para *David* e, principalmente para *Mara*, o acompanhamento pedagógico é condição de uma formação aderente à realidade dos desafios que sua equipe docente vivencia em sala de aula.

Porém, ambos os profissionais se queixam que a sobrecarga com outras atribuições no dia a dia da escola, acaba por dificultar que realizem tal acompanhamento.

“Então, dentro da rotina da escola você não conseguia, por exemplo, fazer uma visita na sala de aula, o que a gente chama de visita técnica. [...] Eu por exemplo, a maioria dos meus professores era no período da manhã. Então eu conseguia acompanhar o trabalho do professor e o próprio processo de aprendizagem dos estudantes, apenas segunda e sexta. Olha que complicador isso. E dentro da atribuição do coordenador pedagógico, o que você tem de base para fazer a formação do professor? Só que esse horário funciona se você consegue observar a sala de aula, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.” (Laís)

“Na escola Regular [...] a falta de professores sempre existiu, existiam semanas que era exagerada, que aí tira do eixo. Mas os momentos de formação, nós conseguíamos fazer desses momentos, momentos de formação mesmo. Porém, o que atrapalhava, na minha visão, era o acompanhamento pedagógico, porque aí essas outras atribuições complicavam essa questão do acompanhar.” (David)

Placco, Almeida e Souza (2012) na pesquisa desenvolvida junto a coordenadores pedagógicos de todo o país, identificaram especificamente sobre o acompanhamento de professores, que por mais que seja uma atribuição potencialmente formativa, ela acaba por ficar esmaecida diante de outras tantas atribuições, sobrando quase sempre pouco tempo para a realização desse acompanhamento. Formar professores na perspectiva de envolver o fazer e o saber docente como objeto de conhecimento está, portanto, longe de ser um caminho simples.

Dessa forma, instigada pelos nossos entrevistados e pelas referências lidas até aqui, ficamos pensando o quanto é fundamental que o coordenador pedagógico busque, diariamente, diferentes intervenções para seus processos formativos com os docentes, que busque contemplar aspectos relacionados à prática desses docentes, e que possam juntos, construir conhecimento que interfiram de fato na rotina do professor.

O coordenador deve buscar contribuir para a formação do professor especialista como um profissional prático-reflexivo, dando subsídio para que possa, ao se defrontar com as incertezas do dia a dia da sala de aula e do processo de ensinar, recorrer à investigação e a troca com seus pares como caminhos possíveis para reconduzir sua prática. Podem, portanto, e a escola talvez seja um dos melhores lugares para que isso aconteça, provocar os professores a elaborarem e reelaborarem seus saberes iniciais em confronto com suas experiências vivenciadas em seus contextos.

Para Wallon (1975), a formação do professor não deve se restringir aos livros, mas se respaldar nas experiências práticas dos mesmos. Deve-se valorizar a teoria que pode fornecer diretrizes básicas, mas essa precisa ser constantemente ser validada pela prática em um movimento de ir e vir entre teoria e prática. Para o autor, portanto, é preciso tomar as situações práticas como currículos da formação contínua centrada na escola

“Então até recentemente, quando a gente voltou, os professores estavam com dificuldade de entender o que é uma recuperação contínua, o que é uma recuperação intensiva. [...] trouxe pra eles a parte teórica do que é recuperação contínua, do que é intensiva. Eu sempre inicio a formação trazendo a teoria e em seguida eu faço uma prática com eles.

Eu simulei com eles o planejamento de uma nova aula, diferente da anterior, com uma metodologia diferente, uma avaliação diferente... eu sempre procuro fazer assim: eu trabalho a teoria e trago uma prática pra eles absorverem aquilo. Porque se você ficar só na teoria, a teoria pela teoria, ele estuda e pronto, não resolve. Então você tem que trazer um exemplo prático ali dentro da realidade dele. (Rafael)

Quando está fora da sala, o professor pode fazer de sua prática objeto de análise e reflexão. Tal movimento contribui para o doente sentir-se fortalecido e com isso, fazer uso dos instrumentos conceituais ou das próprias estratégias de análise para a compreensão e reconstrução de sua prática em sala de aula.

O coordenador pedagógico tem o papel de mediar as relações dos professores com os conhecimentos necessários para o exercício da docência. Discutir sobre essas e outras relações, será nosso próximo desafio neste trabalho.

As relações do formador

Tendo como referência as bases teóricas estudadas até aqui e as análises das respostas apresentadas pelos quatro depoentes, compreendemos que um dos eixos centrais do desafio da coordenação na atribuição de formar professores se configura tanto na relação do coordenador pedagógico com o grupo docente e nas relações com os contextos internos, como nas relações com as demandas advindas de órgãos centrais.

São diversos os entrelaces que constituem o profissional coordenador pedagógico no seu papel de formador, mas optamos neste tópico, por fazer alguns recortes desses entrelaces.

Partimos do pressuposto que a construção, escolha e forma como o coordenador pedagógico assume sua atribuição de formar professor estão embricadas nessas duas fortes relações: como se relaciona com o grupo de professor especialista - a partir de suas vivências, história profissional e contexto escolar; e a forma como significam pra si e no seu trabalho as demandas dos órgãos centrais.

Portanto, conforme Souza e Placco (2017, p.11): “é sobre essas relações, constitutivas da identidade do CP, de sua ação e formação profissional, que pretendemos discorrer”. Contudo, nesse momento, com foco na sua identidade como formador de professores.

Sem exceção e sem que tivessem sido perguntados diretamente sobre tal questão, os quatro entrevistados trouxeram em seus relatos como percebem suas relações com os docentes e como se colocam diante dessa relação.

“O primeiro desafio que você tem que quebrar é que há uma resistência normalmente do corpo docente com relação a receber essas formações, né?! Porque as vezes a gente tem casos assim, eu já ouvi aqui inclusive: ah, eu tenho trinta anos na educação, eu não vou mudar. Então já é a primeira coisa que você tem que quebrar [...] Então, o primeiro desafio é você quebrar isso, falar: não é porque você tem muita experiência naquilo que tá fazendo, que você sabe tudo e não precisa aprender mais nada, né?! Porque depois que você quebra isso, você tá mexendo numa zona de conforto, né?! O professor se põe nessa zona de conforto.” (Rafael)

“É o professor, o professor, você acredita nisso? Não é o aluno.

O adolescente, ele é aberto para aprender, e o professor, ele tem uma certa resistência, né?! Além disso, ele tem toda uma complicação, o professor de uma instituição pública, ele sabe os direitos dele, principalmente aquele que é o concursado [...] então se ocorre algo e ele não gosta e que ele acha que tá afetando ele, ele vai recorrer, ele vai reivindicar.

E você trazer o professor pra você, pra você conseguir desenvolver algo dentro da escola, é uma base de conquista mesmo. Pra mim o mais desafiador é o professor mesmo.” (Mara)

“As questões sociais era um entrave para as minhas formações [...] mas também eu acredito que a minha experiência, porque eu fui coordenador muito jovem. Com vinte e dois anos eu tava numa coordenação pedagógica. [...] e talvez essa questão da minha formação inicial possa ter sido um entrave, né?! [...]”

Usavam o espaço de formação para isso que eu te contei mesmo, desabafo, um respiro, resistência contra as políticas públicas. A única resistência era quando você ia propor alguma coisa e aí assim: eu já vivi isso e sei que não vai dar certo. Talvez tinha essa resistência por eu ser jovem.” (David)

“Existiam sempre muitas habilidades que eu ia trabalhar e que eu não tinha o conhecimento, e as vezes eu ficava na dependência do professor especialista ali presente comigo, que muitas vezes era resistente. Então, não existia uma contribuição e se tornava uma formação com um déficit muito grande, né?! Eu tinha um domínio de falar dentro da biologia, dentro da química, mas aí quando fugia, exigia muito de mim.” (David)

Nos relatos se evidenciam questões relacionais que perpassam esses ‘espaços formativos’ conduzidos pelo coordenador pedagógico. *David*, *Rafael* e *Mara* declaram precisarem lidar com a resistência do professor e com a dificuldade do docente em aceitar a formação proposta, os conteúdos abordados ou mesmo a opinião e posição que assumem.

Os três entrevistados parecem assumir o lugar de formador com certa fragilidade, ora por não transparecem experiência suficiente para gerar confiança na equipe de docentes, ora porque acreditam não dominar os conteúdos necessários para estabelecer o processo formativo junto a essa equipe. Comumente, *Rafael*, *Mara* e *David*, percebem os professores resistentes a eles, por: não terem experiência suficiente; desconhecerem os conteúdos necessários para o

diálogo; ou pelo fato de serem vistos como simples articuladores e representantes das políticas públicas.

Um dos autores que nos ajuda a compreender a resistência é Wallon. Ao falar sobre a possibilidade da escolha, Wallon afirma que “o hábito precede a escolha”. (WALLON, 1986)

A formação contínua centrada na escola é um processo que envolve diferentes pessoas: com suas relações e significações distintas sobre o ‘lugar’ do trabalho em suas vidas; com seus conhecimentos e entendimentos; e com o acúmulo de suas histórias de vida. Cada um desses sujeitos tem, portanto, uma relação com suas possibilidades de se deslocarem e experimentarem fazer o novo – o diferente.

Dessa forma, a recusa a uma nova proposta de trabalho, a uma nova maneira de se relacionar, a novas linguagens ou estratégias de ensino, podem não refletir uma real resistência, rebeldia ou oposição ao que lhe é apresentado. O que nos leva a pensar que não necessariamente representam desrespeito ou desconsideração, mas podem evidenciar simplesmente o fato de que “o hábito precede a escolha”. (ALMEIDA, 2012)

Com isso, o coordenador pode observar e responder a tais atitudes sem compreendê-las como efetivamente uma resistência ou um ataque direto a ele por ser jovem demais, ou não dominar todos os conteúdos de uma área de conhecimento. Pode compreender tais atitudes como uma dificuldade ‘intrínseca’ ao ser humano de modificar seus hábitos, sair do lugar ou colocar em xeque seus comportamentos antigos, o que abre espaço também para a construção de novas relações.

Para Almeida (2012, p.85), cabe ao coordenador pedagógico encontrar modos de quebrar esses hábitos e criar, em parceria com os professores, novas rotinas. Para tanto, é preciso que considere que meio não é apenas o físico e social que circundam as pessoas, mas também o espaço no qual elas executam suas ações e percepções, e principalmente, compreender que nos meios estão os grupos.

Conhecer o papel dos grupos, dos meios e o seu papel nesses grupos, pode ajudar o coordenador pedagógico a perceber que não está na escola sozinho, muito menos isolado dos docentes, mas que precisa ir em busca de resgatar seu lugar como *articulador*, *mediador* e *formador*. Os grupos possuem objetivos comuns que regulam as relações entre seus membros e que impactam em mudanças para cada um de seus participantes. Por isso, a importância da liderança pedagógica na atuação de tais mudanças.

Identificar a resistência como um desafio do próprio sujeito e não como lugar de recusa, oposição ou rebeldia, abre espaço para que o coordenador pedagógico se relacione de novas formas diante dos embates e busque cuidar, intencionalmente, dos ambientes

formativos, tornando-os ‘livres’ de ameaças, pressões e exigências e com isso, abrindo espaço para geração de novos conhecimentos e construções conjuntas.

Ao longo desse trabalho refletimos sobre a importância do fortalecimento das relações dos grupos e diversos autores, aqui citados, chamam a atenção para a relevância da dimensão relacional nos espaços formativos.

Imbernón (1998, p.102), ao discutir sobre o espaço formativo, ressalta que uma das certezas oriundas de seu trabalho e sua experiência é que a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento.

Estamos compreendendo aqui como formação, um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desenvolvidas pelo formador, mas que sejam voltadas ao grupo pelo qual se é responsável, com vistas a promover mudanças na ação dos formandos. Portanto, as ações nela realizadas devem envolver a proposição de objetivos comuns pelo próprio formador e pelos formandos.

“A questão de você engajar o professor a participar de qualquer tipo de formação é um trabalho árduo, porque primeiro o professor entender que aquele é um momento dele [...] é o único momento que ele tem mesmo pra pensar sobre a formação pessoal e pensar no aluno, né?! Então, p coordenador pedagógico entender que ele precisa conhecer o seu grupo [...]” (Lais)

“É sempre voltado para a realidade, então teve um momento que eu trabalhei com eles a questão da educação especial, porque nós estávamos passando por algumas questões de formação, a falta de formação do professor. Então eu analiso, verifico com eles e aí proponho.” (David)

“No início eu debati e fiz um levantamento dos temas, já que seriam por área, eu fiz a sugestão pra eles, pra eles elencarem os desafios, assuntos, estratégias de ensino que eles gostariam que a gente fizesse durante as nossas ATPCs [...] Mas eu quis saber qual o tema, uma estratégia que você tenha dificuldade. O que você quer ouvir nesse momento de formação contínua que é o seu momento.” (Lais)

Os depoentes destacam que ‘engajar’ os professores nos processos formativos nem sempre é uma tarefa simples, embora seja uma estratégia fundamental. Ao envolvê-los desde o momento do planejamento dos ATPCs, os docentes percebem que esse é um espaço destinado a eles, aos seus desafios, necessidades e expectativas e se abrem para as possibilidades de troca que esses momentos podem proporcionar.

