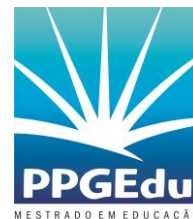




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA

**PROFESSORES INICIANTE NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA EM MATO GROSSO: POR ENTRE NÓS E LAÇOS**

**RONDONÓPOLIS-MT
2020**

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA

**PROFESSORES INICIANTEs NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: POR ENTRE NÓS E LAÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha

**RONDONÓPOLIS-MT
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48p Oliveira, Andreia Cristiane de.
Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso:
por entre nós e laços / Andreia Cristiane de Oliveira. -- 2020
165 f. ; 30 cm.

Orientador: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Professores iniciantes. 2. Coordenação pedagógica. 3. Formação continuada. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "PROFESSORES INICIANTE NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATO GROSSO: POR ENTRE NÓS E LAÇOS"

AUTOR : Mestranda Andreia Cristiane de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 24/04/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Laurinda Ramalho de Almeida
Instituição : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Examinador Suplente Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,26/04/2020.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

(Larossa, 2002)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Pauline e João Guilherme, que viveram comigo as aventuras e desventuras da minha experiência de mestranda. Ao meu companheiro, Paulo Henrique, que Deus enviou em um momento muito especial, e que fez toda a diferença nesse processo... Obrigada por permanecerem compreensivos com minhas ausências, pela parceria e apoio incondicional. Não há palavras que dimensionem minha gratidão a vocês.

Com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

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 eu quero. (Fernando Pessoa)

O momento de agradecer representa, ao mesmo tempo, final e início, princípio e fim. É o momento de trazer à memória todos os que fizeram parte da minha trajetória e, que de alguma forma, participaram da construção que se deu até aqui. Cada linha, cada parágrafo escrito nesta dissertação, traz em si as marcas das experiências por mim vividas e aqui de alguma forma significadas. Assim...

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me capacitado e sustentado até hoje.

À professora Simone Albuquerque da Rocha, minha orientadora, pelos momentos formais e informais vividos no decorrer dessa pesquisa, por compartilhar de sua sabedoria, por me direcionar e, aos poucos, me moldar como pesquisadora. Minha admiração pelo exemplo de mulher que és. Votos de que esta parceria permaneça *ad aeternum*.

Às professoras, Laurinda Ramalho de Almeida e Rosana Maria Martins, pela leitura tão atenciosa do meu trabalho e pelas contribuições na ocasião da qualificação.

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pelas reflexões teóricas que permearam os momentos de estudos nas disciplinas, e que contribuíram de maneira significativa para meu desenvolvimento pessoal, profissional e, principalmente, como pesquisadora.

À minha família, que de longe e à sua maneira, sempre apoiou minhas decisões e se congratulou com minhas conquistas.

Ao Sr. Miguel e à dona Rosineide, que entraram na minha vida há pouco tempo, mas que já fazem toda a diferença. Gratidão pelas palavras de apoio e incentivo, e pelo cuidado comigo. Deus abençoe suas vidas.

À dona Rosa (in memoriam) e seu Valdivino, pelo seu apoio e amizade para a vida, e pela sustentação na época da graduação, que me possibilitou chegar até aqui.

Aos meus colegas dessa jornada acadêmica, colegas de mestrado, em especial Laudi, Fabiana, Antônio, Andréia Cristina, por sempre estarem disponíveis

para uma conversa, uma palavra de incentivo, ou somente para ouvir minhas angústias. Ouvi isso de vocês muitas vezes, e tinham razão. Eu consegui!!!

Aos parceiros do grupo de pesquisa InvestigAção, que fizeram parte dessa caminhada, especialmente à Jéssica, a nossa menina pesquisadora.

Aos coordenadores pedagógicos das redes estadual e municipal de Rondonópolis, e em especial aos participantes dessa pesquisa pelas contribuições com este trabalho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Cefapro, pelo apoio e parceria.

À equipe do Departamento de Formação da SEMED, pela acolhida e auxílio com os dados.

Aos gestores de formação dos Coordenadores Pedagógicos, Valdelice (Cefapro), Mendes Solange (Cefapro) e Márcia Portela (SEMED) por participarem comigo desta jornada.

Às “meninas” da Secretaria do PPGEdu, Danielle e Anabel, pelo suporte e a pronta resposta.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, ficaram na torcida para que essa conquista se efetivasse em minha vida.

Gratidão!!!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Está inserida no grupo de pesquisa InvestigaçãO, ao qual o Observatório da Educação (OBEDUC) estava vinculado até 2017, permanecendo, no entanto, suas ações de formação até os dias de hoje, em que participam professoras iniciantes e experientes da rede pública, graduandas de Pedagogia e alunos do Mestrado em Educação PPGEdu/UFMT. Tem como objetivo investigar o professor iniciante na função de coordenador pedagógico nas redes públicas de ensino na cidade de Rondonópolis. Para tanto, apresentam-se as seguintes indagações: Que formação subsidia o professor iniciante no enfrentamento aos dilemas, desafios e expectativas que emergem da sua atuação enquanto coordenador pedagógico? Que perfil devem apresentar os coordenadores atuantes nas redes de ensino de forma a atender os desafios da função? A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, e foram selecionados como participantes cinco coordenadores pedagógicos que se encontram na condição de professores iniciantes, considerando-se os primeiros cinco anos da docência, e que atuam na Educação Básica das redes municipal e estadual de Rondonópolis, município do interior do Mato Grosso. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados, foram adotadas a análise documental, as entrevistas narrativas e a observação dos momentos formativos dos quais participaram os coordenadores pedagógicos selecionados para a pesquisa. Como resultados, evidencia-se que o maior desafio enfrentado pelos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica consiste na operacionalização das demandas institucionais oriundas das redes de ensino às quais estão vinculados, a burocratização que envolve a sua função, bem como a organização da coletividade, fundada nos aspectos relacionais. Além disso, a pesquisa demonstrou que a formação ofertada pelas redes públicas de ensino a estes coordenadores não atende suas necessidades formativas, fator evidenciado pelo distanciamento entre o diagnóstico realizado e os conteúdos da formação.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Coordenação Pedagógica. Formação continuada.

ABSTRACT

The current study is linked to the Graduate Program in Education of Social and Human Sciences Institute of the Federal University of Mato Grosso, university campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Teachers' Education and Educational Public Policies. It is inserted in the research group called Investigação, in which the Observatory of Education (OBEDUC) was bounded until 2017, remaining, however, their educational actions up to the present days, whereby beginner teachers and experienced ones from the public schools, Pedagogy undergraduates and Master degree students in Education PPGEdu/UFMT participate. The aim of this research is to investigate the beginner teacher in the pedagogical coordinator's function in the public schools in Rondonópolis city. Therefore, we present the following inquires: which education subsidize the beginner teacher in confronting dilemmas, challenges and expectations that appear when acting as pedagogical coordinator? What profile the coordinators active in the teaching network in the sense of assisting the challenge of the duty should present. The research is based on the qualitative approach, and five pedagogical coordinators were selected as participants, as they fulfill the beginner teacher requirements considering the five first year of teaching, and that work in the basic education of the municipal and state system of Rondonópolis, city in the interior of Mato Grosso. We adopt as procedure and instrument of data collection the document analysis, narrative interviews and the observation of the educational moments of which the pedagogical coordinators selected for the investigation participated. The results manifested that the biggest challenge faced by the beginner teachers who actuate in the pedagogical coordination consists of the operationalization of the institutional demands from the education network, which are linked, the bureaucratization that involve the teacher's function, as well as the collectivity organization, founded in the relational aspects. The results revealed that the major challenge faced by the beginner teachers that work in the pedagogical coordination consist of operationalizing the institutional demands from the educational system, which they are related to, the bureaucratization that involves their function, as well as collective organization founded in the relational aspects. In additional, the research demonstrated that the education offered to these coordinators by the public schools network do not assist their educational needs, which was demonstrated by the distance between the diagnostic done and the educational.

Keywords: Beginner teachers. Pedagogical Coordination. Continuing Teacher Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Segundo encontro de formação- palestrante Neuzeli Fuza – Gerente de Divisão da Educação Especial	119
Fotografia 2 – Instituição e apresentação do comitê estratégico da reelaboração da diretriz curricular do município, de acordo com a BNCC	121
Fotografia 3 – Análise em grupos acerca das possibilidades e desafios na execução dos planos de ação, de acordo com os documentos normativos	125
Fotografia 4 – Gestora de formação orientando o grupo de CPs na análise dos dados da enquete	132
Fotografia 5 – Grupo de CPs da rede estadual em momento de estudo coletivo	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação esquemática da divisão do trabalho na escola, a partir do Parecer n. 252/1969	54
Figura 2 – Mapa da Localização dos Cefapro's no Estado de Mato Grosso com seus respectivos municípios	86
Figura 3 – Lista dos municípios atendidos pelo polo do Cefapro de Rondonópolis e as distâncias, em Km entre eles e o Centro	87
Figura 4 – Pauta do segundo encontro de formação dos CPs da RME/2019	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções do Grupo de Pesquisa Investigação em nível de Mestrado (2014-2019)	29
Quadro 2 - Produções do Grupo de Pesquisa Investigação – Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (2015-2019)	30
Quadro 3 – Natureza das teses e dissertações com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”	44
Quadro 4 – Diagnóstico realizado via enquete com os CPs em exercício na rede estadual	100
Quadro 5 – Diagnóstico inicial da formação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos CPs das escolas estaduais de Rondonópolis quanto à formação inicial	72
Gráfico 2 – Perfil dos CPs das escolas estaduais de Rondonópolis quanto ao tempo de docência	63
Gráfico 3 – Perfil dos CPs das escolas estaduais de Rondonópolis quanto ao tempo de exercício na coordenação pedagógica	74
Gráfico 4 – Perfil dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto à formação inicial	79
Gráfico 5 – Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto ao tempo de docência	80
Gráfico 6 – Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto ao tempo de exercício na coordenação pedagógica.	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COPREM	Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Municipal de Rondonópolis
CP	Coordenador Pedagógico
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FVC	Fundação Victor Civita
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores Pedagogos
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
I.N	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Educação
SE	Secretaria de Educação (São Paulo)
SEE	Secretaria de Estado de Educação (até 1995)
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNB	Universidade de Brasília
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O LUGAR DE ONDE EU FALO: POR QUE ESTE TEMA ME TOCA	21
3 ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA: O PROJETO OBEDUC	27
4 CAMINHOS DA PESQUISA	33
4.1 A análise documental.....	35
4.2 A observação dos momentos formativos.....	35
4.3 As entrevistas narrativas.....	36
4.4 Perfil dos participantes.....	38
5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	41
5.1 Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica: o silenciamento do tema nas pesquisas.....	44
6 TECENDO OS FIOS HISTÓRICOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE CONCEPÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS	54
6.1 A gênese da Coordenação Pedagógica no Estado do Mato Grosso.....	59
7 PROFESSORES INICIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RONDONÓPOLIS: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E ESTATÍSTICAS	62
7.1 Rede estadual de ensino: exigências legais para o exercício da função.....	66
7.2 Rede estadual de ensino: professores iniciantes na coordenação pedagógica.....	72
7.3 Rede municipal de ensino: exigências legais para o exercício da função ...	77
7.4 Rede municipal de ensino: professores iniciantes na coordenação.....	80
7.5 As políticas de formação para Coordenadores Pedagógicos no Mato Grosso.....	84
7.5.1 Como se apresentam as políticas de formação de professores das redes de ensino.....	86
7.5.1.1 A política de formação da rede estadual.....	86
7.5.1.2 A política de formação da rede municipal.....	90
7.5.2 A formação das redes de ensino propostas aos Coordenadores Pedagógicos.....	95
7.5.2.1 A formação dos Coordenadores Pedagógicos na rede estadual de Mato Grosso.....	95
7.5.2.2 A formação dos Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de Rondonópolis.....	97
7.5.3 O plano de ação proposto pela instância responsável pela formação continuada das redes de ensino, face ao atendimento às necessidades formativas dos CPs.....	99
7.5.3.1 Necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos da rede estadual de Mato Grosso.....	100

7.5.3.2 Necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de Rondonópolis.....	106
8 ENTRE NÓS E LAÇOS: AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM COMO COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	111
8.1 Ritos de passagem da docência para a coordenação pedagógica: os primeiros nós.....	112
8.2 A proposta formativa da rede municipal de ensino de Rondonópolis na percepção dos CPs investigados	118
8.3 A proposta formativa da rede estadual de Mato Grosso na percepção dos Coordenadores Pedagógicos investigados	127
8.4 Entre o desatar dos nós e a formação dos laços: os dilemas e desafios dos coordenadores pedagógicos das redes estadual e municipal de Rondonópolis	134
9 ENTRE CONSIDERAÇÕES E INCONCLUSÕES.....	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES.....	158

1 INTRODUÇÃO

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:
1 abridor de amanhecer
1 prego que farfalha
1 encolhedor de rios – e
1 esticador de horizontes
(Manoel de Barros, 2000).