Com isso, ao envolver os docentes no processo, no planejamento, e principalmente, abrir espaço para que compartilhem e reflitam sobre seus anseios e processos em sala de aula, o coordenador pedagógico contribui para o fortalecimento das relações e torna esse um espaço mais ansiado por sua equipe de docentes.

Essa ideia corrobora à de Silva e Almeida (2021, p.47) no momento que também enfatizam a importância de o coordenador acionar os saberes procedimentais para diagnosticar as necessidades pedagógicas dos docentes e levantar as estratégias metodológicas mais apropriadas para o desenvolvimento de cada um dos temas elencados, além dos melhores referenciais teóricos.

Nóvoa (2014) contribui de forma significativa também para essa discussão ao refletir sobre aspectos que podem interferir nas relações e na melhoria do ‘clima’ nos espaços formativos dentro da escola. Ele considera que: os discursos que mais circulam na ATPC são aqueles concernentes aos estudantes, disciplina, notas, resultados de aprendizagem, ou demandas e diretrizes dos órgãos centrais. Mas pouco se oportuniza o discurso no qual o professor tenha como intencionalidade se narrar, falar de suas experiências, saberes, trajetórias e suas percepções sobre as relações na escola.

A leitura desses autores reforça que a formação traz em sua essência as relações e implica a construção de uma rede de aprendizagem, a qual para ser fortalecida necessita que todo o grupo esteja atento e cuide das suas relações.

Laís destaca essa atenção mais específica às relações e à importância, portanto, do fortalecimento dos vínculos.

“Porque uma das coisas que eu sempre privilegiei é de não deixar de fazer o momento de formação de professores. É o momento que a gente faz a formação, pensa nas estratégias de ensino, pensa nas lacunas de aprendizagem e também é o momento de desabafo do professor. Então se eu não privilegio esse momento, eu não converso com o professor. E depois, muitas das coisas que acontecem na sala de aula, eu não sei por que eu não ouvi esse professor. [...] Sempre privilegiei esses momentos de formação e dividia esses momentos: [...] os últimos 10 eu vou ouvi-los. Porque eu precisava ouvir esse professor, porque muitas vezes era ali também que você tranquilizava, por tantas situações que acontecem na sala de aula.” (Laís)

Há, no entanto, outros aspectos que o coordenador pedagógico formador acaba por considerar ao planejar e realizar suas formações: as demandas apresentadas pelo Sistema de Ensino, pela SEDUC ou órgãos centrais. A forma como se relacionam com essas demandas, também nos diz sobre como ela é transposta em suas formações.

“O coordenador precisa pautar a sua formação com base nas habilidades dos resultados, sejam elas positivas ou negativas. Hoje nós temos uma plataforma que ajuda bastante o trabalho do coordenador, que é a plataforma do CAED, lá a gente tem o resultado [...]. Então, é uma atribuição do coordenador verificar essa plataforma, estudar essa plataforma e criar uma formação com aqueles resultados, né?!”

“A questão, ela vem muito pronta. Então vem a formação, você estuda aquilo que foi proposto e você passa pro professor. É tudo muito pronto.

A gente observa que a secretaria ela tem voltado para esse tipo de formação. Então é sempre muito estudo de habilidades, [...] a pauta está com foco nessa questão da recuperação, e eu acho importante essa questão do resgate.” (David)

“[...] por exemplo, MMR que a gente chama, que é Método de Melhoria de Resultados, isso que a Secretaria de Educação ela envia pra todas as escolas e a gente tem que desenvolver anualmente. Então a gente pega um índice, por exemplo o SARESP, e a gente tem lá o índice daquele ano e qual a nossa meta pro próximo ano. Então baseado naquilo a gente tem que desenvolver métodos para melhorar resultados e obter o índice desejado.”

“[...]Jesse professor de matemática, é um professor que tem ótima didática [...] mas material do estado, as provas do SARESP e do SAEB [...] Ele tinha um discurso de desprezo pela prova [...]

Então, você nas orientações, informações do ATPC, você orienta, você mostra, desenvolve, vamos ler as avaliações, mas mesmo assim esse discurso de menosprezo sobre o material.” (Mara)

Eu acho que essa formação é muito importante. O coordenador pedagógico também ele tem que ter esses indicadores de aprendizagem muito claro para ele poder direcionar as ações da escola de uma maneira mais assertiva, atacar os problemas de aprendizagem [...] Então acho que essas coisas são essenciais agora: buscar alternativas para metodologia e estratégia de ensino pra criar interesse maior nos nossos estudantes [...]” (Rafael)

Cada um dos coordenadores acima demonstra atribuir às demandas dos órgãos centrais diferentes significados, compreendendo-as de diferentes formas.

Nas falas de *David*, *Mara* e *Rafael* referentes às demandas vindas da SEDUC, alguns deles mencionaram programas como CAED¹², MMR¹³, SARESP¹⁴ etc., e ao se referirem a esses programas, utilizaram expressões como: *“que desde que eu entrei no estado, é uma exigência”*; *“acho que essas coisas são essenciais”*; *“uma atribuição do coordenador”*; *“eu acho importante essa questão do resgate”*; *“ela envia pra todas as escolas e a gente tem que desenvolver anualmente”*.

Tais expressões nos levam a criar hipóteses de compreensão sobre como esses profissionais se relacionam com essas demandas e como elas aparecem refletidas nas relações com a equipe docente.

Rafael e *David* parecem não assumir uma posição de subserviência ao que lhes é ‘imposto’ por essas diretrizes, pelo contrário, declaram compreenderem sua importância, sua relevância tanto como subsídio para o planejamento da escola e o diálogo com os professores, quanto como conhecimento que devem adquirir na posição de coordenação. Portanto, não

¹² CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

¹³ MMR – Programa Método de Melhoria de Resultados

¹⁴ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

demonstram se relacionar com essas demandas de forma submissa, como se simplesmente tivessem que cumpri-las.

Tais relações, segundo Souza, Petroni e Dugnani (2015, p.59) irão influenciar também na forma como os professores se relacionam com essas demandas. Para os autores, os sujeitos se apropriam dos significados que os ‘outros’ atribuem aos fatos ou eventos e não aos fatos e eventos em si.

Sem dúvida, suas experiências e histórias de vida também interferem nessa apropriação, mas o que fica de mais relevante aqui é consideramos que no processo de significação, esses professores irão apropriar-se dos significados que a cultura confere a tais fatos e eventos, e nessa construção da cultura, a forma como o coordenador pedagógico se relaciona com esses fatos e eventos, interfere diretamente, embora não de maneira exclusiva ou decisiva.

Já para *Mara*, as demandas são sentidas como imposições. Ela se vê obrigada a cumpri-las, e nesse caso, vindo ao encontro das ideias defendidas por Souza, Petroni e Dugnani (2015), as relações do coordenador pedagógico com tais demandas e suas significações também aparecem refletidas na forma como a equipe de professores se relacionam com elas: *“Ele tinha um discurso de desprezo pela prova”*.

Retomando Silvia e Almeida (2021), as autoras destacam que essa é uma dificuldade típica do coordenador pedagógico. Ele, geralmente, fica tão intensamente dedicado ao cumprimento de seu papel, em atender as expectativas “criadas por si mesmo”, ou que imagina que são criadas pelos “outros”, que deixa de se preocupar com o que é realmente importante: a relação com o outro.

Dessa forma, cada vez mais se confirma o quanto essa relação entre professores especialistas e coordenador ainda está longe de ser uma relação simples e de soluções fáceis. Por isso, diante de tais dificuldades, podemos pensar que muitos desses profissionais acabam por transformar esses em espaços mais burocráticos (como eles mesmos definem), espaços para informes e orientações ou mesmo renunciam a eles, deixando que outras atribuições se sobreponham. O coordenador que se considera incapaz de tomar o lugar de mediador dessas demandas e formador do grupo docente, acaba por optar (de forma consciente ou não) em ocupar lugares mais seguros como “apagador de incêndio” ou mesmo sendo aquele quem é responsável por cuidar da disciplina.

“Ele (coordenador pedagógico) tem que auxiliar e dar todo o suporte pro professor. E você tem que lutar para que o aluno aprenda, para mim isso é imprescindível. Então assim, se tem indisciplina, literalmente ela vai afetar diretamente o aprendizado do aluno. [...]”

Ou seja, vou ter que, junto com o mediador, vou passar de sala em sala, chamar os alunos pontuais que estão atrapalhando, conversar e dar esse feedback pro professor.” (Mara)

A partir, portanto, de tudo o que pudemos refletir até aqui ao longo dessa seção, destaco um trecho de Campos e Aragão (2012)

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas de seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho. O coordenador precisa mesmo se ater ao seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum. Se o coordenador pedagógico se pauta exclusivamente nas políticas públicas e/ou na ausência delas, seu trabalho corre o risco de se tornar esvaziado de sentido, meramente burocrático e cumpridor de tarefas. O coordenador pedagógico precisa delinear seu trabalho junto com a equipe escolar. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.41)

Influenciados pelas relações pouco fortalecidas, esses profissionais se fragilizam diante do lugar que idealizam que o professor de especialista ocupa, se fragilizam por sentirem-se ou não queridos, aceitos, úteis para a comunidade escolar, assim como se fragilizam diante da crença de que não possuem os conhecimentos necessários para assumir a atribuição de formar professores especialistas. Suas relações, portanto, nem sempre oferecem o suporte suficiente para que construam lugares de confiança necessários no processo formativo.

Mas também foi possível observar que hoje, considerando há vinte anos, o coordenador pedagógico já avançou muito no caminho de se fortalecer como formador. Diversas são as relações que vem construindo para se afirmar sobre a percepção de quem é como formador, o que corrobora com o levantado pelo pesquisador Pereira (2021), ao analisar a coleção “Coordenador Pedagógico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”*
Das Utopias, Mario Quintana (1951)

Há três anos, quando fui tomada pelos questionamentos que me trouxeram até essa pesquisa, já carregava comigo enorme admiração pela função do coordenador pedagógico na escola e a certeza de que esse profissional é capaz de gerar fortes impactos na melhoria da educação e da aprendizagem, mesmo não assumindo a sala de aula na linha de frente.

Tais certezas só se confirmaram ao longo desses anos, em cada contato que tive com os coordenadores e a cada leitura e reflexão que o mestrado me proporcionou. Mas, ao mesmo tempo que se confirmava minha admiração por esse profissional, também cresciam ou até se multiplicavam meus questionamentos.

Encontrei, na literatura do meu campo de estudos, orientações que me ajudaram a sedimentar as bases para as reflexões sobre o papel de formador do coordenador pedagógico, compreendendo como não estava sozinha em minhas inquietações, mas também como havia mais de um caminho para entendê-las. Caminhos esses tão instigantes e coerentes, que me deparava com a difícil tarefa de fazer escolhas pelas explicações que me pareciam dialogar melhor com o que desejava responder.

Nesse processo, minha aprendizagem foi se tecendo com minha prática, e sentia que uma iluminava a outra, ora com mais intensidade de um lado ora de outro.

Foi acompanhando o trabalho de diversos coordenadores pedagógicos, refletindo sobre o que traziam, suas conquistas, queixas, inseguranças e forças, que meus questionamentos puderam ir ganhando mais forma.

Assim, partindo das premissas de que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa da formação de professores, sendo peça-chave para o desenvolvimento da formação contínua, e de que o espaço da escola torna-se um lugar privilegiado para o desenvolvimento de formações, uma vez que possibilita a maior aproximação entre prática e teoria, este estudo buscou investigar como o coordenador pedagógico exerce seu papel como formador de professores especialistas.

Para apoiar nessa investigação, tive como referência os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais as principais atribuições do coordenador pedagógico, a partir de suas percepções;
- Identificar como as determinações que chegam dos órgãos centrais e intermediários sobre as atribuições do coordenador interferem no seu papel de formador;
- Identificar a percepção e o entendimento do coordenador pedagógico sobre seu papel de formador de professores especialistas.

No levantamento realizado com quatro coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas da Rede do Estado de São Paulo, dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível colher informações sobre suas percepções a respeito das principais atribuições que desempenham no dia a dia da escola e sobre, especificamente, como se percebem na atribuição de formar professores.