Os estudos que focalizam o percurso inicial da docência no contexto da formação inicial e continuada de professores se intensificaram consideravelmente nos últimos anos, em conjunto com questões políticas, econômicas e sociais. Nesse bojo, insere-se a melhoria da qualidade do ensino, tema que promove reformas educativas e permeia debates em todos os espaços educacionais nas últimas décadas.

Sobre a formação docente, Vaillant (2003, p. 9) declara que esta consiste em “um dos desafios mais críticos ao desenvolvimento educativo e implica uma profunda redefinição do modelo convencional da formação de mestres e professores”. Essa necessidade de redefinição, tal como expõe a autora, estimula as Instituições de Ensino Superior (IES) a promover uma aproximação com as instituições de Educação Básica, com o objetivo de promover trocas de experiências e possibilitar a construção de saberes em uma proposta de formação colaborativa.

Rocha (2018) ressalta a importância dos projetos colaborativos de pesquisa, que promovem a articulação entre universidades e escola, quando afirma que

Projetos que articulam universidade/escolas parecem ser mais adequados ao desenvolvimento da prática reflexiva. No caso do OBEDUC/UFMT, tal intenção permeia a formação em três dimensões: a do professor iniciante (coletiva), do professor experiente e dos graduandos na formação inicial (ROCHA, 2018, p. 28).

É no contexto proposto pelo OBEDUC/UFMT que se insere a presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O interesse pelo tema começa a ser delineado a partir da minha inserção no grupo de pesquisa InvestigaçãO/UFMT,

ao qual o Observatório da Educação (OBEDUC) estava vinculado até 2017. As ações de formação do OBEDUC, no entanto, permaneceram ativas com a participação de professoras iniciantes e experientes da rede pública, graduandas de Pedagogia e alunos do Mestrado em Educação do PPGEdU/UFMT¹.

Em algumas discussões do grupo, as professoras expunham os desafios que enfrentavam no percurso inicial da docência, ainda desenvolvendo um conjunto de habilidades necessárias para o ofício de ser professor. Papi e Martins (2010, p. 44) nos ajudam a compreender o percurso inicial da docência ao esclarecer que “é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”.

No mesmo sentido dos autores acima mencionados, Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) contribuem ao afirmar que ainda que os problemas e desafios da docência sejam os mesmos nas diversas etapas da profissão “os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

Nos debates estabelecidos no OBEDUC, compreendeu-se que os desafios com relação à inserção docente são potencializados a partir do momento em que o professor iniciante assume função na gestão escolar, o que causou certo assombro ao grupo, uma vez que um número considerável de integrantes, professores iniciantes, já exerciam a função de coordenadores pedagógicos, doravante CPs.

O assombro se tornou interesse e objeto de pesquisa, delineada a partir dos seguintes objetivos:

- a) Traçar o perfil dos CPs, em exercício, nas redes públicas de ensino de Rondonópolis/MT, quanto à formação inicial, tempo de docência e tempo de exercício na coordenação pedagógica.
- b) Analisar as exigências legais para o desempenho da função de coordenador pedagógico, bem como os critérios para a investidura na função nas redes públicas de Educação Básica de Rondonópolis;
- c) Pesquisar como se dá a atuação do coordenador pedagógico no que tange ao acompanhamento de professores mais experientes, com foco nos professores de Ciências Biológicas;

¹ Os processos formativos desenvolvidos no OBEDUC serão abordados no capítulo três.

- d) Investigar os dilemas e desafios enfrentados por professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica das escolas das redes municipal e estadual do município de Rondonópolis, e em que medida a formação continuada ofertada pelas referidas redes os atende em suas expectativas, bem como fornece subsídios para sua atuação.

Os objetivos delineados visam responder às seguintes indagações: Que formação subsidia o professor iniciante no enfrentamento aos dilemas, desafios e expectativas que emergem da sua atuação enquanto coordenador pedagógico? Que perfil devem apresentar os coordenadores atuantes nas redes de ensino de forma a atender os desafios da função?

Mediante as indagações sobre o professor iniciante que assume a função de coordenador pedagógico, esta investigação se ancora na abordagem qualitativa, cujos instrumentos para a construção dos dados foram a análise documental e entrevistas narrativas, bem como a observação dos momentos formativos nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos.

Importante ressaltar que a intencionalidade inicial da pesquisa era investigar os CPs licenciados em Ciências Biológicas que se encontravam na fase inicial da docência, por se tratar de minha área de atuação e pelo fato de eu ter vivenciado a experiência da coordenação pedagógica enquanto professora iniciante. Porém, os CPs na condição desejada eram professores interinos (contratos temporários) e não puderam assumir a função a partir de 2018, por força das instruções Normativas 367/2017 e 548/2017, publicadas pela SEDUC, que determinaram a exigência de professores concursados para a função de CPs na rede estadual de ensino do MT. Dessa forma, ainda que iniciantes, os professores de Ciências Biológicas que estavam atuando na coordenação pedagógica, participantes desta pesquisa em potencial, retornaram para a sala de aula, o que automaticamente os excluiu do escopo desta investigação.

Após o redimensionamento da pesquisa, ampliou-se a investigação para contemplar os professores iniciantes da rede municipal de Rondonópolis. O contato com as redes municipal e estadual de ensino de Rondonópolis, primeiramente, possibilitou atender o objetivo de traçar o perfil dos CPs, em exercício, nas escolas das referidas redes, por meio da coleta de dados realizada no primeiro encontro de formação a eles destinada. A partir do perfil, foram selecionados os cinco participantes da pesquisa, sendo três da rede estadual e dois da rede municipal.

A diferenciação quanto à quantidade de participantes das redes se deve ao fato de que, no decorrer da pesquisa, não foi possível localizar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal, um CP na condição de professor iniciante, observando-se o critério de estar nos cinco primeiros anos de docência, de acordo com a opção teórica desta pesquisa, pautada nos estudos de Tardif (2002). Outro fator diz respeito à minha área de atuação, visto que sou docente de Ciências Biológicas, lotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, então optei por um maior número de participantes desta etapa da Educação Básica.

Para a análise documental, foram objetos de análise os Orientativos Pedagógicos, a legislação vigente e Instruções Normativas (I. N), no sentido de vislumbrar os aspectos legais da atuação deste coordenador. Outro objeto da análise documental foram as Políticas de Formação Continuada e os planos de ação das redes de ensino, com vistas a evidenciar o que preconizam acerca da formação específica para os CPs.

A estruturação do texto se deu por meio de seções, sendo a primeira seção do texto a introdução da dissertação, na qual exponho informações importantes para a compreensão desta investigação, como as questões que nortearam a pesquisa, sua intencionalidade, os objetivos, a metodologia, bem como a descrição dos capítulos seguintes.

Na segunda e terceira seção, descrevo minha trajetória profissional e de que maneira ocorreu meu encontro com o tema desta pesquisa. Para fundamentar os aspectos da iniciação à docência, pautei-me nos estudos de Huberman (1998), Cavaco (1999), Marcelo (1999, 2007), Imbernón (2000), Tardif (2002), Papi e Martins (2010) Vaillant e Marcelo (2012), Príncipe e André (2019).

A trajetória metodológica da pesquisa se encontra descrita na seção quatro, em que circunscrevo os procedimentos e instrumentos metodológicos dos quais lancei mão para estruturar e fundamentar a presente pesquisa. Neste capítulo, defino o perfil dos participantes desta investigação, professores iniciantes das redes públicas de Educação Básica de Rondonópolis, e que exercem a função de CPs. Utilizando-me, principalmente, dos estudos de André (2013), Weller e Zardo (2013) e Moura e Nacarato (2017) foi possível embasar e traçar os caminhos da pesquisa.

Na quinta seção, apresento os resultados sobre os estudos correlatos a esta pesquisa, ensejando construir o fio condutor teórico das análises que foram desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Os fios que teceram a história da coordenação pedagógica compõem a seção seis, em que apresento considerações a respeito do percurso histórico da coordenação pedagógica no contexto das reformas educacionais do século XX, no intuito de explicitar os marcos legais e o contexto histórico e social em que os CPs se constituíram. Abordo ainda como se deu a origem da coordenação pedagógica no estado do Mato Grosso. Os estudos de Orsolon (2001), Ferreira (2002), Saviani (2003), Pinto (2011) e Almeida (2019) contribuíram para a construção teórica desta seção.

Na seção sete, apresento o mapeamento realizado com vistas a tecer o perfil dos CPs em atuação nas redes públicas de ensino de Rondonópolis, considerando a sua formação inicial, o tempo de atuação na docência e na função de CP. Apresento ainda nesta seção as exigências legais para a atuação dos CPs das redes públicas de educação do município de Rondonópolis, bem como suas Políticas de Formação Continuada, em que se insere a formação específica para CPs. Foram aportes teóricos que fundamentaram essa seção: a Coleção O Coordenador Pedagógico, organizada por Almeida e Placco, bem como as contribuições oriundas das pesquisas de Placco, Almeida e Souza, publicadas em 2010, 2011, 2012 e 2016. Os estudos de Domingues (2009; 2014) e Carvalho (2017), entre outros, compõem o referencial teórico desta pesquisa e me permitiram refletir sobre o papel e as atribuições dos CPs nos contextos escolares.

As vozes dos participantes foram registradas e analisadas na seção oito, em que revelo suas impressões sobre o exercício da coordenação pedagógica ainda no período inicial da docência, os desafios que emergem da sua atuação, bem como suas reflexões acerca da formação que recebem das redes em que estão inseridos. Às narrativas dos participantes da pesquisa, foram alinhavadas as proposições teóricas que serviram de sustentação ao longo do trabalho e acrescentadas outras fontes teóricas de acordo com o que se delineou nas análises. A este capítulo, seguem as conclusões finais do trabalho apresentado.

2 O LUGAR DE ONDE EU FALO: POR QUE ESTE TEMA ME TOCA

Se passo as minhas lembranças ao papel, é mais para que não se percam (em mim) minutos de ouro, horas que resplandecem como sóis no céu tumultuário e imenso que é a memória. Coisas que são também, com o mais, a minha vida.

José Saramago (1986)

Registro minhas memórias nesta seção, como no excerto em epígrafe, em que José Saramago nos presenteia com sua brilhante sapiência, a fim de impedir que as minhas memórias se percam nesta viagem tão magnífica que é a vida. Faço referência à minha trajetória de vida, incluindo impressões desde a infância, da vida acadêmica, da graduação ao Mestrado em Educação. Além disso, teço minhas impressões sobre a vida profissional, articulando a formação inicial, a docência e minha atuação enquanto professora formadora do Cefapro².

Início minhas reflexões reportando-me à Passeggi (2010), para quem

O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Esta seção cumpre o papel primeiro de registrar minimamente os fatos por mim vividos, bem como me situar na pesquisa e contar como cheguei até este estudo.

Minha ligação com a educação sempre foi muito forte, fui alfabetizada ainda antes de entrar na escola, e sempre tive “gosto” pelos estudos. Ainda no Ensino Médio, identifiquei-me muito com as disciplinas da área de Ciências da Natureza, mas não sonhava em fazer curso superior, a universidade era uma realidade muito distante para mim, até mesmo por questões de ordem financeira e por isso me afastei dos estudos. Mesmo afastada do ambiente educativo, nunca abandonei uma das minhas paixões: a leitura. Isso contribuiu efetivamente para a minha escrita e minha visão de mundo, proporcionados pela leitura, e para que, quando retornasse para a vida estudantil, não sentisse tanto o distanciamento.

² Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso. Será contemplado no capítulo que aborda a formação continuada da rede estadual.

A vida acadêmica iniciou-se em 2002, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na UFMT, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Nesse percurso, permeado por dúvidas, emergiu a única certeza que mudou a minha história: as disciplinas que abordavam a prática pedagógica e estruturação de ensino intensificavam o brilho nos meus olhos e, no estágio supervisionado, me descobri professora. Pude então perceber que, didatizar os conhecimentos que me foram apresentados na graduação e que, ora foram consolidados, ora não, era uma empreitada para toda vida. Então, em junho de 2016, concluí a graduação com o doce sentimento da realização pessoal.

Eu não sabia na época, mas o caminho a ser percorrido até a conquista da docência como profissão seria longo e permeado de outras aprendizagens que, no conjunto da obra, contribuiriam para eu não me perder no processo de “dormir” como graduada em Ciências Biológicas e acordar professora da Educação Básica.

A minha inserção no mundo da docência deu-se em 2009. Prestei o concurso da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) no ano seguinte ao término da graduação (2007), e fui convocada para tomar posse somente em abril de 2009. Durante este período, optei por permanecer na empresa privada em que tinha uma boa colocação, ao invés de atribuir aulas como professora interina.

A chegada à escola foi impactante para mim, pois além de todas as questões da nova profissão, como as políticas educacionais específicas da rede, as dificuldades da prática pedagógica, o alunado e a comunidade escolar em geral, deparei-me com a falta de apoio e incentivo dos colegas da área de atuação, pois eram todos interinos e me viam como alguém que estava “tomando” seu lugar.

O período de inserção na docência é apontado por Cavaco (1999), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012) como um período marcado por tensões e impasses em que se espera que o professor iniciante desenvolva, em um curto espaço de tempo, competências e aptidões para a docência. Nesse sentido, Marcelo (2007, p. 125) esclarece que o percurso inicial da docência não é “um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional, coerente e evolutivo”.

Imbernón (2000, p.55) argumenta que “com base nas experiências vividas na formação inicial, o futuro professor constrói esquemas, imagens e metáforas sobre a educação, gerando determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão”.

O desconforto inicial se estendeu por todo semestre, porém, no ano seguinte, com a mudança de gestão da unidade escolar, pude, enfim, me sentir acolhida e desenvolver o sentimento de pertença à escola. Sobre identidade e pertença, reporto-me a Dubar (1997) ao definir que

[...] o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem e o que nós somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos (DUBAR, 1997, *apud* PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21).

Consegui me ambientar e me sentir de fato professora nas práticas do cotidiano, no desenvolvimento das aulas e dos projetos, no contato com os alunos, e a me sentir realizada com as pequenas conquistas deles. Isso me mostrou um lado da docência a que não tive acesso na graduação. O olhar para o aluno, não para as suas limitações, e sim para as suas possibilidades.

No ano de 2014, fui convidada a fazer parte da gestão da escola, coloquei meu nome à disposição e fui eleita pelos pares, assumindo a função de coordenadora pedagógica. Estar coordenadora pedagógica, suscitou em mim muitas reflexões acerca da minha prática pedagógica, pois, não raro, me sentia incapaz de colaborar com os professores até mesmo da minha área, quer seja por resistência deles, ou por minha falta de conhecimento acerca das diversas metodologias que permeiam a prática docente. Some-se a isso o fato de que eu estava na fase inicial da docência, compreendida por Tardif (2002) até os cinco primeiros anos. Passei então pelo segundo “choque com a realidade”.

As necessidades formativas me levaram a optar por um curso de especialização no Ensino de Ciências e Biologia, que me proporcionou embasamento teórico acerca da formação de professores. Esse fato, aliado às atribuições como coordenadora pedagógica, que incluíam a mediação do Projeto Sala de Educador³, direcionou-me a um estudo mais aprofundado da Política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso.

Em outubro de 2014, participei da Jornada Formativa do Projeto Político Pedagógico (PPP), promovido pelo Cefapro com o objetivo de subsidiar os CPs no

³ Nome do então Projeto de Formação Continuada executado pelos CEFAPROS junto às escolas da rede estadual do Mato Grosso, como parte da Política de Formação Continuada do referido Estado.

processo de discussão e reelaboração do PPP nas escolas, o que exigiu um olhar ainda mais atento para a formação continuada e seus reflexos na atuação docente.

No final do ano de 2014, com a publicação do edital do seletivo para formadores do Cefapro de Rondonópolis, recebi o convite para fazer a prova, e assim dei início a uma nova etapa profissional, constituindo, desde então, minhas vivências enquanto professora formadora de Biologia, cargo que ocupo até o presente momento. Lembrar do meu início como professora formadora me traz sentimentosagridoces. Foi, e está sendo ainda, o meu período de maior crescimento profissional e pessoal. Estar formadora me impulsionou a buscar mais embasamento teórico sobre a formação de professores, até por conta da natureza da função.

Reporto-me aqui a Freire (2015, p. 26), quando afirma que “o aprender antecede o ensinar”, pois as minhas necessidades formativas ficaram mais evidentes a partir do momento em que comecei a ir às escolas para fazer o acompanhamento e percebi que precisava estudar muito para poder subsidiar os CPs e os professores na sua formação. Nesse momento, eu era uma formadora em formação para este ofício, e penso que este momento se estende até hoje, porque as demandas mudam a cada dia e, parafraseando novamente Freire (2015, p. 50), não somos prontos e acabados e “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

A minha primeira preocupação ao iniciar o acompanhamento às escolas era ter a compreensão de como este professor, como este adulto, aprende. Muito se falava sobre a aprendizagem dos alunos, entretanto era pouco mencionada a aprendizagem deste sujeito, o professor. Por meio da leitura do livro “A Aprendizagem do Adulto Professor”, de Placco e Souza (2006) pude expandir meu conhecimento acerca do desenvolvimento da metacognição, da subjetividade e da memória na formação de professores. O livro propõe nos levar a “compreender como o professor aprende, quais as especificidades dessa aprendizagem e como relacionar essa compreensão com ações formadoras de professores” (PLACCO; SOUZA, 2006 p. 13).

Pude aprender, pelos estudos, meu próprio processo de aprendizagem. A partir das minhas interações com os outros formadores, com os professores e gestores das escolas, fui forjando minha identidade de formadora. Nesse sentido, Placco e Souza (2006, p. 23) asseveram que “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária”. Hoje, decorridos cinco anos, sinto-me melhor preparada, mas não pronta.

Os contextos diversificados da prática docente e todas as nuances do desenvolvimento profissional, articulados à Política de Formação do Estado de Mato Grosso, são elementos balizadores da minha atuação enquanto professora formadora, mas os processos formativos não se encerram neles, afinal, de acordo com Placco e Souza (2006) o formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida.

Com o ingresso no Cefapro, participei das defesas de mestrado dos colegas que estavam se qualificando, no Mestrado em Educação do PPGEdu da UFMT/Câmpus de Rondonópolis, o que me colocou em contato com o mundo acadêmico novamente e me despertou para essa nova etapa que vivencio no momento, como mestranda do PPGEdu/UFMT.

Com a aprovação no mestrado, ainda em novembro de 2017, comecei a participar do grupo de pesquisa colaborativo InvestigAção. Enquanto participante do grupo, familiarizei-me com as demandas da formação inicial e dos professores iniciantes, outro aspecto da formação de professores, visto que, como formadora, atuava com foco no desenvolvimento profissional docente, entretanto com o recorte para o momento em que o professor já está atuando na escola, e, ainda que eu tivesse passado pela fase inicial da docência recentemente, não me atentei que na Política de Formação Continuada do Mato Grosso não havia aspecto específico de acolhimento ou acompanhamento ao professor iniciante.

Ainda que a maioria dos professores e coordenadores participantes do grupo de pesquisa colaborativo sejam da rede municipal de educação, os dilemas e desafios da docência são compatibilizados aos da rede estadual, e por esse motivo a pesquisa contempla as duas redes.

A proposta de pesquisa foi então tomando forma, interessei-me por investigar esse professor iniciante que, vivenciando todos os desafios e possibilidades próprios do percurso inicial da docência, também se propõe a enfrentar os dilemas comuns à fase de travessia de professor a CP. Concordo, por conseguinte com Vaillant e Marcelo (2012, p. 15) ao problematizarem que “o papel do docente se transformou porque este se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido”.

Antes de viver a experiência de pesquisadora, ainda que consciente dos fatos vividos, essas informações apenas tinham “passado” por mim. Conforme expõe Larossa (2002), o saber da experiência é diferente de saber coisas. Eu apenas sabia coisas. Agora, ao me reportar aos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, ao descrever os desafios, embates e dificuldades vivenciadas pelos participantes da pesquisa, ao longo do relatório ora apresentado, reporto-me às minhas vivências nesta condição, no início da carreira. Desse modo, posso afirmar que as discussões no grupo de pesquisa e a presente investigação, que teve ali seu ponto de partida, possibilitaram o meu desenvolvimento pessoal, enquanto professora, formadora e também como pesquisadora, visto que, articuladas às minhas experiências, foram contribuindo no delineio da investigação que apresento nesta dissertação.

Nas palavras de Larossa (2002)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24)

Finalizo então esta seção, apropriando-me das palavras de Larossa, que expressam sobremaneira o meu “mergulho” na experiência como pesquisadora.

3 ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA: O PROJETO OBEDUC

Levando em consideração o contexto do período inicial da docência e a promoção da articulação entre universidades e escolas, ainda em 2013, uma das iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi investir em programas que subsidiassem a formação científica dos estudantes, entre eles o OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI. A intencionalidade de tais programas foi incentivar a inclusão de graduandos e professores iniciantes em ambientes de trabalho e pesquisa colaborativos, vinculados aos programas de pós-graduação, com o intuito de ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação, possibilitar o aprimoramento profissional e coletivo, bem como estreitar as relações entre a comunidade acadêmica e as instituições de Educação Básica.

Sobre a relevância dos ambientes colaborativos de pesquisa, Ibiapina (2008, p. 31) afirma que “o processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores”. Nesse sentido, entre os projetos aprovados pelo OBEDUC, pelo decreto 24.232 de fevereiro de 2013, estão os “Egressos da licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inclusão do professor iniciante”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR.

O projeto de pesquisa, aprovado na UFMT, propõe a atuação na formação continuada junto às escolas públicas por meio de projetos e grupos colaborativos, e, nesse processo, se inserem os licenciandos de Pedagogia, os professores iniciantes e os professores experientes, com a inclusão dos mestrandos do PPGEdu/UFMT.

O projeto tem como objetivo geral

Compreender como se dá o processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia em um estudo longitudinal que acompanha os sujeitos desde a formação inicial e tem sua continuidade nos anos iniciais da docência, evidenciando dificuldades, impasses, desafios narrados em escritas de si e trabalhados em momentos de socialização e formação como proposta de inserção do profissional no ambiente de trabalho, com a interdisciplinaridade permeando a proposta. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/ CAPES/ INEP/ SECADI. Projeto 24232, 2013, p.3).

Cabe ressaltar que no grupo de pesquisa colaborativo OBEDUC, bem como nesta pesquisa, assume-se como iniciante o professor que, tendo concluído a graduação, inicia a carreira docente, quer seja como professor interino ou concursado, e encontra-se nos cinco primeiros anos de efetivo exercício da profissão. Por esses critérios, utiliza-se como recorte temporal os pressupostos de Tardif (2002, p. 82), visto que, de acordo com o autor, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”.

Tendo em vista as contradições teóricas que permeiam os conceitos de professor iniciante e ingressante, considero importante diferenciá-los à luz dos estudos de Silva e Nunes (2016), Carmo (2017) e Mohn (2018).