Os dados obtidos corroboram com o que a literatura sobre a coordenação pedagógica vem discutindo hoje: a maioria dos coordenadores consideram a formação de professores sua principal e mais importante atribuição na escola e percebem essas formações como espaços de reflexão sobre a prática, a fim de desenvolverem melhores didáticas. Mas, ao mesmo tempo em que identificam a centralidade dessa tarefa, a colocam como a mais desafiadora.

Um dos desafios identificados diz respeito a multiplicidade de atribuições e tarefas que assumem, o que parece estar relacionado a identidade da coordenação pedagógica. Os coordenadores entrevistados atribuem terem que assumir essas múltiplas tarefas no seu dia a dia da escola, devido a alguns fatores principais: certa ‘confusão’ por parte da comunidade escolar sobre quais são de fato suas atribuições; falta de profissionais na escola, principalmente professores e o fato de serem sempre o ator quem é chamado para dar conta de tais lacunas; e falta de parceria da gestão (direção), que aparece como principal responsável por dar o suporte necessário para que o coordenador pedagógico realize suas atribuições junto aos docentes.

Ainda sobre o desafio de assumir essas múltiplas tarefas no dia a dia da escola e deixar de lado seu lugar de formador, os estudos levantados para essa pesquisa apontaram que a função de coordenação pedagógica apresenta historicamente uma frágil identidade e, por isso, tem seu escopo de atuação escolar pouco definido. A função, que aparece ainda com pouco contorno, abre espaço para ‘coordenar’ qualquer coisa no interior da escola, desviando a atenção do foco principal – trabalho com o pedagógico - para as inúmeras tarefas cotidianas presentes nas escolas.

Interessante notar, que os quatro entrevistados destacaram que, diante do desafio da multiplicidade de tarefas, aquela que surge como a mais sacrificada é quase sempre a atribuição de formar professores. Assumir o trabalho junto com os pais, apoiar os professores na indisciplina, substituí-los ou mesmo assumir o papel de outros profissionais na escola, surgem quase sempre como empecilhos para a formação de professores, e mesmo que nem sempre comprometam diretamente as ATPCs, acabam concorrendo com, por exemplo, o acompanhamento pedagógico, também considerado uma ação formativa.

Porém, por mais que a problemática seja semelhante, o que observei é que os depoentes lidam com ela de diferentes formas, cada um enfrenta esses mesmos desafios a seu modo. O referencial apresentado ao longo deste estudo me ajudou a compreender que a forma como cada um desses coordenadores responde aos desafios, nos diz tanto sobre o contexto escolar no qual estão inseridos, quanto sobre como puderam construir, para si mesmos, o entendimento sobre a identidade da coordenação pedagógica.

Além disso, pude entender que as próprias respostas e atitudes do coordenador pedagógico diante do que se apresenta no dia a dia da escola, são também fatores que contribuem, de forma significativa, para que assuma ou não o lugar de formador.

Concluo, portanto, que é na relação com o outro, dentro e fora da escola, que o coordenador vai construindo sua identidade. Mas entendo também que a forma como se relaciona, a segurança com que experimenta ou não assumir atribuições tão desafiadoras e responde às demandas vindas de outras instâncias, também nos dizem sobre quem é esse sujeito, sua história profissional e pessoal e os significados que atribui ao trabalho.

No entanto, não tinha como objetivo adentrar nesse universo ao longo dessa pesquisa. Mas penso que seria importante deixar aqui questões para pesquisas futuras: O que leva o coordenador pedagógico assumir demandas e atribuições que não são próprias de sua função? O que contribui para que se sintam fortalecidos para dizer ‘não’ diante das múltiplas demandas que encaram no seu dia a dia na escola? O que leva alguns deles a se posicionarem com maior firmeza e outros a se misturarem nessas múltiplas tarefas? O que a gestão (direção) e secretaria podem fazer no sentido de apoiar o coordenador pedagógico a assumir suas atribuições de formação?

Sobre essa última questão, pude notar que órgãos centrais, como a EFAP, vêm concentrando seus esforços para ‘apoiar’ o coordenador pedagógico a assumir a formação de professores na escola. O que pode nos sugerir que existe uma preocupação e valorização hoje

maior sobre a formação contínua dos professores centrada na escola. Porém, as estratégias que parecem construir são muito mais voltadas a subsidiá-los com materiais prontos, para serem transpostos durante os momentos de formação, do que a oferta de suportes formativos que apoiem esses profissionais para que se sintam preparados e fortalecidos a assumirem esse lugar junto a professores especialistas.

Ao considerar a percepção e o entendimento do coordenador pedagógico sobre especificamente seu papel de formador de professores especialistas, as relações entre esse profissional e o docente, também aparecem como uma questão central.

Ligado à essa questão, os coordenadores entrevistados disseram precisar lidar diariamente com professores resistentes e atribuíram a essa resistência alguns fatores como: falta de domínio do coordenador pedagógico sobre os conteúdos específicos de cada uma das áreas do conhecimento; dificuldade em aceitarem as demandas e diretrizes vindas das instâncias superiores; inexperiência dos coordenadores na função e no magistério como um todo.

Contudo, o referencial por mim estudado reforça que a coordenação pedagógica tem em si um enorme potencial para assumir a formação de professores, mesmo que esses sejam especialistas em áreas do conhecimento desconhecidas para o coordenador. Partindo desses referenciais, em diálogo com os dados apresentados pelos depoentes, compreendo que o que está no centro desses espaços formativos são as possíveis contribuições que o coordenador pode oferecer ao professor no campo do conhecimento pedagógico, didático e, portanto, às possíveis relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico. Essa compreensão fortalece o potencial, portanto, da coordenação pedagógica em formar professores e retira o peso de precisarem, necessariamente dominar cada uma das áreas de conhecimento presentes nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Porém, para que assuma esse lugar e se arrisque, entendo ser fundamental que o coordenador tenha segurança e conhecimento dos potenciais que tem em mãos por estar na escola, no dia a dia, ao lado do professor. Acompanhar o trabalho do docente, conhecer as lacunas de aprendizagem dos estudantes podem ser ferramentas potentes a serviço da formação contínua de professores especialistas. Mas essa não é apenas uma reflexão importante de ser feita junto ao coordenador pedagógico, a meu ver, cabe também aos órgãos centrais perceberem esse potencial que vive dentro da escola e na relação possível que pode existir entre coordenador e docente, entre acompanhamento e formação.

Percebermos o potencial da formação centrada na escola é um primeiro passo para também desenvolvermos ações que contribuam nesse sentido. A meu ver, os coordenadores, por mais que enxerguem os desafios existentes, também são capazes de perceberem o potencial que temem mãos, mas precisam ser ajudados a usar todo esse potencial.

Dessa forma, o que foi se configurando para mim, ao longo desse trabalho é que a questão não se concentra na falta de domínio dos coordenadores por conteúdos específicos relativos às disciplinas trabalhadas pelos professores especialistas, mas na insegurança que parecem vivenciar na escola e na falta de apoios e ações direcionadas nesse sentido. Talvez, a baixa aposta dos órgãos centrais no potencial desse profissional e, portanto, a escolha por caminhos prontos que o subsidiem a formação de professores e não fortaleçam o lugar que o coordenador pode ocupar dentro da escola, faz com que precisem buscar seus próprios recursos, seus próprios entendimentos, e muitas vezes de forma solitária, construam suas identidades na coordenação pedagógica.

Esse trabalho me levou ainda a identificar que uma das forças da formação contínua centrada na escola, está exatamente na possibilidade da relação, da criação de vínculos e do conhecimento que esse formador (coordenador pedagógico) é capaz de ter sobre o seu grupo de formandos. O que não quer dizer que seja simples. Porém, ajudarmos a desconstruir a crença de que não podem assumir esse lugar de formadores, que pelo o que pude identificar ao analisar as entrevistas, estão enraizadas nos coordenadores e algumas vezes no próprio professor, é fundamental para que possam se sentir mais fortalecidos em assumir esse lugar e com isso, se arrisquem, como fez a coordenadora *Laís*.

O resgate da história do coordenador pedagógico no Brasil, também me ajudou a configurar melhor o porquê de tantas crenças sobre esse profissional. Ajudou a entender a fragilidade de sua identidade profissional e tudo que perpassa sua relação com a docência. A história desse profissional mostra que o coordenador nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Porém, a indefinição que se apresenta sobre suas atribuições ou mesmo desafios enfrentados no dia a dia, se deve em parte há como o ‘lugar’ desse profissional no contexto histórico educacional foi sendo constituído no país, assim como a todas as incertezas, exclusões e constantes mudanças que permearam sua função.

Articular de forma mais aprofundada, como todo o percurso histórico de diretrizes e Resoluções foi evoluindo na história do país e como essa evolução se refletia nos desafios e nas conquistas do coordenador e na construção de uma identidade mais nítida, me parece de fundamental importância, ainda que não seja esse meu objetivo.

Nesta pesquisa, ponderei ser importante refletir sobre as legislações e diretrizes da SEDUC, uma vez que minha intenção era compreender como elas são percebidas pelo coordenador pedagógico sobre o recorte do seu papel de formador e como interferem nessa atribuição.

Sobre esse objetivo, pude entender que a maioria dos entrevistados percebe nas ações da SEDUC um direcionamento para assumirem um lugar junto aos professores no papel de formador. Em diferentes excertos das entrevistas, ficou nítido inclusive que esses são conteúdos levados para dentro das formações, tornando esses espaços muitas vezes mais informativos do que formativos. Tais escolhas do coordenador, no meu entendimento, pareceram ser um dos motivos disparadores de resistência por parte da docência. Novamente não entendo que seja um problema o coordenador pedagógico absorver tais demandas, porém não abrir espaço para que dialoguem com o contexto da escola, de cada um dos estudantes e dos próprios professores, pode significar abrir mão exatamente do potencial que percebi existir na coordenação pedagógica a favor da formação centrada na escola.

Poderia seguir aqui ainda por muitas páginas discorrendo sobre minhas hipóteses, buscando tecer diferentes pontos entre o que foi apresentado pelos entrevistados e todo referencial teórico estudado para esse trabalho. Talvez esse tenha sido um dos meus grandes desafios ao longo do mestrado. Escolher o melhor referencial, centrar-me em um único objetivo, e depois ainda, diante de relatos tão repletos de possibilidades, selecionar as discussões sobre apenas alguns desses vividos, foi uma das minhas angústias.

Talvez isso faça parte do processo de construção de um pesquisador, talvez não...só o que sei é que não saio a mesma pessoa que entrei. Mesmo que essa seja, possivelmente, uma frase clichê. Finalizo esse processo com a sentimento que tudo o que abordei aqui poderia ser ainda muito mais aprofundado e ao mesmo tempo, com a certeza de que deixei de fora muitas reflexões importantes para a investigação sobre o coordenador pedagógico como formador de professores especialistas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (orgs.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, L. R. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. S. N.(orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. Revista Educação, São Paulo, v.12, n.142, 7-11, fev.2009b.

_____; O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Estilos de Coordenação Pedagógica na rede pública estadual paulista no período de 1960-2010. RBPAE: São Paulo, v.29, nº3, p.503-523, set/dez., 2013.

_____; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2016.

_____; A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____; Contribuição de Henri Wallon para o Trabalho de Coordenador Pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.: ALMEIDA, L. R. (orgs). *O coordenador pedagógico: Provocações e Possibilidades de Atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

_____; O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In. PLACCO, V. M. N. S.: ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

_____; PRANDINI, R. C. A. R.; SZYMANSKI, H. (Org.) A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2018.

_____. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org). *O Coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

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

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. IN: (Org.) *Práticas Inovadoras da Formação de Professores*. São Paulo: Papirus, 2017.

AZANHA, J. M. P. Educação: alguns escritos. São Paulo: Editora Nacional, 1983. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a15.pdf>>.

BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. S O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L; (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.

BONAFÉ, E. M.; ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. M. S; O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professore. In.: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.) *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In. BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. ALMEIDA, L. R. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n.6, p. 9-27, jan/jun. 1998.

_____. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre. Artmed, 2006.

_____. Articulação Entre as Formações Iniciais e Continuada de Professores. In.: Marfan, M. A. (Org). *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*:

formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sebarquivos/pdf/vol1c.pdf>

CAMPOS, P. R. I.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L; (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

– Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita. Jun. 2011.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professo coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007). Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FURNALETTO, E. C. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L; (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora. 2002.

_____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In. ANDRE, M. (Org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP. Papirus, 2016.