Para Silva e Nunes (2016, p. 132), a ênfase na temática apresenta crescimento, contudo, os autores alertam para a urgência na ampliação das pesquisas nesta área, tendo em vista as contribuições dessas discussões para a “permanência e o apoio a jovens professores”. Os autores expõem ainda que

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que gera sentimentos e sensações, como angústia, insegurança, fracasso, desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negar a profissão. (SILVA; NUNES, 2016, p. 133)

Nos estudos de Silva e Nunes (2016), Carmo (2017) e Mohn (2018), o professor ingressante é aquele que se insere em uma rede de ensino, em um nível ou modalidade que pode ser o mesmo ou diverso à experiência anterior acumulada. Partindo dessa assertiva, entendo que o professor ingressante, independentemente do tempo de experiência anterior que possua, quando ingressa em uma modalidade diferente à que tem experiência, torna-se iniciante, pois passa a vivenciar os desafios da nova função ou modalidade. Nas contribuições Silva e Nunes (2016)

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da

prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. (SILVA; NUNES, 2016, p. 147)

Tendo como parâmetro a experiência docente, apontada por Mohn (2018) como ponto central que diferencia professores iniciantes e ingressantes, importa destacar que o grupo de pesquisa InvestigaÇÃO conta com a participação de professores experientes, que são fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, visto que, via de regra, estão inseridos na docência há um tempo superior a cinco anos, e geralmente são os CPs das unidades escolares que participam do projeto.

Entretanto, no início desta pesquisa, foi verificado que muitos dos CPs integrantes do grupo colaborativo, responsáveis fundamentalmente pelo acompanhamento, orientação e aconselhamento aos professores iniciantes, encontram-se na mesma condição do iniciante, pois são professores em início de carreira, atuando na coordenação.

De acordo com Rocha e Martins (2017), coordenadora e vice coordenadora do projeto, respectivamente, para o projeto OBEDUC/Rondonópolis interessa investigar

[...] como se dá a inserção dos professores iniciantes na escola, como estabelecem relações e convivem com seus pares, como efetuam as suas primeiras experiências de docência e o que narram sobre o processo do exercício profissional no espaço escolar. Centra suas atenções, também, nos conflitos que os iniciantes enfrentam nesse processo, assim como nas dificuldades apresentadas e nas necessidades de formação que assinalam para, enfim, superá-los. (ROCHA; MARTINS, 2017, p. 07).

As práticas realizadas no OBEDUC/UFMT/CUR buscam promover reflexões e, por meio destas, ressignificações de práticas a partir do convívio com os dilemas, desafios e necessidades apresentadas pelos professores, junto às escolas. Nesse intuito, entram no grupo colaborativo as escolas e seus professores, os mestrandos com suas pesquisas e os graduandos da Pedagogia e seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Os quadros abaixo visam sistematizar e evidenciar a riqueza das produções oriundas do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, no qual está inserido o até então projeto OBEDUC:

Quadro 1 – Produções do Grupo de Pesquisa InvestigaçãO em nível de Mestrado (2014-2019)

AUTOR	ANO	TÍTULO
Mendes Solange Lemes da Silva	2014	Práticas Formativas em Mato Grosso sob o olhar de Professores Iniciantes
Suely Maria Pires	2014	Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do campo
Rozilene de Moraes Sousa.	2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e a inserção na docência
Liziani Mello Wesz	2016	Os professores iniciantes e o uso das mídias digitais nas práticas educativas.
Marcia Socorro dos Santos França	2016	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso
Oldair José Tavares Pereira	2017	O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos....
Marcia Roza Lorenzton	2017	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de auto formação
Sueli de Oliveira Souza	2017	Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas
Adriane Pereira da Silva	2018	Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT
Fernanda de Mello Cardoso	2018	Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação.
Elisabete Gaspar de Oliveira	2019	A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes.
Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves De Souza.	2019	A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT.
Marly Souza Brito Farias	2019	Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente.
Adriana dos Reis Clemente	Em fase de conclusão	O território iniciático do professor: caminhos percorridos na inserção profissional
Andreia Cristiane de Oliveira	Em fase de conclusão	Professores iniciantes no exercício da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso: desafios da profissão
Andréia Cristina Santiago Carvalho	Em fase de conclusão	Comunidade de prática: o desenvolvimento profissional do professor principiante dos anos iniciais na área de matemática em narrativas autobiográficas
Antônio Marcos da Cruz Lima	Em fase de conclusão	A formação de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa, com base nos dados da plataforma Lattes/2019.

Os títulos das dissertações evidenciam que a grande maioria das produções tratam dos professores iniciantes, e mesmo as que não contenham a temática no

título, estão pautadas, de alguma forma, no desenvolvimento profissional docente, que se configura em temática constante nos momentos formativos do grupo.

No quadro a seguir, apresento os trabalhos de conclusão de curso – TCC das alunas da Pedagogia que integraram o grupo colaborativo de pesquisa:

Quadro 2 – Produções do Grupo de Pesquisa Investigação - Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (2015-2019)

AUTOR	ANO	TÍTULO
Anastácia Aparecida Trindade Santana	2015	Um estudo investigativo sobre os resultados do ENADE na participação dos egressos na formação continuada na/da escola
Maria Pina de Souza Santana	2015	Os egressos da pedagogia da UFMT e seus dilemas frente ao planejamento das atividades na educação infantil na perspectiva interdisciplinar: quais dilemas, quais desafios?
Noêmia Madureira de Souza	2015	Professores Iniciantes/Egressos da Pedagogia: desafios da prática interdisciplinar no 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Rondonópolis/MT
Jessica Lorrayne da Silva	2016	Bolsista do projeto do OBEDUC nas trilhas de estudante a professor
Rosineia Teixeira Ribeiro	2016	O OBEDUC e a formação do professor experiente: o que narram os iniciantes sobre o processo de acompanhamento
Izabel Delgado Matos	2016	A formação do professor iniciante para o uso de mídias digitais na prática docente do ensino fundamental
Elaine Borges Rodrigues	2017	O professor iniciante alfabetizador: o que revelam suas narrativas sobre a travessia de estudante a professor?
Carolini Rodrigues Groto Souza	2019	Os diferentes olhares de uma licencianda sobre sua formação
Cristiany Gomes de Oliveira	2019	Eu e o outro: experiências de coformação entre estagiária e professora.

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa, com base nos dados da plataforma Lattes/2019.

Mesmo encerrando o tempo de quatro anos dos projetos do Observatório da Educação na UFMT, em março de 2017, devido à solicitação dos docentes participantes, permaneceram os encontros de formação, vinculados ao Grupo de Pesquisa Investigação. O grupo ainda adota o nome do finalizado projeto OBEDUC, porém com possibilidade de alteração para FormEduc, e ficou como marca de uma formação duradoura que atende os professores em suas dificuldades. Daí se justifica sua longevidade, ainda que a proposta inicial tenha sido extinta. Por essa razão, entendo que o projeto atende ao que preconiza Nóvoa (2019, p. 203) ao afirmar que “juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a

colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”.

Na próxima seção, apresento os caminhos metodológicos que foram traçados e percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

A abordagem qualitativa desta pesquisa se deve ao tipo de investigação exigida, uma vez que se fundamenta em uma perspectiva que, pautada em André (2013, p. 97) “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Parte-se do princípio de que a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador maior clareza com relação aos diagnósticos da realidade a ser pesquisada. Oliveira (2016) orienta que, para que isto ocorra, é necessário delimitar o “corte epistemológico” devido ao grande número de evidências que se produz.

Permite, ainda, que o pesquisador estabeleça, de acordo com o objeto de estudo, procedimentos e estratégias que lhe propiciem conduzir a investigação em uma espécie de diálogo com os participantes da pesquisa, de tal forma que sejam significados os diferentes olhares de ambos para o mesmo fenômeno nos resultados.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa de abordagem qualitativa possibilita uma aproximação entre o investigador e o participante de maneira que se rompe a rigidez da pesquisa e isto permite que o pesquisador perceba o pesquisado para além dos dados. De acordo com André e Gatti (2008, p.4) “passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados, nas dinâmicas histórico-relacionais”.

As autoras destacam a contribuição que o uso dos métodos qualitativos conferem ao avanço das pesquisas em educação, possibilitando a melhor compreensão dos processos escolares, institucionais e culturais, o que resulta em uma leitura mais fidedigna do cotidiano escolar, em suas múltiplas implicações, em que o foco reside nos atores da educação, ou seja, por meio da abordagem qualitativa o pesquisador procura retratar a perspectiva dos participantes, delegando-lhes o papel de personagem principal no cenário educativo a ser investigado.

Defende-se, mediante os fatores apresentados, a importância e a viabilidade do enfoque qualitativo nas pesquisas, ressaltando que é imprescindível o pesquisador ter um olhar para o enquadramento teórico da pesquisa, de forma que se demonstre claramente o encadeamento das ações por ele desenvolvidas. Tendo em vista a relevância da temática em estudo, ou seja, os professores iniciantes que atuam na

coordenação pedagógica, comprometo-me com o contributo da presente investigação para a esfera educacional.

O contexto desta pesquisa são as redes públicas de ensino do município de Rondonópolis com o objetivo de investigar coordenadores pedagógicos que se encontram na condição de professores iniciantes.

Os participantes foram selecionados segundo os seguintes critérios: ser professor iniciante com atuação na docência inferior a 5 anos; estar atuando como coordenador pedagógico e participando da formação continuada ofertada pelas redes estadual (SEDUC/MT) e/ou municipal de ensino (SEMED).

A principal fonte de dados consistiu nas entrevistas narrativas realizadas com os participantes. As entrevistas narrativas trazem em si o pressuposto de que os participantes relatem de maneira significativa suas experiências e trajetórias, com o objetivo de possibilitar a compreensão do contexto em que tais experiências e trajetórias foram construídas. Importa, portanto, que o pesquisador tenha contato com o sentido que os participantes atribuem ao mundo e as realidades sociais que o circundam e como interpretam essas realidades. Neste sentido, de acordo com Weller e Zardo (2013, p. 132) o pesquisador precisa ter o entendimento de que “[...] indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros [...]”.

Considerou-se pertinente realizar a observação dos momentos formativos dos quais os participantes da pesquisa fizeram parte. Lüdke e André (1986, p. 26) delegam à observação um lugar de destaque nas abordagens da pesquisa qualitativa em educação, ao afirmar que “[...] a observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos participantes”, o que se configura no escopo das pesquisas qualitativas. As autoras refletem que “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Ibid. p. 16).

Outra técnica utilizada foi a análise documental, que, de acordo com Yin (2001), trata-se de importante fonte de evidências, devido ao fato de ser estável, discreta, exata e de ampla cobertura. Foram objetos da análise documental: leis, Instruções Normativas, portarias, orientativos, planos de ação e documentos referenciais das Políticas de Formação das redes públicas investigadas.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a novembro de 2019, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Para o cadastramento no

Comitê foi necessário delinear a pesquisa de maneira a evidenciar todos os movimentos que seriam feitos na sua execução, de que forma seria realizada a coleta dos dados, bem como registrar os Termos de Consentimento para a realização da pesquisa, tanto pelas redes investigadas (Termo de Anuência) quanto dos participantes da investigação (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Ressalto que meu interesse como pesquisadora não foi de intervir na realidade das instituições educacionais, tampouco nos momentos formativos de ambas as redes de ensino, mas sim de analisar e compreender de que maneira são concebidas e executadas as propostas formativas e como são percebidos pelos participantes da pesquisa os processos da coordenação pedagógica e as significações que atribuem ao processo formativo do qual fazem parte.

A seguir descrevo os instrumentos de pesquisa e os passos no delineio desta investigação.

4.1 A análise documental

A análise documental é uma técnica que permite identificar e analisar informações nos documentos que podem corroborar evidências oriundas de outras fontes, bem como permitir ao pesquisador realizar inferências na pesquisa a partir de sua análise. Os documentos podem ser de ordem pessoal, legal, administrativos, formais ou informais (ANDRÉ, 2013).

A análise documental, neste estudo, visa investigar a legislação vigente que normatiza a função de CP, visto que compreendo ser pertinente analisar a prática do CP no contexto das normativas e diretrizes da rede em que atua, com o propósito de vislumbrar como é constituído legalmente o seu perfil.

Outro objeto da análise foram as Políticas de Formação Continuada das redes de ensino, bem como os planos de ação que compõem a proposta formativa direcionada aos CPs, descritas no capítulo anterior, com vistas a evidenciar o que preconizam acerca da formação dos professores e de que maneira se dá a formação específica para os coordenadores pedagógicos.