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

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Percursos didáticos na formação. In: CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N. Ensinar: tarefa para profissionais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012b

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, 2015.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida de formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

ORSOLAN, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L; PLACCO, V. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

PASSO, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

_____; ANDRÉ, M. E. D. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In.: Almeida, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PEREIRA, R. O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC – São Paulo, 2017

_____; PLACCO, V. M. N. S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org). *O Coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

_____; Revisitando a coleção “Coordenador pedagógico” vinte anos depois: temas e tendências. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org). *O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____; SOUZA, V. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; _____. O Trabalho do coordenador pedagógico na visão de professore e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____; _____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2015b

_____. ALMEIDA, L. R. S.; SOUZA, V. L. T. Relatório: O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições – Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita. Jun. 2011.

_____. Entraves da Formação Centrada na Escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola*. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In.: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 3ªEd. São Paulo: Loyola, 2015b

_____. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

RIOS, T. A.; A autonomia Como Projeto – Horizonte Ético-Político. 1993

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. Cadernos de Pesquisa. V. 47 nº 166. 2017

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Diário Oficial – Executivo, São Paulo, 14 nov. 1974.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial – Executivo. Caderno 1, São Paulo, 19 jul. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 3, de 11 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Edição e-book eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. São Paulo: Edições Loyola , 2017.

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

_____. Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa, 1975.

_____. A evolução psicológica da criança. São Paulo. Martins Fontes, 2007

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Quadro 5: Análise Entrevista Mara, Escola de Ensino Regular

Tema: Percepção do coordenador pedagógico sobre suas atribuições	
Depoimento	Explicitação de Significados
É o pedagógico. Ele tem que auxiliar e dar todo o suporte pro professor. E você tem que lutar para que o aluno aprenda, pra mim isso é imprescindível. Então assim, se tem indisciplina, literalmente ela vai afetar diretamente o aprendizado do aluno. Uma das ações que a gente vai realizar agora, quinta-feira, porque já está afetando o aprendizado da classe, ...vou pedir amanhã pros professores listarem os alunos que estão atrapalhando o andamento da aula e junto como o mediador, nós vamos chamar esses alunos, dialogar com eles. Nós vamos descer e falar o que a escola quer deles e o que ele precisa oferecer pros colegas deles também né?! ... Ou seja, vou ter que, junto com o mediador, vou passar de sala em sala, chamar os alunos pontuais que estão atrapalhando, conversar e dar esse feedback pro professor. Porque o professor, isso pra mim é muito importante, ele tem que ter prazer em ensinar. Nesse tempo de revezamento, as salas tavam um sonho, porque quem tava na sala era o aluno que tava interessado e era pouco. Quem tá interessado consegue aprender melhor. Então é o pedagógico	Destaca que uma de suas principais atribuições é o pedagógico: entendendo por pedagógico, o trabalho que realiza junto aos alunos, como forma de favorecer e facilitar o ensino do professor em sala de aula. Ela mostra grande comprometimento com a aprendizagem do estudante e com o prazer do professor em estar em sala de aula e pode ensinar. Destaca como uma de suas intervenções, nesse sentido, o diálogo com os alunos sobre questões disciplinares, de forma que passem a favorecer o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Entende que assim, atua sobre o ‘pedagógico’. Aqui, seu papel não aparece junto à equipe de professores, mas especificamente na relação com os estudantes mais indisciplinados.

E o que a gente faz também, sempre procura trabalhar de forma interdisciplinar, porque eu tenho uma galera lá boa pra isso. Os professores eles gostam, mas tem uns que não. Você sabe né?! Os mais conservadores, eles não conseguem e eles não aceitam, é uma coisa de louco, mas os outros vão de boa, conseguem trabalhar em parceria e os alunos eles respondem... Mas sempre depende de professor também. Vou dar um exemplo: quando você decide fazer um projeto em que tenha que envolver toda a escola, a gente já fez isso. Aí é complicado. Porque o correto é todos os professores participarem e a direção tem que pedir isso pro professor, mas a gente não consegue.	Identifica como atribuição, seu papel de ‘articulação’ para favorecer o trabalho interdisciplinar. Nessa atribuição, sua relação aparece de forma mais direta junto à equipe de professores - fazer a gestão de trabalhos interdisciplinares. Relata tal atribuição como desafiadora, uma vez que nem sempre consegue a adesão de todos os professores para o desenvolvimento de tais projetos.
... por exemplo, MMR que a gente chama, que é Método de Melhoria de Resultados, isso que a secretaria de educação ela envia pra todas as escolas e a gente tem que desenvolver anualmente. Então a gente pega um índice, por exemplo o SARESP, e a gente tem lá o índice daquele ano e qual a nossa meta pro próximo ano. Então baseado naquilo, a gente tem que desenvolver métodos para melhorar resultados e obter o índice desejado. A gente faz isso junto com o diretor e depois com os professores, eles têm que tá cientes, tem que dar sugestões de quais métodos nós vamos utilizar pra melhorar. Então aí, a gente trabalha juntas na direção e depois, ...ele faz	Caracteriza como uma de suas atribuições, a função de analisar, em parceria com a direção, os resultados de aprendizagem da escola, revelados nas avaliações padronizadas (estadual, por exemplo). Explica que a análise desses resultados, é necessária para que planejem métodos que visem a melhoria da aprendizagem e alcance da meta estabelecida. Destaca que esse processo é realizado em parceria com a direção, mas também deve envolver a equipe de professores. Qualifica sua parceria com a gestão, nessa atribuição, como uma boa parceria.

uma parte e eu faço a outra. Então é uma parceria boa.	
Outra coisa também, o Grêmio. Quando eu assumi a coordenação, o Grêmio, por causa do estado querer fechar as escolas, ele viu a força do aluno pro Grêmio que ele não tinha. Agora você tem que fazer cadastramento, mandar não sei o que, responder questionário, mandar quem são os componentes do Grêmio, quem foi que venceu a eleição, fazer um super acompanhamento. Na época tinha um professor que cuidava, mas ele não dava a importância que tinha que ser, ... não selecionava alunos que teriam uma ação mais efetiva... Aí, como virou burocracia, ele não quis mais, mas a gente tinha que dar uma resposta pra secretaria, aí eu tive que assumir e assumir junto com a coordenação. Como eu gosto de assumir essas coisas, eu peguei.	Destaca novamente uma atribuição mais relacionada ao acompanhamento dos estudantes: a gestão do Grêmio. Descreve tal atribuição como algo não específico do papel do professor coordenador, mas que assumiu pela falta de outro profissional que quisesse se responsabilizar e também por ter gostar de fazê-la.

Tema: Desafios da coordenação pedagógica	
Depoimento	Explicitação de Significados
É o professor, o professor, você acredita nisso? Não é o aluno. O adolescente, ...ele é aberto para aprender, e o professor, ele tem uma certa resistência, né?! Além disso, ele tem toda uma complicação, o professor de uma instituição pública, ele sabe os direitos deles, principalmente aquele que é o concursado... então se ocorre algo e ele não gosta e que ele	A coordenadora declara ser o professor o seu maior desafio. Ela descreve que o considera um de seus maiores desafios, uma vez que alguns professores se mostram resistentes em realizar o que por muitas vezes é demandado, por não se disporem a aprender e desenvolver coisas novas e fazerem uso do conhecimento de seus direitos legais, para justificarem tais resistências.

acha que tá afetando ele, ele vai recorrer, ele vai reivindicar. E você trazer o professor pra você, pra você conseguir desenvolver algo dentro da escola, é uma base de conquista mesmo. Pra mim o mais desafiador é o professor mesmo... Se você tiver numa situação de indisciplina, o aluno é muito complicado também, mas a gente lá na escola não estamos nessa fase mais, ainda bem. Por exemplo: ... essa loucura que aconteceu com a pandemia obrigou o professor a lidar com a tecnologia, sem ele ter nenhum domínio... Do dia pra noite ele precisou se reinventar. Foi uma choradeira, gritos, as pessoas se sentindo extremamente burras por não conseguir, foi caótico. Lidar com o adulto, o adulto se não tá conseguindo, ele fica doente emocionalmente, loucura. Foi bem complicado.	Ela caracteriza sua relação com os professores, como uma relação de conquista. Sem a qual não é possível lidar com tal desafio.
Eu tenho que buscar caminhos para conseguir algum resultado. Eu vou da um exemplo: esse professor de matemática, é um professor que tem uma ótima didática, ele é muito bom em matemática porque é formado em matemática pura... mas material do estado, as provas do SARESP e do SAEB que desde que eu entrei no estado, é uma exigência... Ele tinha um discurso de desprezo pela prova, de falar pros alunos: façam o que vocês quiserem com a prova. Muito complicado... E aí, por falta também de funcionários, você não tem como acompanhar esse professor...	Aqui novamente ela descreve o que é parte de sua atribuição de análise de resultados das avaliações e aplicação das provas. Usa tal atribuição para exemplificar a resistência de um professor em trabalhar com as provas e seguir às demandas e orientações da secretaria. Destaca o quanto sente ser desafiador desconstruir tais resistências e objeções que os professores impõem à algumas dessas diretrizes da secretaria. Aqui também ela configura seu papel de formadora, como responsável por passar ‘informações e orientações.

Então você, nas orientações, informações do ATPC, você orienta, você mostra, desenvolve, vamos ler as avaliações, mas mesmo assim esse discurso de menosprezo sobre o material...	
... mas a gente ficou aí por 2 anos, com ATPCs específicos por áreas. Então, na terça-feira seria a área de ciências humanas, na quarta-feira área de linguagens e língua portuguesa e de quinta-feira área de ciência da natureza e matemática. Esses ATPCs eles são das 7h da manhã até ao 12h35. Só que depois que o governo do estado de São Paulo criou o Centro de Mídias, meio que desafogou um pouco para o coordenador, né?! Porque é uma parte da formação é com Centro de Mídias, com as formações por vídeo, e a outra parte é com a Diretoria de Ensino, o Centro de Ensino, pelo Youtube, e uma outra parte é conosco. Então deu pra gente respirar um pouco mais, porque antes, no primeiro ano era só com a gente. A gente assumia integralmente essas formações.	Aqui, a coordenadora não aponta especificamente um desafio, mas considero importante destacar essa fala, porque mais a frente ela aponta como se relaciona com a condução dos ATPCs. Outro aspecto pelo qual considero importante esse relato, é porque nos permite entender que ‘antes’, quando não podia dividir os momentos formativos de ATPC com a Diretoria de Ensino e Secretaria, sentia-se sobrecarregada, mas agora consegue ter um ‘respiro’.
Na regra colocada pela EFAP, quando surgiu esse tipo de ATPC que era por área, eles enfatizaram que era imprescindível que os professores ficassem com o coordenador realizando a formação sem interferência externa, né?! Porque assim, o coordenador no dia a dia mesmo, ele sofre muita interferência, porque a indisciplina acaba caindo nas mãos dele, algum problema tecnológico acaba caindo nas mãos dele, na	Aqui, ela se volta mais diretamente à sua atribuição de formadora e aos momentos de ATPC com os professores. Demonstra perceber a importância que a EFAP e secretaria atribuem aos momentos formativos na escola do professor com o coordenador pedagógico. Mas esclarece que, por ter uma função na escola de quem assume múltiplas

direção, na vice direção, então o coordenador acaba fazendo tudo. E o que que era a proposta da Secretaria, da EFAP, era realmente oferecer a possibilidade do coordenador ser coordenador pedagógico mesmo... A proposta era ficarmos concentrados naquilo, naqueles ATPCs, conforme quantidade de horas aula de cada professor. Nesse sentido, eu não achei ruim, porque o que acontece, a EFAP ela deu roteiros, aliás, ela dá roteiros.	demandas, acaba por ter dificuldade em se voltar integralmente para a formação. Explica ainda que, entendendo esse desafio, a EFAP buscou reestruturar o ATPC para que o coordenador pudesse ser ‘pedagógico mesmo’.
No primeiro ano deu certo sim. A gente conseguiu se manter lá na sala fazendo a formação do jeito que tinha que ser, deu bastante certo, até porque tinha funcionário pra dar toda a estrutura. E a nossa direção é muito boa também. Isso sempre tá de acordo com a direção e quantidade de funcionários, porque assim, se tem todos os professores em sala de aula, se tem o inspetor pra cuidar da circulação do aluno e tal, aí a escola fica organizada e cada um consegue trabalhar dentro do seu espaço. Quando isso não tem, aí vem o caos. Então, no primeiro ano foi bom. 2020 veio a pandemia, aí nós fazíamos tudo no online, então a experiência já foi diferente, mas nós fazíamos três ATPCs sempre online, por área também... Aí voltamos e voltou novamente a ser por área. Só que como agora não tem substituto mesmo... eu sofro mais influência agora ... tem que parar pra resolver coisa de aluno...	Atribui a possibilidade de ter ou sucesso na formação de professores, o fato de a escola ter todos os funcionários e, principalmente o quadro completo de professores. Responsabiliza também à direção um papel importante para assegurar que a coordenação execute suas atribuições ligadas à formação de professores.

Tema: Planejamento de formação e levantamento de conteúdos	
Depoimento	Explicitação de Significados
A Diretoria nos encaminha roteiros, com PPT, apresentação e tudo. Desenvolvemos exercícios que o corpo docente tinha que trabalhar no coletivo, né?! Nesse sentido, eu não achei nem um pouquinho ruim, porque antes ficava à deriva do coordenador, ele ia em busca de algum material pedagógico e apresentava. Falava os recados que tinha que ter da escola e depois ia em busca de formações vinculadas à área daquele professor. Com a EFAP participando, a secretaria deu uma outra estrutura para o coordenador. Eu não tenho o que reclamar não, eu achei que ajudou bastante. Até porque, aí a EFAP cria um padrão, né?! ... não fica solta, você faz o que você quer, o que você acha que é viável para a sua escola. Ela começou a criar esses roteiros em 2019.	Ao ser perguntada sobre como planeja suas formações com a equipe docente, a coordenadora coloca que grande parte das formações que realiza são a partir de materiais elaborados pela EFAP. Ela enfatiza o quanto passou a se sentir mais segura e respaldada ao receber tais ‘roteiros’ e que antes disso, sentia-se ‘solta’, deixada à ‘deriva’. Coordenadora pela primeira vez diferencia o momento de recados, da formação em si.
Vou dar um exemplo do que aconteceu esse ano aliás. Por lei, nós temos que trabalhar os temas vinculados ao racismo, né?! A gente precisa trabalhar, tem que trabalhar, é por lei. É importante trabalhar. Não só referente ao racismo, a homofobia, africanidade né?! O que aconteceu? Os professores de humanas, eles já têm o hábito de trabalhar esses temas, o professor de história, de sociologia, e o professor de geografia, mas tem uns que não trabalham.	Novamente relata o desafio de ‘convencer’, ‘obrigar’ os professores a seguirem as diretrizes vindas da secretaria ou mesmo das legislações. Mesmo a pergunta trazendo outro contexto, a coordenadora volta a falar desse, que vai se configurando como um de seus maiores desafios. Ela descreve novamente os professores como resistentes há muitas dessas diretrizes, reafirmando seu desafio nessa relação.

Isso é um desafio do coordenador também, você tem que trabalhar, mas como que você vai obrigar o professor? Você conscientiza, isso a gente faz, fala, fala: olha isso aqui é o que que você tem que trabalhar, esses são os livros oferecidos pela escola, esses temas. Mas obrigar, como eu vou obrigar? Depois, se você fala alguma coisa, vai dizer que você cometeu assédio moral e tal. ... Aí, tô falando que sempre o professor é o problema. Sempre o professor é mais desafiador. Ao invés de colaborar, eles querem criticar, e eu tenho que responder de uma forma pra não afetá-lo diretamente. Se ele for reclamar, a culpa é sempre do coordenador.	Aqui aparece novamente a ‘formação’ vista mais sobre a perspectiva da ‘informação’, ‘apresentação de materiais’, ‘explicação sobre o que precisa ser desenvolvido’.
Eu lembro que a gente desenvolveu uma vez, por sugestão de um professor, sobre a semana do respeito, ele quis desenvolver em paralelo com os alunos, a semana do respeito, no qual nós trabalhávamos cada dia um tema: violência contra mulher, homofobia, racismo, acessibilidade. Todo dia tinha um tema diferente e a gente descia com os alunos para discutirem com especialistas da área que faziam palestras. Foi bem legal e aí a gente incentivou o professor pra fazer esse trabalho. Uma outra vez, no ATPC que foi esse ano, os professores de humanas estavam sugerindo pegar um texto de um filosofo, por exemplo, e a gente estudaria esse texto e refletiria sobre ele. Foi uma sugestão, mas a gente achou melhor deixar pro ano que vem.	Nesse momento a coordenadora dá a entender que tem abertura a propostas que sejam apresentadas pelos professores para o desenvolvimento de novos temas no ATPC e que até ‘olha com bons olhos’ essa possibilidade e iniciativa dos professores. Mas declara que a ‘correria’ muitas vezes impossibilita o grupo de estudar os temas sugeridos. A coordenadora, no entanto, não relata em nenhum momento, buscar levantar com o seu grupo de docentes quais temas são mais pertinentes ou necessários serem trabalhados.

A correria não deixa a gente fazer isso, mas a possibilidade é válida.	
--	--

Tema: Planejamento de formação e levantamento de conteúdos	
Depoimento	Explicitação de Significados
Como não tínhamos um roteiro, meio que nós estávamos meio abandonados, vamos dizer assim. Então você pesquisava temas interessantes e apresentávamos para os professores, era isso que fazíamos. ... Antes a gente tinha sempre que usar nossa criatividade, acho que ficava sempre faltando algo, acho que ficava sempre raso, porque aí você dava lá a formação que você tinha que dá, mas como era tudo muito corrido, na realidade você ficava mais com a burocracia. Por exemplo: você fazia os professores corrigirem as avaliações de português e matemática, que são essas APs que hoje são digitalizadas, nós aplicávamos na escola inteira, no papel, e todo mundo ajudava a corrigir. Ou seja, você usava a parte da formação na burocracia. A gente usava pra fazer separação de materiais, corrigir prova de matemática e português... o preenchimento do Diário... as vezes eles pediam para preencher o Diário, quer dizer, a parte burocrática, não a parte pedagógica, interferia bastante nesse sentido.	Novamente a coordenadora enfatiza que antes da EFAP encaminhar os roteiros de formação, se sentia ‘abandonada’ para elaborar o que iria desenvolver durante os momentos de ATPC. Embora afirme que nesse período buscava pesquisar temas interessantes para levar aos professores, entendia que suas formações eram ‘rasas’. Justifica que os momentos formativos eram tomados por ‘informes’ ou ‘ações mais burocráticas’, devido à falta de orientação da secretaria sobre o que e como deveriam trabalhar com os professores.
A intenção era que todos os professores estivessem ali naquele ATPC, mas muitas vezes não dava pra colocar todos os	A entrevistada atribuiu à antiga Resolução de estrutura do ATPC, a dificuldade de

professores naquele horário ali. Então as vezes, pra completar esse ATPC dentro da quantidade de aulas que ele atribuiu, ele fazia dentro do horário, numa janela pra cumprir. Então havia sempre uma falha pra você alinhar as informações. Ficava sempre alguém desinformado. Dessa forma que é hoje, eu prefiro, porque acho que a gente teve menos problema com a comunicação. Foi melhor. Então aí não tínhamos roteiro nenhum, nós criávamos os roteiros. Até 2018 nós criávamos. As vezes o que acontecia? A DE nos chamava pra fazer uma formação. Aí eu pegava o material didático e dentro daquele material nós realizávamos aqueles exercícios na DE e depois tínhamos que repassar isso pros professores no ATPC e isso acontecia. Mas é esse que é o problema, porque quando era dessa forma, nem sempre estávamos todos os professores, sempre tinha alguém que não aprendia, que não pegava a informação.	trabalhar com os professores concentrados em um mesmo encontro semanal. Porém, pra ela, o maior prejuízo dessa antiga organização era o fato de alguns professores ficarem sem receber os informes dados durante o ATPC. Queixa-se que isso gerava desinformação e problemas na comunicação. Dando, portanto, novamente a entender que o ATPC era muito mais um momento de informativo do que formativo. Nesse relato, retoma ainda a falta dos roteiros e a necessidade, portanto, de terem que criar o que desenvolver nos encontros.
--	--

Tema: Influências dos textos legais no trabalho da coordenação	
Depoimento	Explicitação de Significados
...as atribuições do coordenador pedagógico, a via dela é totalmente correta e plena, mas quando há uma interferência, vou colocar assim, as vezes acaba irritando. Agora que você conseguiu colocar cada um no seu espaço realizando as suas funções, quando	A coordenadora acaba por assumir o lugar de ‘faz tudo’ ou ‘cobre buracos’ no dia a dia da escola. A entrevistada define a Resolução e atribuições do coordenador como corretas, claras e plenas. Porém, enfatiza que se

você tem que realizar alguma coisa que não é a sua função, tem momento que acabam sim te atrapalhando, te irritando. Porque as vezes você deixa de fazer algo que tá vinculado à área pedagógica, pra ficar auxiliando na área da gestão.... Mas por causa de alguns empecilhos e porque você também tem que colaborar, mas incomoda, porque você tem três funcionários com aquela função de gestão... você não é daquela função, mas você tem que fazer. E aí você já fala: olha, não seria minha função, minha função não é essa, eu não tenho que ficar fazendo entrada de aluno.	incomoda ao ser chamada por muitas vezes para assumir a função de outros profissionais que faltam na escola e que em função disso, acaba deixando de lado sua atuação no que denomina como sendo a ‘área mais pedagógica’. Seu incomodo aparece também relacionado ao fato desse pouco discernimento por parte dos demais profissionais sobre qual as atribuições do coordenador.
A Resolução é clara. A questão tá na realidade da escola. Eu não me nego ajudar, a gente já viveu situações lá que só tinha a diretora e a vice e eu me prestei a se ajudar e ajudo. Mas quando a gente tem a quantidade certa pra ocupar cada uma das funções, você ter que fazer uma coisa que não seria você, aí isso realmente está com problema de distribuição ali, de você direcionar o que cada um tem que fazer ali. Aí realmente tem que ter uma comunicação mais clara por parte da gestão. Eu não vou me negar a ajudar no Proatec, porque não ali o profissional. Diferente da gestão, que tem, mas querem jogar pra você. Então aí é realmente clareza na comunicação. É isso que tá falhando. E isso é em toda escola, viu?! Ou é essa falha ou não tem o funcionário. Aí sobrecarrega pro outro.	Reafirma o quanto considera a resolução clara. Porém, justifica a não realização de muitas de suas atribuições pela falta de comunicação na escola e pouca clareza por parte da gestão, sobre o papel da coordenação pedagógica. Justifica ainda, que a realidade não corresponde ao que está na Resolução, pela frequente falta de profissionais que precisam ser cobertos por alguém.

Porque a Resolução tá bem clara lá qual é a função do coordenador pedagógico, não é ela, mas a realidade	
--	--

Síntese:

Ao longo de todo o relato da entrevistada, é possível identificarmos um fio condutor central, com o qual todos os demais aspectos significativos destacados em sua fala, se relacionam. O fio condutor desta entrevista se configura sobre a difícil relação de trabalho da coordenadora com os professores especialistas, fala, portanto, da desafiadora atribuição de trabalhar diretamente com esses professores.

Em seu relato ela transparece insegurança em assumir a posição de formadora junto aos docentes. Tais inseguranças e dificuldades se revelam nas situações de conflito com alguns professores que mostram resistência às orientações e diretrizes que chegam da secretaria como, por exemplo, aplicação das provas estaduais padronizadas.

Na grande maioria das situações formativas que tem junto aos professores, a coordenadora recorre muito mais a conteúdos informativos e orientadores, como forma de ‘convencer’ os professores mais resistentes, do que a conteúdos formativos ou discussões reflexivas sobre a prática de sala de aula.

Ainda sobre sua atribuição como formadora, a coordenadora demonstra, por diversas vezes, se sentir aliviada por ter, hoje em dia, outras instâncias com quem dividir os ATPCs e formações de professores, assim como, por receber da secretaria, ‘roteiros’ orientadores dos encontros formativos. Relata que sem tais materiais, sentia-se abandonada, deixada à deriva sobre sua atribuição de formação de professores. Parece, portanto, sentir-se incapaz de assumir o papel de formadora sem tais apoios.

Antes da existência de tais roteiros, a coordenadora conta que não se sentia confortável nem criativa para preparar as formações e por isso, muitas vezes acabava abrindo espaço ou até mesmo orientando que os professores realizassem atividades mais burocráticas.

Mas ao mesmo tempo, é importante destacarmos que a coordenadora demonstra, por diversas vezes, compreender a importância dessas formações para os professores e sobretudo, perceber o quanto a Secretaria passou, de um tempo pra cá, a valorizar mais esses espaços.

Essa dificuldade na relação com os professores e fragilidade para assumir o papel de formadora, possivelmente a leva a adotar outros papéis e tarefas na escola. A coordenadora relata o quanto se sente segura e, por muitas vezes com prazer em assumir atividades junto

aos estudantes, como a gestão do Grêmio ou mediação de conflitos entre os mais indisciplinados.