4.2 A observação dos momentos formativos

A observação é considerada uma técnica de pesquisa que possibilita o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, pressupondo um grande envolvimento com a situação em estudo, obtendo-se, por meio dela, informações sobre a realidade dos atores sociais inseridos no contexto a ser pesquisado.

Na pesquisa em questão, foram observados os momentos formativos ofertados por iniciativa da SEMED (via gerência de formação) e SEDUC (via Cefapro), que tiveram como foco a formação específica dos CPs, em exercício. A identidade da pesquisadora, bem como os objetivos da pesquisa foram revelados aos CPs participantes da formação no primeiro encontro.

Os registros do percurso formativo foram sistematizados de forma descritiva e reflexiva em diários de campo, que são, de acordo com Zabalza (2007, p. 10) “recursos de reflexão sobre a prática profissional e, portanto, instrumentos de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce”. Com a permissão dos cursistas e dos responsáveis pela formação, procedeu-se o registro fotográfico.

Conforme mencionado no capítulo anterior, não foi previsto nesta pesquisa um momento específico no texto para os registros do diário de campo da pesquisadora, dessa forma os dados foram socializados no momento em que tiveram relação com a parte descrita.

4.3 As entrevistas narrativas

Na compreensão de Moura e Nacarato (2017), as entrevistas narrativas são utilizadas em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, por permitirem romper com a rigidez das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Depreende-se que a importância do emprego deste instrumento de coleta de dados para as pesquisas de abordagem qualitativa consiste, para além de sua contribuição, para a compressão das trajetórias dos participantes pesquisados, na possibilidade de ampliar tanto o volume de dados coletados quanto vislumbrar elementos não previstos anteriormente e que passam a integrar a natureza do objeto de estudo, visto que, de acordo com que expõem Weller e Zardo (2013, p. 133) “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada e forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de participantes, de forma natural”.

Weller e Zardo (2013) definem, pautadas nos estudos de Schutze (2001), as entrevistas narrativas em três etapas principais, assim caracterizadas: a primeira etapa compreende a formulação de uma pergunta, com objetivo de abordar a trajetória do sujeito entrevistado; a segunda etapa é dedicada à exploração do potencial narrativo, ampliados os fragmentos narrativos, expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista, prevendo, inclusive, a intervenção do pesquisador com elementos que possam auxiliar na complementação; e a terceira etapa compreende a descrição abstrata de situações, percursos e contextos, com perguntas instigantes que levem o sujeito a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória.

Partindo do entendimento de Schutze (id.), foi realizado o levantamento inicial, com a intenção de escolher os participantes da pesquisa em potencial, ou seja, professores iniciantes, atuando há menos de 5 anos na docência e que já atuam como CPs. Esse procedimento ocorreu nos primeiros encontros da formação ofertada pelas redes aos coordenadores. Na rede municipal, foi disponibilizado formulário próprio para diagnóstico, que foi preenchido pelos CPs participantes da formação e posteriormente sistematizado e analisado, conforme exposto no capítulo anterior.

Na rede estadual, o Cefapro enviou um questionário aos CPs antes da formação, contudo, não forneceu todos os elementos necessários para esta pesquisa. Diante disso, novos dados foram coletados pela pesquisadora diretamente com os coordenadores, mediante preenchimento de questionário com os itens para complementar o levantamento dos dados, no primeiro encontro de formação, no mês de abril de 2019. Foram consultados ainda na rede estadual, a Assessoria Pedagógica, e, na rede municipal, a Gerência de Formação, para complementação dos dados e ratificação das informações.

Após a identificação dos participantes e a partir do contato realizado pela pesquisadora, todos manifestaram o aceite em participar desta investigação, com os quais foram realizadas as entrevistas narrativas, que se converteram em instrumentos primordiais para evidenciar as percepções dos participantes quanto à sua atuação na coordenação, ainda na condição de iniciante, bem como as condições em que se deu a travessia da condição de professor à função de coordenador, os desafios e expectativas de sua atuação, e ainda de que maneira percebem a formação oferecida pelas redes.

As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas em que os CPs investigados atuam, tiveram em média duração de 60 minutos e ocorreram de forma

tranquila e eficaz. Salienta-se que, por meio das entrevistas narrativas, os participantes foram contemplados com momentos de reflexão, com possibilidade para expressar suas necessidades formativas, troca de ideias, refletir sobre a temática em questão, o que corrobora a assertiva de Moura e Nacarato (2017, p. 17) de que as entrevistas narrativas têm “[...] potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”. Isto permitiu uma releitura das ações desencadeadas na função, tanto para os participantes desta investigação quanto para a pesquisadora, colocando em relevo a importância da função que os CPs exercem nas instituições escolares.

4.4 Perfil dos participantes

A partir dos levantamentos iniciais, em que se delineou o perfil dos CPs em exercício nas duas redes de ensino investigadas, foram selecionados os cinco participantes desta pesquisa, sendo três da rede estadual e dois da rede municipal, observando-se o critério de estar nos primeiros 5 (cinco) anos de docência. No intuito de manter o sigilo com relação aos nomes a serem utilizados na pesquisa, foi solicitado aos participantes, no momento da entrevista, que escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser identificados na investigação. Foram respeitadas, portanto, as indicações dos cinco participantes que estão assim descritos:

A coordenadora **Anne** tem 29 anos de idade, exerce a docência há 4 anos e a função de coordenadora há 7 meses. É pedagoga e, no momento da entrevista, cursava a especialização em Educação Infantil. Anne atua em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, que atende 385 crianças de 0 a 3 anos, e conta com 27 professores, além de mais uma coordenadora pedagógica. Ela escolheu esse nome para identificá-la na pesquisa por se tratar do nome da sua filha.

A coordenadora **Luna** tem 56 anos de idade, exerce a docência há 3 anos e meio e sua formação acadêmica é licenciatura plena em Pedagogia, pós-graduação em educação musical e Educação Infantil e mestrado em Educação. A escola em que Luna exerce a coordenação pedagógica por 1 ano e 8 meses, assumindo então a CP com menos de dois anos de docência, trata-se de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, que atende 403 crianças e conta com 21 professores, além de mais uma coordenadora. Luna escolheu ser assim identificada por gostar muito desse nome.

O coordenador **Paulo** possui 29 anos, exerce a docência há 4 anos e é graduado em Filosofia, tendo pós-graduação em metodologia do ensino da filosofia, sociologia e religião. Ele foi o único coordenador, entre os investigados, que passou por processo seletivo na Assessoria Pedagógica da rede estadual, pois assumiu a coordenação de uma escola diferente da que estava atribuído. Isto é permitido via Instrução Normativa 597, de 25 de outubro de 2018, emitida pela rede estadual, que definiu, em casos de vacância do coordenador durante o ano letivo, e no caso de nenhum professor da escola se dispor a assumir a função, a abertura de processo seletivo para todos os docentes concursados da rede para preenchimento da vaga. Quando da realização da entrevista, Paulo havia assumido a coordenação pedagógica há apenas 3 meses, devido à vacância do então coordenador por conta da sua aposentadoria. A escola do campo em que Paulo atua como coordenador atende 291 alunos, divididos entre os 3 turnos de funcionamento, oferta o Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular e EJA, contando com 45 professores em seu quadro docente. Paulo manteve seu primeiro nome para identificá-lo na pesquisa.

O coordenador **Ronaldo**, com 35 anos de idade, tem experiência de 4 anos e meio de docência e 3 anos e meio de coordenação pedagógica, assumiu a função com apenas um ano de docência. Com licenciatura plena em Geografia, e pós-graduação em Psicopedagogia, Ronaldo exerce a coordenação em uma escola urbana e periférica da rede estadual, juntamente com mais duas coordenadoras. A escola conta com 842 alunos matriculados no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, contando com 53 professores em seu quadro de atribuição. Ronaldo preferiu manter seu primeiro nome para a identificação na pesquisa.

A participante **Tatiane** trata-se da coordenadora pedagógica que tem 30 anos, exerce a docência há 1 ano e dois meses na rede pública estadual, sendo o mesmo tempo de permanência no MT, e atua há 6 meses na coordenação. É graduada em Educação Física, e possui Mestrado e Doutorado em Educação. A CP possui experiência de 1 ano e 6 meses como docente em nível superior na UNESP, e atuou como professora substituta na rede estadual de São Paulo por 1 ano. Atua na rede estadual, em uma escola urbana e periférica, que atende 320 alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, contando com 38 professores em seu quadro de atribuição, além de mais uma coordenadora. Tatiane solicitou que fosse mantido seu primeiro nome para identificá-la na pesquisa.

As entrevistas foram transcritas e suas análises compõem o capítulo oito, cuja composição se deu a partir dos seguintes eixos:

- **Eixo 1** - Ritos de passagem da docência para a coordenação pedagógica: os primeiros nós;
- **Eixo 2** - As propostas formativas das redes de ensino de Rondonópolis na ótica dos CPs investigados;
- **Eixo 3** - Entre o desatar dos nós e a formação dos laços: os dilemas e desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos em atuação nas redes estadual e municipal de Rondonópolis.

Na seção a seguir, serão analisadas as produções, em âmbito nacional, que apresento como estudos correlatos a esta pesquisa, estudo esse realizado com vistas a possibilitar o delineio teórico construído ao longo da elaboração do presente texto.

5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

A questão da formação e atuação dos professores é tema recorrente na literatura nacional. De acordo com Romanowski (2013)

Os estudos sobre o sistema de formação de professores desenvolvidos, desde a década de 1980, são estudos que consideram cursos, modalidades e programas em nível nacional, direcionados à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral. (ROMANOWSKI, 2013, p. 482)

No contexto da formação profissional docente, inserem-se as reflexões acerca da formação e atuação de coordenadores pedagógicos. Essas reflexões se dão no contexto de atuação dos professores que, via de regra, assumem a função de coordenadores pedagógicos nas escolas em que atuam.

Sobre a formação do professor iniciante para o exercício da nova função de CP, Franco (2008, p.119) expõe que “[...] um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação”.

A autora problematiza que a maioria dos coordenadores, com raras exceções, não foram formados para tal atuação, formaram-se professores em diversas áreas de conhecimento e participaram de processo seletivo promovidos pelas secretarias de educação das redes em que atuam, sendo envolvidos imediatamente pelas urgências do cotidiano, projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola.

Em Mato Grosso, a legislação vigente favorece que professores em início de carreira assumam a função de CP, visto que não há impedimento nas portarias e/ou Instruções Normativas que regulamentam a investidura à função, que acontece anualmente nas unidades escolares, sendo exigido apenas que o professor seja concursado.

Frente a realidade de professores em início de carreira na coordenação pedagógica, interessou-me investigar as produções, em âmbito nacional, que focalizassem a temática “professores iniciantes na coordenação pedagógica”, para

verificar se tal “fenômeno” ocorre em outras redes e se compõe as pesquisas sobre a coordenação pedagógica.

Nesta seção, portanto, apresento o mapeamento e as análises dos estudos correlatos ao tema desta investigação, ou seja, professores iniciantes em atuação na coordenação pedagógica, realizada com o objetivo de conhecer e analisar as abordagens teórico-metodológicas das produções em âmbito nacional.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), embora o aumento no número de pesquisas que envolvam a coordenação pedagógica seja evidente, ainda permanece o desafio de caracterizar e analisar a atuação deste profissional, considerando-se o contexto e as especificidades das diferentes regiões brasileiras

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica nos anos recentes revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236)

As discussões acerca da coordenação pedagógica e sua importância para a gestão escolar, que ocorrem em diferentes cenários, provocam alguns questionamentos que julgo pertinente analisar à luz das produções nacionais. Como percurso inicial, reporto-me ao relatório de pesquisa realizada sob responsabilidade da Fundação Victor Civita (FVC) e coordenada por Placco, Almeida e Souza em 2010/2011, denominado “O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, evidenciou-se que a coordenação pedagógica é exercida predominantemente por mulheres, com faixa etária entre 36 e 55 anos, e com relação à formação inicial, na sua grande maioria, possuem magistério e licenciatura em Pedagogia. A maioria dos profissionais entrevistados tem longa experiência em educação, mas uma vivência curta como coordenadores pedagógicos (até cinco anos de exercício na função).