Especificamente sobre o pape de ‘mediadora’ que toma para si, a coordenadora entende que ao assumir essa função, está cuidando do que chama de ‘pedagógico’, que define, logo no início da entrevista, como sendo uma de suas principais atribuições. Porém, esse ‘pedagógico’ não passa pela formação dos professores em como trabalhar com os estudantes, ou transformar os conteúdos de suas áreas e objetos de conhecimento, nem mesmo sobre como lidarem com esses estudantes que ela classifica como sendo os indisciplinados.

O trabalho que desenvolve com os estudantes também, em nenhum momento é direcionado a todo o grupo de jovens. Acaba por se concentrar na mediação com os mais indisciplinados ou com aqueles dispostos a se envolver com a escola no Grêmio.

Nessa relação direta com os estudantes, ela parece se sentir mais confortável e ‘saber fazer’, o que nem sempre acontece ao relatar o trabalho que desenvolve junto ao corpo docente. Declara ter mais facilidade para lidar com os adolescentes do que com os professores. Os estudantes, pra ela, apenas de algumas vezes indisciplinados, são abertos para aprender o novo, enquanto os professores, muitos mostram-se resistentes e fechados.

Outro aspecto que se sobressalta como desafiador para a coordenadora, é o fato de ser vista dentro da escola, por quase toda a comunidade escolar, como uma profissional que assume múltiplas funções e, sobretudo, que é responsável por cobrir professores ou mesmo outros profissionais faltantes. A forma como descreve essa questão, nos dá a entender que a falta de nitidez sobre a identidade da coordenação pedagógica não se restringe à direção ou demais profissionais, mas a própria coordenadora parece algumas vezes não ter esse contorno nítido sobre quais suas atribuições.

Quadro 6: Análise Entrevista Rafael, Escola do Programa de Ensino Integral

Tema: Percepção do coordenador pedagógico sobre suas atribuições	
Depoimento	Explicitação de Significados
Eu sempre pensei assim, a principal atribuição do coordenador pedagógico é formar o corpo docente, é sempre você estar trabalhando nessa formação contínua do docente, sempre pra você melhorar a didática, a metodologia, estratégias de aula, né?! Por que eu costumo falar muito: nós temos um sistema educacional do séc. XIX, um professor formado no séc. XX, só que ele tá ensinando jovens do Séc. XXI. Eu enxergo uma diferença muito grande de gerações, então acho que você precisa trabalhar nisso.	Para o depoente, a principal atribuição do coordenador consiste em formar os professores. Entende que um dos principais objetivos dessa formação contínua é contribuir para que o professor aprimore sua didática, metodologias e estratégias de ensino. Além disso, compreende que tal formação se faz necessária para que os professores possam entender quem são esses jovens e como aprendem.
Eu acho que essa formação é muito importante. O coordenador pedagógico também ele tem que ter esses indicadores de aprendizagem muito claro para ele poder direcionar as ações da escola de uma maneira mais assertiva, atacar os problemas de aprendizagem, principalmente agora que estamos num capítulo final da Pandemia e essas crianças ficaram muito tempo no remoto. ... então acho que essas coisas são essenciais agora: buscar alternativas para metodologia e estratégia de ensino pra criar interesse maior nos nossos estudantes e ter uma noção individualizada do que eu tenho que fazer pra cada um.	Atribui ao coordenador um lugar importante na condução das reflexões junto com os professores sobre indicadores de aprendizagem, como forma de direcionar as ações e planejamentos da escola. Entende que a análise desses indicadores contribui para elaboração de metodologias e estratégias de ensino mais assertivas, com maior foco e com um olhar mais individualizado. Destaca ainda a importância do coordenador se apropriar desses indicadores para aí então conduzir tais reflexões com os professores.
Toda semana, a gente inicia na segunda-feira uma reunião de alinhamento com a gestão da	Explicita como a Escola de Ensino Integral está organizada em relação a coordenação

escola. Aqui, por ser uma escola de Ensino Integral, eu tenho três coordenadores de área que trabalham comigo. Por ordem hierárquica, eu sou o geral e eles coordenam cada um a sua área. Então, a gente faz um alinhamento do que tem de demanda da semana, que veem normalmente da Secretaria de Educação ou da Diretoria de Ensino. Na segunda-feira a gente faz esse alinhamento de ações e eu já começo a programar minha reunião de formação de terça-feira... Aqui, por ser uma escola de Ensino Integral eu tenho que fazer formações específicas do Programa, além das formações pedagógicas. Então na terça-feira a gente faz essa formação... Como coordenador geral também, durante a semana, eu tô sempre revisitando alguns documentos, como os indicadores educacionais da escola... porque a gente tem uma ação aqui que é o nivelamento, então eu tô sempre acompanhando a aprendizagem pra português e matemática. Eu faço monitoramento da agenda dos professores. Pelo Ensino Integral eles tem que fazer uma agenda mensal então eu acompanho essa agenda, pra ver se está tudo certo... Semanalmente eu também acompanho o drive da escola, que é onde os professores têm que subir os documentos, pra onde vão os projetos, as agendas, os programas de ação, então eu tô sempre cuidando da parte burocrática e da formação dos professores.	pedagógica, explicando que se dividem em 4 profissionais: 3 deles, voltados para cada das áreas de conhecimento e com foco maior na formação dos professores sobre os conteúdos de aprendizagem e currículo e 1 (ele) que é o coordenador geral e que, portanto, é responsável pela formação geral dos professores, além do acompanhamento mais burocrático do que os professores precisam preencher, entregar e realizar. Retoma o que já falou um pouco logo acima, sobre sua tarefa de acompanhar os indicadores educacionais, uma vez que a escola está voltada para ações de nivelamento. Além disso, como coordenador geral, também é responsável pela formação e acompanhamento especificamente das disciplinas eletivas
---	--

Na sexta-feira a gente tem a disciplina eletiva que é específica do acompanhamento do coordenador geral, que apesar da pandemia, ela tá acontecendo.	
Não. Pra mim a diferença de trabalho com o professor do Fundamental e do Médio é que o professor do Médio normalmente ele trabalha mais com o desinteresse, embora na Integral não seja tanto, mas quando o aluno vai chegando no Ensino Médio o interesse dele vai diminuindo, ele já tá mais preocupado em procurar um emprego, ter o próprio dinheiro, é aquela coisa imediatista. No Fundamental você já não tem esse problema do desinteresse da escola, você já tem um problema muitas vezes de comportamento, né?! ... a formação em si é a mesma, mas os problemas que você vai atacar, eles são um pouquinho diferentes. O problema enfrentado no dia a dia é um pouco diferente...	Para o coordenador, as atribuições de sua função não mudam em função da etapa de ensino. A diferença mais significativa, portanto, não está na atribuição em si, mas, por exemplo, nos temas que são abordados com os professores durante a formação contínua.

Tema: Desafios da coordenação pedagógica	
Depoimento	Explicitação de Significados
O primeiro desafio que você tem que quebrar é que há uma resistência normal do corpo docente com relação a receber essas formações, né?! Porque as vezes a gente tem casos assim, eu já ouvi aqui inclusive: ah, eu tenho trinta anos na educação, eu não vou mudar. Então já é a primeira coisa que você tem que quebrar e falar: não, mas a educação	Elenca como uma das atribuições mais desafiadoras, a de formar professores. A mesma atribuição que destaca como sendo a principal da função da coordenação. A dificuldade se atribui principalmente à resistência de alguns professores em se abrir para o processo formativo junto ao coordenador e aceitar que existem pontos

de trinta anos atras não é a educação de hoje, né?! Tanto que eu até falei pra essa professora: professora, mas há trinta anos atras você estaria dando aula pra mim, eu não tenho o mesmo perfil do aluno de hoje, é outra história, completamente diferente. Então o primeiro desafio é você quebrar isso, falar: não é porque você tem muita experiência naquilo que tá fazendo, que você sabe tudo e não precisa aprender mais nada, né?! Porque depois que você quebra isso, você tá mexendo numa zona de conforto, né?! O professor se põe nessa zona de conforto.	de seu trabalho que precisam ser melhorados.
No Programa de Ensino Integral a gente busca muito pela inovação, né?! Sempre trazer uma aula diferente, então hoje eu já vejo essa evolução no corpo docente, mas é um negócio que você tem que ir todo dia trabalhando e ir quebrando aos poucos.	Mostra-se preocupado com a expectativa que existe sobre a PEI, por ter que oferecer propostas inovadoras. Por conta disso, precisa coordenar e formar os professores, ajudando-os em tais inovações. O que se relaciona ao desafio acima, visto que precisa muitas vezes lidar com a resistência dos professores em inovar.
A segunda maior dificuldade é realmente o professor entender que esses indicadores que a gente cria de educação, eles não são uma cobrança, né?! Então são duas coisas muito problemáticas: primeiro o professor aceitar a formação, e o segundo é ele entender que meu trabalho não é fiscalizar ele. Meu trabalho é apoiar para que ele desenvolva um trabalho mais eficiente e que a gente consiga melhorar o	A segunda atribuição mais desafiadora também está circunscrita à relação do coordenador com os professores, mas diz sobre sua atribuição de trabalhar com os resultados das avaliações de aprendizagem de forma que ganhem sentido e significado para o professor. Muitas vezes, esse trabalho na escola, acaba sendo entendido pelos professores como de fiscalização.

nível de aprendizagem dos nossos estudantes, né?!	
---	--

Tema: Planejamento de formação e levantamento de conteúdos	
Depoimento	Explicitação de Significados
Eu sempre tô buscando devolutiva dos professores, referente ao que eles têm mais dificuldade e aí, em cima dessa devolutiva eu vou preparando as minhas formações. ...eu sempre penso na minha formação assim: qual é a necessidade do professor primeiro. Então até recentemente, quando a gente voltou, os professores estavam com dificuldade de entender o que é uma recuperação continua, o que é uma recuperação intensiva. As duas estão previstas em lei... então eu voltei na LDB, fiz a pesquisa, estudei... e trouxe pra eles a parte teórica do que é recuperação contínua, do que é intensiva. Eu sempre inicio a formação trazendo a teoria e em seguida eu faço uma prática com eles. Eu simulei com eles o planejamento de uma nova aula, diferente da anterior, com uma metodologia diferente, uma avaliação diferente... eu sempre procuro fazer assim: eu trabalho a teoria e trago uma prática pra eles absorverem aquilo. Porque se você ficar só na teoria, a teoria pela teoria, ele estuda e pronto, não resolve. Então você tem que trazer um exemplo prático ali dentro da realidade dele.	Descreve que inicia o planejamento das suas formações identificando quais são as necessidades e dificuldades dos professores, e a partir disso, escolhe os temas que serão trabalhados. Com base nesse levantamento, ele estuda sobre o assunto, muitas vezes ancorando-se na legislação e leva para os professores uma apresentação da ‘teoria’, para depois gerar reflexões sobre a prática. Demonstra ter convicção que as metodologias de formação que escolhe desenvolver com os professores – trabalhar com teoria e prática – contribuem de forma significativa para transformação da prática do professor.

Eu sempre observo bastante... porque aí eu tenho que montar o perfil de cada profissional. Então eu tô sempre acompanhando eles bastante, em sala de aula, em projetos, pra eu poder identificar as necessidades. Eles têm dificuldade em se enxergar ainda, sabe?! Então ele chega pra mim e fala: ahh, eu tô com dificuldade em como fazer o programa de ação, eu t com dificuldade em como fazer a agenda, por exemplo. Então eles normalmente me solicitam formações de documento, do burocrático. ... Então a parte mais prática do trabalho deles, eu é que tenho que identificar as dificuldades, porque eles ainda não conseguem se ver a esse ponto.	Declara que para identificar as necessidades e demandas dos professores, sempre os acompanha: em sala de aula, projetos etc. Explica que essa observação é fundamental, pois, se depender apenas das demandas dos professores, suas formações acabam se restringindo às questões burocráticas. Atribui isso também ao fato de os professores terem dificuldade em se enxergarem, percebem aquilo que não conseguem fazer.
Corriqueiramente! Eu acompanho aulas todas as semanas, porque eu tenho que ter o perfil do meu professor bem consolidado. Na escola Regular você tem lá a atribuição, escolheu suas turmas e vai embora. Na atribuição da escola Integral, é a equipe gestora que faz a atribuição de aula, então eu pego o perfil do professor e falo: esse professor tem perfil do Fundamental, esse do Médio. Então eu tenho que ter esse perfil bem consolidado. Então eu faço esse acompanhamento continuamente.	Coordenador explica que costuma acompanhar as aulas, realizando observações frequentemente. Mas atribui a importância de desenvolver essa ação, principalmente ao fato de precisar construir o perfil do seu grupo de professores, uma vez que é responsável também pelas atribuições dos professores em cada uma das turmas.

Tema: Influências dos textos legais no trabalho da coordenação	
Depoimento	Explicitação de Significados
Influencia muito. Porque o que acontece, eu falo pros meus professores: eu não invento nada da minha cabeça, eu sigo os	Coordenador explicita ‘enxergar’ nos textos legais uma orientação bastante forte sobre o que devem realizar na escola, tanto

documentos orientadores que a SEDUC passa. Eu sempre bato na tecla pra eles: nós somos funcionários públicos, nós trabalhamos para um órgão central, então a gente segue o que o órgão central vai fazer. Ele quer que eu faça x, eu vou fazer x.	sobre sua função, quanto para os professores. De alguma forma, demonstra se ancorar nessa legislação para justifica-se diante dos docentes.
A demanda em si que vem da SEDUC, ela não atrapalha o funcionamento da escola, o que tem atrapalhado nos último dois anos, são os períodos para fazer essas demandas. Nós temos conversado muito com os supervisores, para levarem isso pra cima, os prazos que eles têm estipulado, eles são as vezes insanos. ... Então isso acaba atrapalhando o andamento do meu trabalho muitas vezes, porque eu tenho que parar o que tô fazendo pra atender um prazo muito pequeno da secretaria. Então assim, é um prazo mínimo pra fazer uma coisa muito grande. Isso atrapalha bastante. A organização da secretaria atrapalha bastante a escola.	Afirma que os textos legais não atrapalham seu trabalho, assim como as demandas que descem da SEDUC. Porém, dá ênfase aos prazos estabelecidos pela Secretaria, demonstrando incomodo por precisar, algumas vezes, interromper seu trabalho para dar conta dessas entregas em curto prazo, o que prejudica e atrapalha a escola. Atribui os prazos apertados, à desorganização da secretaria

Síntese:

A entrevista do coordenador Rafael tem como fio condutor sua relação com a equipe de docentes, que mesmo não parecendo ser uma relação ruim, passa por questões difíceis de resistência à mudança e aceitação de diretrizes da Secretaria de Ensino.

Para ele, umas das atribuições mais importantes na função de coordenador é a de formar professores, entendendo que essa formação tem como objetivo melhorar a didática do professor e suas metodologias de ensino.

Mas também compreende que a formação tem como objetivo ajudar o professor a conhecer melhor quem são seus estudantes e como aprendem. Sobre esse ponto, ele demonstra grande incomodo por perceber que muitos professores se mostram resistentes em perceber quem são os jovens que estão hoje em sala de aula, suas diferenças e características específicas

dessa nova geração. Essa parece ser também uma questão central para ele, uma vez que acredita que sem essa compreensão, não é possível garantir melhor qualidade de ensino.

Ele mostra ainda se preocupar com suas próprias metodologias formativas, como forma seu grupo de professores, de maneira a de fato conseguir transformações significativas e apreensão sobre o que foi trabalhado. Assim como, se preocupa em entender quem são seus professores para planejar melhor suas pautas formativas, embora nesse levantamento, nem sempre demonstra confiar nas demandas que o grupo lhe traz.

A apropriação e análise dos indicadores de aprendizagem também ocupam um lugar importante para a coordenação e um ponto delicado que interfere em sua relação com os professores. O coordenador, em seu relato, entende que se apropriar dos resultados de aprendizagem e realizar boas análises desses indicadores, é uma das condições para planejamentos mais assertivos e elaboração de metodologias e estratégias de ensino mais eficazes. Entende ainda, que ao considerar tais indicadores, ele também considera a aprendizagem e os avanços de cada um dos estudantes, elaborando, portanto, planejamentos mais individualizados.

Ao se importar tanto com esses indicadores e processos de avaliação elaborados pela Secretaria, o coordenador percebe que muitas vezes é visto pelos professores como fiscalizador, controlador do trabalho que desenvolvem em sala de aula e dos resultados que alcançam.

Mesmo não sendo possível, ou talvez não sendo nosso objetivo, avaliarmos aqui se o coordenador é ou não fiscalizador, ele demonstra em alguns momentos do seu relato ter uma preocupação grande com os resultados de aprendizagem alcançados pela escola. Ele demonstra ser um profissional preocupado e bastante atento às diretrizes que chegam da Secretaria de Ensino, assim como com as expectativas que identifica existirem em relação ao alcance de metas e resultados de aprendizagem. Talvez, por sua grande atenção a esses pontos, ou por ter de fato um corpo docente pouco aberto à essas demandas, esse é um foco significativo do seu trabalho, e um aspecto que considera bastante desafiador, principalmente para realizar o que entende ser o central do seu trabalho: a formação de professores.

Quadro 7: Análise Entrevista David, Escola do Programa Ensino Integral

Tema: Percepção do coordenador pedagógico sobre suas atribuições	
Depoimento	Explicitação de Significados
Vou falar antes da escola Regular, tá?! Quais eram minhas atribuições? Era o momento de formação semanal. Então eu tinha que sempre estar preparando a formação para os professores, ela acontecia em mais de um momento na semana, eu lembro que acontecia em três momentos.	O coordenador afirma que na escola regular, onde sempre trabalhou até 2020, uma de suas principais atribuições era planejar e realizar os momentos formativos com professores. Lembrando que tais formações ocorriam três vezes na semana.
A atribuição do coordenador é o acompanhamento pedagógico, de sala de aula. Acompanhar o professor na sua execução da sua aula, essa era uma atribuição que a gente tentava fazer.	Define uma de suas atribuições como: acompanhamento pedagógico. Porém, não explicita em detalhes o que compreende por essa atribuição, mas da a entender que tem relação com a tarefa de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula.
Outra atribuição que nós tínhamos era o acompanhamento do avanço das habilidades dos alunos. É um mapeamento que o coordenador ele precisa fazer, é uma demanda de como está evoluindo ou não as turmas, né?! ... hoje nós temos as avaliações externas, é uma atribuição do coordenador o acompanhamento da execução dessas avaliações, é uma atribuição do coordenador o acompanhamento da execução dessas avaliações externas, é atribuição do coordenador dar o feedback para os professores dos resultados dessas avaliações externas, que nós temos bimestralmente. É outra atribuição.	Explica que também é responsável pelo acompanhamento das aprendizagens e mapeamento dos resultados de cada uma das turmas. Para o coordenador, é seu papel acompanhar a execução das avaliações, analisar os indicadores e resultados de aprendizagem gerados nessas avaliações e dar feedbacks aos professores, a partir dessas análises.

O coordenador ele precisa pautar a sua formação com base nas habilidades dos resultados, sejam elas positivas ou negativas. Hoje nós temos uma plataforma que ajuda bastante o trabalho do coordenador, que é a plataforma CAED, lá a gente tem o resultado... um relatório consolidado pra gente saber como cada sala está indo nas habilidades que foram trabalhadas. Então é uma atribuição do coordenador verificar essa plataforma, estudar essa plataforma e criar uma formação com aqueles resultados, né?!	Ainda sobre a atribuição que está circunscrita a análise dos resultados de aprendizagem evidentes nas avaliações padronizadas, o coordenador destaca precisar elaborar suas pautas formativas, levando em consideração os resultados de aprendizagem por habilidades. Por isso, para que possam discuti-los com os professores, precisam antes estudar e se apropriarem de tais resultados.
Já na PEI, eu, enquanto coordenador geral, eu também tenho uma atribuição da implementação do Programa. Então eu preciso estudar todos os documentos que o programa prevê e articular com os professores a execução desses documentos. Então além da formação que eu preciso dar para o professor, eu preciso também articular esses documentos do Programa, que são documentos específicos que já não consta na escola de Ensino Regular.	Coordenador conta que na Escola de Ensino Integral, ele é responsável pela implementação do Programa. Pra isso, precisa estudar tais documentos (é um coordenador novo na PEI) para trabalhar com os professores durante os momentos formativos.
E também no PEI eu tenho outros pares, eu tenho três pessoas, três professores coordenadores por área que auxiliam todo meu planejamento. Então na escola de Ensino Regular tem o coordenador de Anos Finais e o coordenador de Ensino Médio. Eu sou o coordenador geral, que é essa nomenclatura que dá no PEI. E eu tenho o professor coordenador da área de humanas, exatas e de linguagens, o que facilita todo o meu trabalho pedagógico, por que eu consigo	Explica que na PEI, existem três outros coordenadores, que são responsáveis pela formação específica do currículo em cada uma das áreas do conhecimento. Ele assume a coordenação geral, que segundo sua explicação, é responsável pela amarração de todo o pedagógico. Aqui volta a se referir a esse ‘pedagógico’, embora ainda não fique nítido o que quer nos dizer com isso.

amarrar esse pedagógico na minha formação geral. E isso eu acho super válido. Até por que, eu tenho coordenador específico da área... Eu sou formado em Ciências Biológicas e Química, então as vezes, apesar da gente ter especializações em áreas distintas, as vezes é um pouco complicado eu entender outras questões por não serem da minha formação. É obvio que nós enquanto coordenadores sempre procuramos estudar, procuramos compreender, buscar aquilo pra podermos discutir, mas nada como ter alguém formado na área. Eu, enquanto coordenador geral, eles falam pra eu cuidar da parte diversificada, então eu sou responsável por cuidar de eletivas, orientação de estudos. São outras disciplinas que o Programa contém. Porém, eu enquanto coordenador geral, eu também tenho que estar dentro da base curricular, apesar de não ser eu que dou essa formação para o professor, né?!	Explica que considera desafiador o coordenador assumir a formação de professores que não são da mesma área de conhecimento de sua formação. Portanto, o fato de ter essa parceria na PEI, é visto como algo positivo pelo coordenador.
Eu, enquanto coordenador geral, eles falam pra eu cuidar da parte diversificada, então eu sou responsável por cuidar de eletivas, orientação de estudos. São outras disciplinas que o Programa contém. Porém, eu enquanto coordenador geral, eu também tenho que estar dentro da base curricular, apesar de não ser eu que dou essa formação para o professor, né?!	Explica que embora não assumindo diretamente a atribuição de trabalhar o currículo com os professores durante as formações, como coordenador geral, também precisa ter domínio e saber falar sobre o currículo.
No ATPC Geral é o momento também que eu tenho para amarrar todas as informações,	

né, de formação, então quando a gente vai discutir a avaliação externa, agora recentemente nós tivemos o SAEB, é o momento de formação que eu pego todas as áreas, nós discutimos aquilo que foi proposto nas ATPCAs e fazemos uma relação entre as disciplinas, de formação compartilhada, formação colaborativa.	
---	--

Tema: Desafios da coordenação pedagógica	
Depoimento	Explicitação de Significados
Eu trabalhei numa escola de Ensino Regular muito complexa, ... com muito problemas sociais que acarretavam dentro da unidade escolar e muitas vezes as formações elas eram reflexo dessas questões sociais. Então era o momento que o professor utilizava as formações como forma de desabafar, de falar de questões indisciplinadas, questões sociais que rondavam pela escola. Então era um grupo que eu tinha muita dificuldade.	Elenca como desafio o fato de os momentos formativos com professores serem, por diversas vezes, atravessados pelas questões sociais do entorno da escola, que acabavam por interferir no trabalho do professor e consequentemente nos encontros formativos. Os assuntos muitas vezes ficavam circunscritos a esse tema.
As questões sociais eram um entrave para as minhas formações... mas também eu acredito que a minha experiência, porque eu fui coordenador muito jovem. Com 22 anos eu tava numa coordenação pedagógica. Comecei a dar aula com 18 e com 22 tava numa coordenação e talvez essa questão da minha formação inicial possa ter sido um entrave, né?! Mas eu acho que as questões sociais acarretavam um impacto muito grande na formação.	Apesar de seguir confirmando o quanto as questões sociais se tornavam sempre pauta das formações e, portanto, um desafio para o seu trabalho, o coordenador se questiona sobre a possibilidade da sua falta de experiência e pouca idade, gerar algum entrave na relação com os professores. Coloca que percebia em alguns momentos, certa resistência às suas propostas e atribuíam tais resistências, a pouca experiência do coordenador.