Importante ressaltar a valorização positiva que os CPs investigados atribuem à formação continuada, por entenderem que os momentos formativos proporcionam trocas de informações importantes e úteis ao exercício da função. Placco, Almeida e Souza, (2011, p. 263) inferem que quanto à qualidade da formação que recebem, os CPs mencionam que é boa, “mas um pouco fora da realidade, pois não enfatiza as

vivências cotidianas na escola nem as especificidades locais, que são temáticas que necessitam”.

Com relação às modalidades das formações mencionadas, estão em relevo os cursos, palestras, oficinas pedagógicas, orientações técnicas, grupos de trabalho, núcleos de desenvolvimento e grupos de estudos. No que diz respeito à significância que os CPs conferem aos processos formativos, destaca-se que a maioria dos entrevistados cita experiências formativas envolvendo as práticas.

Por conseguinte, Placco, Almeida e Souza (2011) questionam

Essa priorização da experiência em relação à formação deixa no ar uma questão fundamental: ao atribuir grande importância à prática cotidiana para a aprendizagem de sua função, qual valor atribuem, neste caso, para o processo de formação continuada que eles mesmos desenvolvem com os professores? (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 264).

Enfatizado o questionamento das autoras supracitadas, aproprio-me da assertiva de André (2016), ao assinalar que a troca de experiências é um conceito importante na formação de professores, e, como mencionado inicialmente, os participantes desta pesquisa são professores exercendo a coordenação pedagógica. Dessa forma, aprender com o outro, a valorização da diversidade de opiniões e dos conhecimentos são ações importantes que contribuem sobremaneira para a formação dos CPs.

Placco, Souza e Almeida (2012) ao pontuarem sobre os resultados da pesquisa afirmam que

No que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

Os estudos correlatos visam identificar, nas produções mapeadas, aspectos que norteassem meu campo de investigação, com objetivo de refinar e ampliar a perspectiva teórica sobre o tema desta pesquisa, ou seja, a formação e atuação de professores iniciantes que exercem o cargo de coordenadores pedagógicos.

Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), utilizando como descritor a expressão “professores iniciantes na coordenação pedagógica”, nenhum registro foi encontrado.

Procedimento semelhante foi feito em relação ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), cuja busca resultou infrutífera. O mesmo resultado se deu em artigos publicados em revistas especializadas, alocados no SciELO. Apesar de adotar diferentes estratégias de refinamento dos dados, não obtive êxito com estes descritores em nenhum dos bancos de dados consultados.

A ausência de resultados neste primeiro levantamento corrobora a afirmação de Carmo (2017, p. 25) acerca dos temas “coordenador pedagógico” e “professor iniciante”, ao mencionar que “percebemos que os termos são deveras estudados separadamente, mas quando se trata de uma convergência de pesquisas sobre os dois atores, ela é praticamente inexistente.

Por meio dos dados aqui apresentados, ratifica-se a relevância da temática da investigação desenvolvida. Para aprofundar o levantamento bibliográfico, apresento a seguir os estudos correlatos ao tema “professores iniciantes na coordenação pedagógica”, partindo do entendimento de que este tipo de pesquisa viabiliza a organização sistêmica de uma gama de produções e de informações.

5.1 Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica: o silenciamento do tema nas pesquisas

Tendo em vista que a atuação de professores iniciantes na coordenação pedagógica figura como tema escassamente explorado nas pesquisas nacionais, devido a este silenciamento, continuei as buscas nos bancos de dados acima mencionados, desta vez com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, cujos resultados foram: na BDTD quatro produções, sendo 2 teses e duas dissertações, compreendendo os anos de 2014, 2015 e 2017, e na CAPES quatro produções, todas em nível de Mestrado, registradas de 2016 a 2018.

Em levantamento realizado no SciELO, não foi possível localizar nenhuma produção para estes descritores. Para melhor visualização, no quadro 3, discrimino aspectos das oito produções encontradas, que julgo relevantes para este estudo.

Quadro 3 - Natureza das teses e dissertações com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”:

Autor (a)	Ano	Nome	Tipo de Produção	Instituição	Cidade /Estado	Orientador (a)
Mollica	2014	O professor especialista iniciante: contribuições do Coordenador Pedagógico para o seu trabalho	Tese	PUC	São Paulo/SP	Laurinda Ramalho de Almeida
Melo	2015	Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante no Contexto Escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Dissertação	UNITAU	Taubaté/SP	Maria Aparecida Campos Diniz de Castro
Herculano	2016	Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana	Dissertação	PUC	São Paulo/SP	Laurinda Ramalho de Almeida
Carmo	2017	A atuação do Coordenador Pedagógico com o Professor Iniciante/Ingressante	Dissertação	UNB	Brasília/DF	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Lima	2017	Coordenadores Pedagógicos Iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade	Dissertação	UNICID	São Paulo/SP	Vanda Mendes Ribeiro
Pereira	2017	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Tese	PUC	São Paulo/SP	Vera Maria Nigro de Souza Placco
Oliveira	2018	A transição do coordenador pedagógico do ensino fundamental para a educação infantil: desafios no período	Dissertação	PUC	São Paulo/SP	Laurizete Ferragut Passos

		inicial da mudança de segmento				
Gaio	2018	Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites	Dissertação	UEPG	Ponta Grossa/PR	Simone Regina Manosso Cartaxo

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES

Com relação aos trabalhos citados, foi possível evidenciar que as duas teses do quadro estão vinculadas a universidades privadas (PUC-SP), ao passo que as dissertações estão vinculadas tanto a universidades públicas quanto a instituições privadas. Outro dado importante a ser destacado é que grande parte das produções estão concentradas na área de Educação, com exceção das dissertações de Melo (2015) e Lima (2017), vinculadas às Áreas de Concentração: Contextos, práticas sociais e desenvolvimento humano e de Políticas Educacionais, respectivamente.

Importante também destacar que seis, das oito produções (75%), foram desenvolvidas em instituições da região sudeste, com 50% das produções vinculadas à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. Por ser um tema pouco discutido em pesquisas e no intuito de ampliar seu entendimento, procederam-se as leituras dos trabalhos, a fim de analisar os seguintes dados: autor, obra, objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica, os instrumentos de pesquisa utilizados, os participantes e os resultados.

Percebe-se, em uma primeira análise, que mesmo estando vinculados ao mesmo descritor, os estudos elencados apresentam enfoques diversificados, visto que a tese de Mollica (2014) e a dissertação de Carmo (2017) versam sobre a atuação e contribuições do CP com relação ao trabalho dos professores iniciantes, ao passo que as produções de Melo (2015), Pereira (2017) e Lima (2017) fazem referência às vivências e o desenvolvimento profissional do CP iniciante.

As pesquisas de Herculano (2016), Oliveira (2018) e Gaio (2018) abordam aspectos como a aprendizagem do ofício da coordenação pedagógica e os desafios, possibilidades e limites de sua atuação. Isto posto, verifica-se que das oito produções elencadas, apenas cinco abordam especificamente temáticas circunscritas nos descritores utilizados, entretanto, optei pela análise de todas as produções por considerar que os dados produzidos contribuem para esta pesquisa.

A tese de Andrea Jamil Paiva Mollica (2014), intitulada “O professor especialista iniciante: contribuições do Coordenador Pedagógico para o seu trabalho” tem como principal objetivo a análise das ações dos CPs em apoio aos professores especialistas no momento de sua inserção à carreira docente.

Fundamentada nos princípios de Henri Wallon, a pesquisa de abordagem qualitativa teve como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, realizadas com três docentes iniciantes e dois CPs. Os resultados da investigação apontam a confusão inicial dos professores iniciantes ao serem inseridos no meio de trabalho, momento que gera dúvidas acerca da profissão e sentimentos desagradáveis, como desânimo e desmotivação, que podem afetar a sua atuação.

Ficaram evidentes nos estudos da autora os aspectos das funções articuladora e formadora dos CPs, visto que os dados apresentados revelam a importância de sua atuação no apoio, inclusão e integração dos pares, e a função formadora se evidencia quando Mollica (2014, p. 8) propõe que articuladas às suas ações cotidianas o CP “pode propiciar atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele”.

A autora reforça, em suas conclusões que, para além das análises e reflexões proporcionadas pela pesquisa, não se pode esperar que o CP consiga, sozinho, solucionar os problemas enfrentados pelos docentes em início de carreira. Nesse sentido, destaca a necessidade de comprometimento coletivo de todos os profissionais da educação, bem como de respaldo de políticas públicas educacionais que tenham como foco o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

A dissertação de Silvana Faria de Melo (2015), intitulada “Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante no Contexto Escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional” resulta de pesquisa que investigou CPs iniciantes da rede pública municipal de um município do estado de São Paulo. A pesquisa apresentou como objetivo investigar o processo de iniciação do CP no exercício da coordenação pedagógica, tendo como referência a análise dos sentidos e significados atribuídos por estes profissionais às experiências vivenciadas em sua atividade.

A autora assinala que os CPs revelam comprometimento com as ações pedagógicas, a despeito de suas dificuldades e limitações em decorrência do período

inicial da coordenação, bem como clareza acerca da sua relevância para as mudanças necessárias na educação escolar. Entretanto, salienta que os CPs somente poderão exercer de maneira profícua sua função com um esforço coletivo da gestão da rede em que atuam, no sentido de promover a formação destes profissionais e a consequente valorização das suas atividades nos contextos escolares.

A dissertação de mestrado de Silvia Cristina Herculano (2016), “Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana” teve como objetivo investigar os espaços de aprendizagem do CP, bem como analisar a sua percepção acerca das relações estabelecidas nos diferentes espaços de interação no contexto escolar.

A pesquisa pautou-se na psicogenética walloniana, cujo percurso foi a reflexão sobre a constituição do profissional CP, analisando aspectos dos meios de interação, afetividade e constituição dos coordenadores em diferentes etapas da carreira.

Para atender aos objetivos, a pesquisadora utilizou como critério de seleção dos participantes o tempo de exercício na coordenação pedagógica, e, por conseguinte, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicaram que as CP investigadas consideraram como espaços de aprendizagem aqueles que possibilitassem a articulação da formação inicial com a prática pedagógica.

Da pesquisa também emergiram proposições acerca da rotina do CP constituída, via de regra, como um emaranhado de funções pouco definidas, com um caráter articulador ou reparador. Essa realidade, segundo as participantes da pesquisa, pode conduzir a experiências negativas e/ou positivas, mas que não deixam de ter um caráter de aprendizagem.

Na pesquisa de mestrado “A atuação do Coordenador Pedagógico com o Professor Iniciante/Ingressante”, o autor, Leonardo Bezerra do Carmo (2017), discorre sobre as possibilidades de contribuição a partir das ações estabelecidas entre o CP e o professor iniciante, analisando o contexto do trabalho dos docentes em início de carreira, período marcado por diversas dificuldades e desafios.

Importante mencionar que o mote dos estudos realizados por Carmo (2017) se assemelha ao da pesquisa que ora desenvolvo, visto que os dados bibliográficos e empíricos de grupo de pesquisa do qual o autor participa, neste caso o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

(GEPFAPe), o motivaram a compreender as nuances das atribuições do CP, e a importância do processo de início da carreira docente para o professor iniciante.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, pautou-se no materialismo histórico dialético, tendo como principal técnica a entrevista. O pesquisador afirma que o exercício da CP é mediado pelas demandas do cotidiano que são permeadas pela precarização do seu trabalho, bem como seu envolvimento com aspectos técnicos e burocráticos do processo educacional, o que ocasiona a desvalorização do seu acompanhamento, sob a ótica do professor iniciante. Por isso, este acompanhamento é delegado aos professores mais experientes e não ao CP.

De acordo com as inferências do autor, a partir dos dados da pesquisa, constatou-se que quatro categorias se evidenciam como relevantes para o entendimento das possibilidades de atuação do CP para com os professores iniciantes/ingressantes: o exercício da função do coordenador pedagógico; as necessidades e demandas relacionadas ao cotidiano escolar; a recepção do professor iniciante e as relações na inserção à docência.

Rodnei Pereira (2017), em sua tese de doutorado intitulada “O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação”, discorre sobre a construção e execução coletiva de uma proposta de formação desenvolvida com um grupo de CPs iniciantes de uma escola da rede municipal do estado de SP. A formação, que teve duração de 10 meses com encontros quinzenais, foi elaborada a partir das necessidades formativas e contextos de trabalho dos participantes, no sentido de subsidiá-los nas ações formativas por eles empreendidas.

O levantamento de dados foi realizado a partir de questionários, registros reflexivos dos momentos formativos em diários de campo, bem como por meio dos diálogos empreendidos no grupo de Whatsapp criado especialmente para a interação do grupo. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da análise de prosa de acordo com André (1983).

O pesquisador salienta aspectos importantes que resultam da investigação que consistem nas “nuances específicas” sobre a inserção dos CPs iniciantes na função, pois as análises levam à compreensão de que o CP iniciante imprime na sua atuação as suas experiências como docente, bem como utiliza como “modelo” a atuação daqueles que foram seus coordenadores.

Destaca-se a ponderação do autor no que se refere ao acompanhamento dos professores iniciantes pelos CPs, que tendem a ser menos conflituosas do que as relações com os professores mais experientes, porém os participantes investigados revelaram ter dificuldade em lidar com os professores em início de carreira no que tange à gestão de sala de aula e indisciplina.

A pesquisa de Thais Ripoli Lima (2017), em nível de mestrado, sob o título “Coordenadores Pedagógicos Iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade”, traz como proposta a sugestão de estratégias de atuação para CPs iniciantes com base na experiência de seus pares mais experientes e na literatura, ensejando contribuir para a diminuição das dificuldades que enfrentam no exercício da função, principalmente pela falta de experiência e/ou apoio dos pares.

A investigação, de abordagem qualitativa, teve como objetivo traçar/projetar caminhos que subsidiassem os coordenadores iniciantes na solução para os entraves da função. Por meio de entrevistas, a pesquisadora ouviu coordenadores experientes, objetivando, a partir das experiências, reflexões, avanços e dificuldades que apresentaram, levantar pistas que pudessem, de alguma forma, contribuir com o trabalho de coordenadores iniciantes.

Das pistas levantadas, a pesquisadora sugeriu, por meio de uma carta aos coordenadores pedagógicos iniciantes, algumas que considerou pertinentes para uma boa atuação, como o conhecimento da legislação que regulamenta tanto a função de coordenador quanto normatiza os processos educacionais da rede em que atuam; o desenvolvimento de habilidades relacionais como uma competência essencial para a coordenação do grupo de professores; e o deslocamento do foco da sua atuação do atendimento às questões burocráticas para o atendimento às questões pedagógicas.

Elisa Valério de Almeida Oliveira (2018) investigou “A transição do coordenador pedagógico do ensino fundamental para a educação infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento”. O objetivo da pesquisa de mestrado constituiu-se em conhecer e analisar como se dá esse processo de transição entre modalidades de ensino, e, para tanto, foram mapeados CPs que realizaram esta transição entre 2016 e 2017, buscando identificar o que motivou a passagem e os desafios enfrentados nesse processo. O levantamento de dados foi feito por meio de questionário *on line*, com perguntas abertas e fechadas, realizado com quarenta e dois CPs que atendiam ao requisito solicitado.

A análise dos dados se deu pelo método de análise de prosa de André (1983), denotando que os motivos principais que levaram os CPs a mudar de segmento são os problemas enfrentados na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, tais como a indisciplina e excesso de trabalho burocrático, além da busca por novas experiências.

À luz dos estudos de Tardif e Lessard (2005), André e Vieira (2009) e Tardif (2014), a pesquisadora infere que os resultados da pesquisa evidenciaram a relevância que os CPs investigados conferem aos saberes adquiridos por meio das experiências anteriores visto que tinham experiência como CP.

Um aspecto da pesquisa a ser destacado é que Almeida Oliveira (2018) se apropria dos teóricos que discorrem sobre o período inicial da docência, como Garcia (1999) e Príncipe (2017) e caracteriza como “indução” o período em que os coordenadores se deslocam para outro nível de ensino, por considerar que, assim como o professor, o CP também carrega marcas de uma trajetória, seja como professor, seja como coordenador de outro segmento diferente da Educação Infantil.

A autora avalia como “marcas” da experiência dos CPs a interação no trabalho, a pluralidade das fontes dos saberes, a trajetória pré-profissional, as dimensões institucional e profissional e as marcas do próprio período de iniciação à carreira, que influenciam diretamente sua prática. Importante ressaltar que a dissertação da pesquisadora traz importantes subsídios à investigação que proponho, visto que, ainda que o título da dissertação não me remeta aos descritores pesquisados nos bancos de dados para este levantamento, ao longo do seu estudo tece importantes contribuições acerca do período inicial da docência, a constituição dos saberes docentes e a atuação de coordenadores pedagógicos iniciantes na função.

A última dissertação analisada foi a de Victoria Mottim Gaio (2018), intitulada “Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites”. A autora considerou, para a pesquisa, um recorte temporal de 1990 a 2018, tendo como elementos de análise os movimentos, possibilidades e limites da formação ofertada aos CPs neste período. O procedimento para a seleção dos participantes entrevistados se deu de maneira a contemplar os CPs que trabalharam em diferentes etapas/períodos ao longo destes 28 anos para que fosse possível analisar os aspectos da formação em diferentes épocas e concepções.

O eixo epistemológico que norteou a pesquisa foi a teoria como expressão da prática, e os conceitos de produção e distribuição do conhecimento, no sentido de questionar se a formação tem como ponto de partida a prática dos coordenadores e se ela se define no campo da produção ou distribuição do conhecimento.

No entendimento de Gaio (2018, p. 13) é “na formação continuada que o CP poderá buscar auxílio e apoio para suprir lacunas e desempenhar seu trabalho”. A autora problematiza que a formação continuada recebida pelos CPs não prioriza as necessidades que emergem da sua prática. Esta proposta de formação, que concebe o coordenador como um mero executor e com foco nos resultados, reproduzindo metas a serem atingidas, é considerada pela pesquisadora como um dos limites intrínsecos à formação continuada dos CPs. Com relação às possibilidades de atuação, merece destaque a indicação da pesquisadora acerca da formação continuada para o CP iniciante na função.

Pode-se concluir, por meio das informações levantadas nas produções referenciadas que, ainda que os estudos analisados não se aproximem diretamente do tema em investigação, pois não houve aprofundamento acerca dos professores iniciantes na condição de CPs, produziram dados que me permitiram analisar questões adjacentes a esta pesquisa, visto que resultaram em subsídios para o aprofundamento da discussão sobre os aspectos da formação e atuação dos CPs.

Coaduno com a assertiva de Domingues (2014) ao apontar em suas pesquisas sobre o número considerável de estudos sobre os professores iniciantes, ao passo que ocorre um “silêncio acadêmico” no que se refere a pesquisas sobre os coordenadores pedagógicos iniciantes.

Os produtos desta pesquisa revelaram, com maior ênfase, aspectos sobre a elaboração de propostas formativas organizadas pelas redes/instituições, bem como sobre a grande dificuldade que os CPs enfrentam em se identificar com estas propostas, devido a inconsistências tanto da parte dos ofertantes quanto dos próprios cursistas. Ainda que pese a importância do CP como formador, presente na maioria das pesquisas, não se percebe, de acordo com as evidências, o reconhecimento dos CPs como agentes da própria formação, restringindo-se à tarefa de aprender o ofício para mediar a formação docente.

A maioria das produções apresentaram marcos históricos e legais acerca da função e atuação do CP, no entanto, é marcante o descompasso entre as exigências legais e sua atuação, devido à multiplicidade de atribuições. Outro aspecto relevante

que se evidencia nas pesquisas são os dilemas dos CPs no que tange à constituição de sua identidade profissional, pela falta de reconhecimento da centralidade de sua função, bem como pela inexistência de um perfil específico para a investidura na função.

Em análise das produções, evidenciou-se a preocupação com propostas cujo objetivo era oferecer subsídios aos CPs para as suas práticas, entretanto, não se percebe a preocupação específica com o sujeito em início de carreira, o que determina a relevância e pertinência do presente trabalho.

6 TECENDO OS FIOS HISTÓRICOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE CONCEPÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS

Ainda que não se configure como foco desta pesquisa, centralizar a análise no curso de Pedagogia, entendo como um movimento importante na tessitura dos fios históricos da coordenação pedagógica, dada a sua relevância na história da profissão docente e na sua significação nas funções da organização escolar, posto que é a gênese da coordenação pedagógica no Brasil.

Início o movimento histórico no período de 1945 a 1975 marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa, significado pelas políticas públicas, e pelo aumento da procura, assinalado pela explosão escolar e pela passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Com a universalização do ensino, a escola passa a ser pensada então na perspectiva do desenvolvimento econômico e social. (CANÁRIO, 2008; CHARLOT, 2013).

Canário (2008) relata que

A “explosão escolar” que marcou este período, em especial nos anos 60, corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como fator econômico de primeira importância. Estabelecendo-se uma associação entre o progresso econômico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na óptica da teoria do capital humano, como um investimento, e esse investimento como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado (CANÁRIO, 2008, p. 75).

A explosão escolar exigiu, por conseguinte, políticas públicas que redimensionassem os espaços escolares a fim de organizá-los física e administrativamente para o atendimento às novas demandas. Nessa perspectiva, pondera-se que não se pode pensar a escola, nem tampouco os envolvidos no processo educacional de forma desvinculada da realidade e da construção histórica que demarcam os sistemas escolares, principalmente no que se refere às transições políticas e econômicas e sociais (FERREIRA, 2002; ORSOLON, 2001; PINTO, 2011).

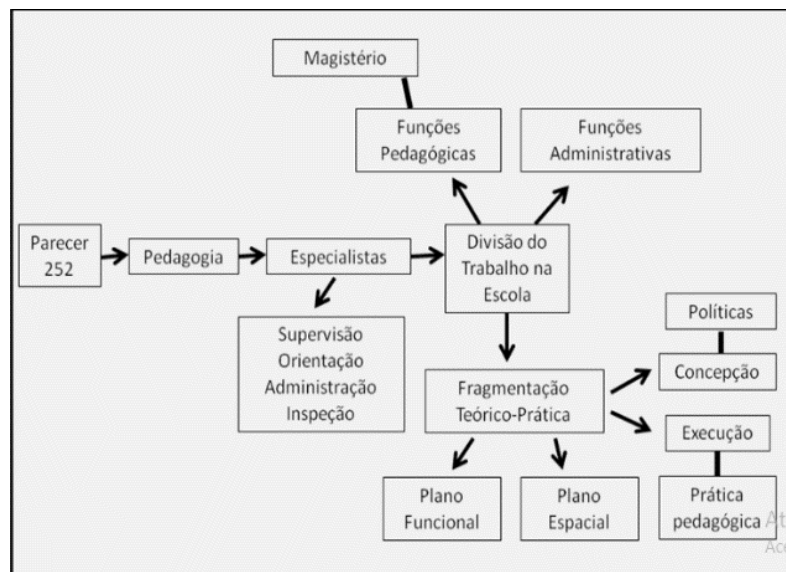
No bojo do contexto histórico da Pedagogia, importa trazer para o cerne da discussão a figura do CP, objeto desta pesquisa. Conforme expõem Placco, Almeida e Souza (2011)

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950, 60, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era priorizado, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da Educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 277).

De acordo com as autoras, a origem da coordenação pedagógica foi referendada pelo Parecer 252/1969, elaborado em complemento à Lei da Reforma Universitária, promulgada pela Lei 5540/1968. Importante ressaltar que a legitimidade da formação do especialista foi referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692) promulgada em 1971, que estabeleceu critérios para a formação desses profissionais.