Usavam o espaço de formação para isso que eu te contei mesmo, desabafo, um respiro, resistência contra as políticas públicas. A única resistência era quando você ia propor alguma coisa e aí assim: eu já vivi isso e sei que não vai dar certo. Talvez tinha sim essa resistência por eu ser jovem... Apesar de não ser uma resistência deles não pararem para me ouvir, mas acho que sim, a questão da idade.	Aqui menciona mais diretamente a resistência dos professores às políticas públicas.
E aí, o que eu vejo de desafio é trabalhar a outra parte da formação com o professor. Quando eu falo outra parte, é quando a gente sai um pouquinho do que as questões do que a política pública ela impõe, né?! E também não é uma formação voltada pra gente se revoltar, mas questão da formação de teóricos, da gente se voltar para aquilo que agrega para a formação do professor. Porque a gente sabe que as políticas públicas elas mudam, né?! Então eu vejo como importante essa questão da formação de professor, a gente estudar teóricos, o que está sendo discutido aí fora, o que os novos teóricos apresentam pra gente como resultados. Isso eu vejo como desafio, no momento de eu formar o professor. Em que momento eu consigo realizar essa formação com o meu professor.	Aqui novamente o desafio que destaca se relaciona a sua atribuição de formar professores, mas ligado especificamente aos conteúdos dessa formação. O coordenador declara entender que os espaços formativos não devem se restringir a espaços de formação apenas de projetos, políticas públicas ou questões legais. Diz entender que esses também deveriam ser espaços para estudo de textos teórico que poderiam agregar à formação do professor.
Existiam sempre muitas habilidades que eu ia trabalhar e que eu não tinha o conhecimento, e as vezes eu ficava na dependência do professor especialista ali presente comigo, que muitas vezes era	Ainda sobre sua atribuição de formador, o coordenador entende que a falta do domínio sobre os conteúdos específicos de cada uma das diferentes áreas do conhecimento,

resistente. Então, não existia uma contribuição e se tornava uma formação com um déficit muito grande, né?! Eu tinha um domínio de falar dentro da biologia, dentro da química, mas aí quando fugia, exigia muito de mim. Óbvio que faz parte do coordenador, mas eu acho que o especialista da área já facilita muito essa questão, né?! Já não é um entrave.	prejudica sua relação como formador junto aos professores especialistas. Não dominar os conteúdos gerava muitas vezes resistência por parte dos professores. O coordenador dependia muito mais da parceria e abertura do professor.
Na escola Regular... a falta de professores sempre existiu, existiam semanas que era exagerada, que aí tira do eixo. Mas os momentos de formação, nós conseguíamos fazer desses momentos, momentos de formação mesmo. Porém, o que atrapalhava, na minha visão, era o acompanhamento pedagógico, porque aí essas outras atribuições complicavam essa questão do acompanhar. Mas o momento da formação era reservado pra isso mesmo. Então a gente se fechava numa sala, discutia e a escola, o diretor e vice-diretor seguravam. Isso é sempre muito importante. Mas o acompanhamento era um ponto desafiador.	Novamente aqui cita o que chama de ‘acompanhamento pedagógico’, destacando essa como uma atribuição desafiadora. Dá a entender que, para realizar da formação de professores existe um tempo estabelecido pela escola e até pela rede, além de uma atenção da direção escolar para a garantia dessa ação. Porém, em relação ao acompanhamento pedagógico, por não ter um tempo pré-estabelecido e destinado a ele, acaba por tornar-se mais desafiador e atropelado por outras tarefas.
... quando nós tínhamos muita falta de professor. Era um grande desafio como suprir essa falta de professores. Principalmente quando eu atuei como coordenador dos anos finais, ... por conta da hiperatividade, por conta da energia da adolescência ... E conseqüentemente gerava outras questões essa falta do professo, né?! Aumentava a questão da indisciplina. Então o coordenador pedagógico muitas vezes ele	Aqui, o coordenador se refere à escola Regular. Atribui à grande número de falta dos professores, sua dificuldade em assumir suas atribuições mais pedagógicas. Para ele, cuidar da indisciplina, substituir a falta do professor, tiram o coordenador daquilo que de fato faz parte do seu trabalho. Porém, explica que muitas vezes a rotina da escola Regular não lhe deixava outra opção.

tinha que sair da rotina dele que seria a questão pedagógica, para cuidar de outras que não deveria ser. Mas a necessidade momentânea exigia isso. Então isso era a questão que mais atrapalhava a questão do trabalho.	
Tem sim. Características dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental era algo que eu olhava bastante. ... Eu até falava com a minha diretora na época, que o professor tem exatamente o perfil que o aluno tem. O perfil dos alunos dos Anos Finais é um e dos alunos do Médio é outro. E é o que acontecia com os professores, eu tinha mais dificuldade de trabalhar com o professor dos Anos Finais. Eu não sei se também a questão educacional dos anos finais, por serem adolescentes, como você vai fazer com que esse adolescente olhe pra sua disciplina olhe pra sua disciplina de uma forma atrativa. Porque os professores de anos finais se queixavam muito mais, e era um entrave. ... Então exigia muito, eu como coordenador trabalhar com o professor do sexto ano, que era o meu maior desafio essa transição dos anos iniciais para os anos finais, porque até hoje eu não consigo entender o que acontece nessa transição.	Ao ser questionado sobre alguma possível diferença entre ser coordenador de Ensino Médio e dos Anos Finais do Fundamental, ele responde que sentia bastante diferença e que tinha mais dificuldade de formar os professores dos Anos Finais. Com sua resposta é possível percebermos que para o coordenador, muitos dos conteúdos presentes na formação precisam estar voltados às características dos estudantes. Ajudar o professor a entender e trabalhar com aqueles estudantes, faz parte da formação contínua centrada na escola.

Tema: Planejamento de formação e levantamento de conteúdo	
Depoimento	Explicitação de Significados
Normalmente existem pautas pré-estabelecidas. Nós temos a EFAP – Escola de Professores – onde a gente acompanha aquilo	Para planejar suas formações, o coordenador faz uso de materiais, que

que já vem como demanda. Então, os textos paralelos, se é que eu posso dizer assim, eu busco conforme eu vejo que é a necessidade do meu grupo. Conforme eu acho que vai agregar na realidade onde eu estou. Sempre eu disparo antes para eles a leitura, porque eu acho isso fundamental, o professor ir preparado para aquilo que a gente vai discutir, a gente realiza a leitura do texto no momento de formação. Eu acho até interessante a discussão quando tem a leitura prévia, porque as vezes outro professor compartilha uma outra ideia, busca uma outra informação, né?!´... É sempre voltado para a realidade, então teve um momento que eu trabalhei com eles a questão da educação especial, ...porque nós estávamos passando por algumas questões de formação, a falta de formação do professor. Então eu analiso, verifico com eles e aí proponho.	chama de pautas pré-estabelecidas – elaboradas pela Secretaria. Mas, pelo que fala, não restringe suas formações aos conteúdos desses materiais. Busca ‘analisar’ as necessidades do seu grupo de docentes e busca propor outros temas, sempre convergentes com a prática, a realidade do que os professores estão vivendo naquele momento. Pra trabalhar esses outros temas, faz uso do que chama de ‘textos paralelos’, buscando sempre encaminhá-los com antecedência aos professores, como forma de enriquecer as discussões.
---	--

Tema: Influências dos textos legais no trabalho da coordenação	
Depoimento	Explicitação de Significados
A questão, ela já vem muito pronta. Então vem a formação, você estuda aquilo que foi proposto e você passa pro professor. É tudo muito pronto. Então, a gente observa que a secretaria ela tem voltado para esse tipo de formação. Então é sempre muito estudo de habilidades, resgate de habilidades, a questão da recuperação, de retomar aquilo que deveria ter sido aprendido e não foi, então a pauta	Aqui, o coordenador parece se referir às pautas de formação encaminhadas pela secretaria – EFAP. Explica que as propostas de formação com os professores já chegam pronta na mão do coordenador e que hoje, a Secretaria tem privilegiado e dado maior atenção aos temas ligados ao desenvolvimento e ensino de habilidades e recuperação das lacunas de aprendizagem.

está com foco nessa questão da recuperação, e eu acho importante essa questão do resgate.	
Esse ano, a unidade que eu estou, ela se tornou do Programa, do PEI. Então foi tudo muito novo, da gente parar de fato e estudar as apostilas, os Cadernos que determinam tudo o que a gente tem que executar dentro do Programa. Então a formação esse ano foi voltada mais para o Programa.	Destaca que outra interferência forte dos textos legais sobre seu trabalho, diz respeito às orientações e diretrizes específicas presentes no Programa de Ensino Integral. Explica que por ser uma escola nova, toda à equipe precisou se apropriar de todas as especificidades legais do Programa. E que, em função disso, a formação de professores esteve mais voltada ao estudo desses documentos.
...as demandas que aparecem as vezes momentâneas, políticas públicas, né?! Então as vezes vêm demandas de última hora que as vezes também tira você da rotina do que estava sendo planejado, tudo vem impreterivelmente e assim sempre pra amanhã, não é algo que normalmente vem e a gente tem um planejamento, então eu tenho um tempo para realizar isso e não preciso parar com aquilo que eu já tinha planejado pra essa semana...	Ao falar ainda sobre os documentos legais, coordenador destaca que muitas das demandas que descem da Secretaria e Diretoria, surgem de última hora e com prazos apertados. Explica que esses prazos conturbam sua rotina de trabalho, pois acaba parando de fazer que havia planejado para atender tais solicitações, nos prazos estabelecidos.

Síntese:

A entrevista do coordenador David evidencia um fio condutor central ao qual os demais temas abordados por ele, se entrelaçam, se relacionam. Ao longo do seu relato, é marcante como se ocupa e preocupa com seu papel de formador de professores especialistas.

Logo no início da entrevista, começa nos contando que, como coordenador pedagógico, precisava estar o ‘tempo todo preparando a formação de professores’, tema sobre o qual retorna por diversas vezes, quando nos conta sobre como entende se essa a sua principal atribuição, mas também a mais desafiadora.

Os desafios sobre essa atribuição aparecem, principalmente, em relação a como prepara e se prepara para as formações de professores: qual o tempo que tem para desenvolver

nelas os conteúdos que entende serem mais centrais e importantes; como pode aproveitar ao máximo esse tempo, sendo que os professores muitas vezes querem falar sobre suas aflições, problemas da escola ou questões burocráticas sobre o PEI e; como insere nesses momentos textos teóricos que considera importante para a ampliação do repertório dos professores. Ainda sobre essas preocupações, o coordenador se questiona e busca separar algumas vezes o que quais os ‘conteúdos de formação’ e quais não são ‘conteúdos de formação’, muito embora esses últimos também tomem, de forma equivocada o espaço formativo.

Um dos temas que surgem como ‘conteúdo de formação’ é o trabalho com os indicadores de aprendizagem e análises das avaliações padronizadas desenvolvidas pelo estado, já o que considera “conteúdos não formativos”, dizem respeito ao estudo da parte mais burocrática do trabalho do professor, por exemplo.

Essa preparação que preocupa e ocupa tanto o coordenador também se evidencia ao relatar sua insegurança em formar professores especialistas que dominam conteúdos específicos desconhecidos a ele. O coordenador relata que muitas vezes, ao perceberem tal desconhecimento, os professores mostram-se resistentes e poucos abertos a troca, o que possivelmente fragiliza seu lugar de formador. O que também ocorre por ser considerado, por alguns professores, um coordenador jovem demais, com pouca experiência e, talvez, por isso, pouco conteúdo, para ensiná-los.

Dessa forma, vai ficando forte nesse relato, o quanto a questão dos ‘conteúdos’ formativos é importante para esse coordenador. Não é que ele se ausenta do seu papel de formador, pelo contrário, parece ir em busca de se construir nesse ‘lugar’ e, exatamente nessa busca, vai tentando compreender o que deve conter uma formação, como se prepara pra ela, quais temas e conteúdos pertinentes, como divide o tempo dessa formação e como conquista uma relação de confiança com seu grupo de professores para exercer esse papel.

Também entrelaçado a esse fio, o coordenador tem uma preocupação com o que chama de ‘acompanhamento pedagógico’. Em sua descrição sobre o que entende ser esse acompanhamento, entendemos que se trata do acompanhamento da sala de aula, mas não fica evidente se esse acompanhamento está mais voltado ao trabalho do professor em sala de aula, ou ao olhar para a aprendizagem dos estudantes. De qualquer, fica nítido que considera essa também uma de suas principais atribuições, muito embora diga o quanto ela é a principal tarefa que fica comprometida quando precisa se ocupar de intercorrências que ocorrer corriqueiramente na escola.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico

Pesquisador: Lisandra C. Saltini

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

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

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere ao papel do professor coordenador como formador de docentes. Sobre o recorte das escolas da rede de ensino do Estado de São, dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para o entendimento de como o professor coordenador é capaz de realizar a formação em serviço de professores especialistas do Ensino Médio, identificando as possibilidades e os desafios dessa atribuição tão fundante na função do coordenador.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: esclarecer, em linguagem clara, quais os procedimentos que serão realizados com os participantes, no caso desta pesquisa, apenas entrevista.

Desconfortos e riscos:

Apresentar os riscos previsíveis.

Benefícios:

Apresentar os benefícios (diretos e indiretos).

Acompanhamento e assistência:

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

Sigilo e privacidade:

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

Ressarcimento e indenização:

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

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Lisandra Cristina Saltini.

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

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

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

Consentimento livre e esclarecido:

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

Nome do (a) participante: _____

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

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