Michalovicz (2015, p. 13992) discorre que, conforme o Parecer 252/1969, “o curso de Pedagogia passou a se estruturar a partir da dicotomia entre teoria e prática do ensino, marcando a formação do pedagogo com uma forte fragmentação teórico-prática”. A autora problematiza que, para além da distinção entre as funções de execução do ensino, o Parecer 252/1969, que provocou discussões acirradas entre os estudiosos do campo educacional, marcou a divisão do trabalho na escola, definindo as funções pedagógicas significadas pela docência e as funções administrativas, delegadas aos orientadores, administradores e supervisores escolares. A representação desta fragmentação foi expressa na figura 1:

Figura 1 – Representação esquemática da divisão do trabalho na escola, a partir do Parecer n. 252/1969



Fonte: Michalovicz (2015, p. 13996)

Pode-se depreender por análise que, estruturado de acordo com o Parecer n.252/69, o curso de Pedagogia teria a incumbência de formar profissionais para a atuação no processo de objetivação do trabalho pedagógico a ser implantado no sistema educacional em âmbito nacional. A divisão do trabalho, as justaposições que ocorreram entre as funções nas instituições escolares, as relações hierarquizadas entre os pares, juntamente a outros fatores econômicos e sociais que foram agregados ao longo das últimas décadas, e que ainda permeiam a atual conjuntura da educação, contribuíram para o caráter tecnicista do ensino, em uma concepção produtivista de educação, voltada ao atendimento às demandas oriundas dos órgãos superiores, o que delegou aos docentes e especialistas da educação - atualmente aos CPs - o papel de meros agentes da ação educativa.

No contexto das reformas educacionais, e tendo em vista que a coordenação pedagógica é uma função que não figura no cenário nacional até a década de 1990, entendo ser importante aprofundar o estudo sobre as funções que deram origem à função de CP.

Pinto (2011) informa, em seus estudos sobre a pedagogia escolar, no âmbito da coordenação pedagógica e gestão educacional, que, a partir dos anos 1970, diversos estados brasileiros instituíram concursos públicos para a escolha dos profissionais ligados à gestão, tanto diretores, vice-diretores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, dos quais se exigia a titulação compatível para a investidura aos cargos. Pinto (2011, p. 17) argumenta que “desse modo, houve um avanço no combate às políticas clientelistas

dos governantes em exercício, que em vários municípios indicavam quem assumiria estes cargos nas escolas”.

De acordo com Almeida (2019), a Orientação Educacional foi introduzida no Brasil por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61 e 5692/71. Entre as incumbências delegadas aos Orientadores Educacionais, em linhas gerais, os dispositivos legais mencionavam: cooperar com os professores e direção escolar, promovendo condições favoráveis para o desenvolvimento tanto de alunos quanto professores, bem como estar articulada, sempre que possível, com a família dos alunos.

A autora expõe que, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a coordenação pedagógica foi prevista em vários estatutos do Magistério, e de acordo com o Decreto 7.079 de 1976, as escolas de 1º e 2º graus contariam com orientador educacional, coordenador pedagógico e professor coordenador no quadro da unidade escolar.

Almeida (2019, p. 117) ainda destaca que, “embora prevista, a coordenação pedagógica foi incorporada aos poucos, e com o professor coordenador como protagonista, em decorrência de projetos especiais, que atingiam apenas parte das escolas da rede estadual”. Em seus estudos sobre a gênese da coordenação pedagógica no estado de São Paulo, a autora analisa a trajetória da função a partir de três momentos: coordenação de vanguarda, na década de 1960, que era, no seu entendimento, eminentemente pedagógica; a coordenação de projetos especiais, a partir da década de 1970, cujo estilo de coordenação era condicionado às diretrizes políticas para os projetos; coordenação para todas as escolas da rede pública estadual, que só ocorreu em 1996, e que, a partir de 1997, passa a ter referendada pela Resolução SE 76/1997 as atribuições para atuação do coordenador.

Nos estudos de Almeida (2019), chamou-me a atenção um trecho que descreve, no estado de São Paulo, uma situação análoga ao que ocorreu no estado do Mato Grosso, como se vê na sequência do texto

A resolução SE 28 de 1996 que estabeleceu um coordenador pedagógico para cada escola, definiu, para esse profissional, função e não cargo. Denominou esse profissional de professor coordenador pedagógico, pois não sendo cargo, era um professor de carreira (com cargo) que poderia aspirar à função de professor coordenador. (ALMEIDA, 2019, p. 118)

Importante ressaltar que, com base nos marcos históricos aqui expostos, a atribuição destinada à atuação da profissão do CP tem origem nas funções antes realizadas pelo orientador ou supervisor escolar, dependendo das diretrizes das delegacias de ensino a que esses profissionais estavam vinculados. Com base nos estudos aqui apresentados, situo a origem da coordenação pedagógica no estado do Mato Grosso na supervisão escolar.

Macedo (2016, p. 39) discorre que “a Lei 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e na perspectiva de que o ensino deveria atender às demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes”. Ainda que a intencionalidade estivesse direcionada a uma atuação menos burocratizada da supervisão, na prática isso não se consolidou.

A Lei 9394/1996 estabeleceu em seu Artigo 64 que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”. No Artigo 67, entretanto, define que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer “outras funções de magistério”.

A supervisão pedagógica surge no contexto das reformas educacionais que definiram os especialistas para o ensino e suas respectivas funções, imersas em um modelo administrativo norteado pelos pressupostos do militarismo e permeados pela tendência tecnocrática vivida pelo país. Pelas reformas, Fernandes (1997) alega que à supervisão foi delegado o cumprimento de normas relativas ao papel a ser desempenhado, não raro, conformando-se e negligenciando sua subjetividade, estereotipando o papel de forma limitadora de sua individualidade.

De acordo com os estudos de Saviani (2003), Pinto (2011) e Franco (2016) existe um discurso consolidado, provavelmente decorrente da antiga divisão do trabalho nas escolas quando do surgimento dos especialistas educacionais, de que a responsabilidade do supervisor era de “fiscalizar” o trabalho do professor, enquanto o orientador educacional se ocupava do aluno, ao passo que, ao administrador, cabia a função de prover o bom funcionamento da escola com relação aos aspectos físicos e estruturais.

Importa trazer para a discussão que as mudanças ocorridas no campo educacional a partir dos anos 1990, sintonizadas às influências neoliberais

circunscritas na LDB, acabaram por delegar aos CPs a função de fiscalizadores. Questiona-se, ainda, a situação de trabalho do coordenador pedagógico, posto que ele exerce uma função, e não um cargo, o que favorece a descontinuidade do seu trabalho, ao mesmo tempo em que fragiliza a sua condição na escola, visto que ao não se submeter às determinações das instâncias superiores e às expectativas dos pares, pode ser afastado da função. De acordo com Lima (2008)

Daí iniciou um posicionamento de redefinição ao modelo educacional hierárquico autoritário, de controle, de competição, classificação, de transmissão de conteúdos e de conformismo. Para que ocorresse tal redefinição, seria preciso uma postura direcionada e diferenciada dos profissionais que atuam na escola, a fim de suscitar uma perspectiva nova para formar os sujeitos, inclusive o coordenador das ações no processo pedagógico, uma vez que, até então, a formação que estava posta no parecer 252/69 não atendia os anseios daquela nova perspectiva de sociedade e educação. Dessa maneira, a função de supervisor/coordenador seria reconhecida como aquela que poderia contextualizar as ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, auxiliar e coordenar estudos e práticas educativas coletivas junto aos professores, atualizando o processo pedagógico para esta nova perspectiva de educação, escola e sociedade (LIMA, 2008, p. 77).

Ao considerar que a função de CP é historicamente constituída, entendo que a análise da legislação que permeou as reformas educacionais, em confronto com os aspectos mais atuais da organização escolar, demonstra que as representações mais fortes da coordenação pedagógica parecem estar ancoradas justamente nesta trajetória histórica da função, oriundas da atuação dos especialistas da educação, mais especificamente dos orientadores, inspetores e supervisores educacionais. Logo, discutir os novos horizontes ou contornos para esta função, para além da ressignificação histórica, implica no resgate e na reafirmação da importância do coordenador pedagógico e sua relevância no processo educacional.

6.1 A gênese da Coordenação Pedagógica no Estado do Mato Grosso

Em Mato Grosso, os movimentos, que levaram ao que hoje concebemos como coordenação pedagógica, tiveram seu início na década de 1990. De acordo com os estudos de Trettel Oliveira (2015, p. 55), “a função de supervisão escolar até meados dos anos de 1970 era exercida pelo vice-diretor, este era responsável pelo

acompanhamento pedagógico dos professores, fiscalizava e dava vistos nos planejamentos de aulas construídos semanalmente pelos professores”.

Importante esclarecer que até o ano de 1995, a estrutura organizativa da rede estadual preconizava que os então supervisores escolares só teriam acesso ao cargo se comprovada a habilitação em Pedagogia, ou seja, era considerada como “habilitação específica na área”. A Portaria Normativa 002/95/SEE/MT⁴, de 15 de janeiro de 1995, preconizava em seu artigo 5º § 1º: que “só poderá integrar a equipe técnico-pedagógica profissional com habilitação específica na área”. (MATO GROSSO, 1995).

Pela normativa, surgiram indícios de uma mudança estrutural e política na gestão das escolas, visto que na alínea 6 do Artigo 6º, preconizava-se que, na ausência de um profissional habilitado na área, ou seja, na ausência dos especialistas da educação, qualquer profissional poderia assumir a função.

De acordo com os estudos de Oliveira (2010) e Trettel de Oliveira (2015), isto gerou uma dualidade no acesso à gestão, visto que ao profissional que tivesse habilitação específica, corresponderia à função de supervisor educacional, e, no caso dos profissionais de outras licenciaturas, à de coordenação pedagógica. Esta dualidade configurou-se apenas na identificação da função, visto que, grosso modo, ambos estavam incumbidos das mesmas funções, não sendo diferenciadas nas normativas as atribuições da supervisão e da coordenação pedagógica.

A organização normativa manteve-se vigente até o dia 28 de dezembro de 1995, quando outra Instrução Normativa 006/95/SEDUC/MT foi publicada no Diário Oficial, que dispõe sobre os critérios de organização e reestruturação do quadro de pessoal em escolas públicas estaduais. O documento estabeleceu, no seu Artigo 1º, que “ficam desativadas as funções de Supervisor Escolar, Administrador e Orientador Educacional”, indicando que os atuais supervisores escolares permaneceriam na função até a seleção dos coordenadores pedagógicos.

Em seus Artigos 2º e 3º, a Instrução Normativa 006/95/SEDUC/MT regulamenta as atribuições do CP

As atribuições de coordenação pedagógica na escola serão exercidas por coordenador pedagógico, escolhido através de critérios de

⁴ Até 1995 era assim denominada a Secretaria de Estado de Educação -SEE/MT, passando, neste ano, a ser denominada Secretaria Estadual de Educação e Cultura e atualmente Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso- SEDUC/MT.

conhecimento, dentre os professores efetivos, estáveis ou contratados temporariamente, com formação na área de educação.

- a) Coordenar e subsidiar a construção do Plano Político da Escola;
- b) Acompanhar e avaliar a execução do Plano Político pedagógico;
- c) Articular a formação continuada dos professores e membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;
- d) Viabilizar as estratégias e ações necessárias à garantia da qualidade do ensino. (MATO GROSSO, 1995, p. 1)

Inicia-se, por seu turno, a transição da função de supervisor escolar para a coordenação pedagógica, oficializada em 30 de janeiro de 1996. Devido a mudanças na SEDUC, publicou-se a Instrução Normativa 001/SEDUC/MT, revogando a Instrução Normativa 006 de 28 de dezembro de 1995. No seu parágrafo 2º e 3º do Art. 3º, determinava-se que

Os coordenadores pedagógicos serão professores efetivos, possuidores de qualificação profissional em nível de 3º grau, escolhidos pelo conjunto dos professores em exercício na unidade escolar. Se não houver no quadro da Escola professores habilitados em nível de 3º grau, a escolha deverá recair naqueles que estejam cursando o 3º grau, ou, se persistir a ausência, naqueles que possuam habilitação em nível de 2º grau (MATO GROSSO, 1996, p.1).

A partir da publicação do novo documento, entende-se como definitivamente extinta a função de Supervisão Escolar e a conseqüente institucionalização da função de CP no estado de Mato Grosso. Com relação às atribuições, o documento de 1996 mantém as anteriormente normatizadas na instrução 06/95, todavia acrescenta que será função do coordenador “desempenhar papel integrador das práticas pedagógicas na escola” (MATO GROSSO, 1996, p.1).

Tendo como contexto a evolução histórica da função de CP no estado do Mato Grosso, na seção a seguir será apresentado o perfil dos CPs das redes municipal e estadual, no que tange à formação inicial, tempo de docência, tempo de atuação na coordenação, bem como as políticas públicas e a legislação que regulamenta sua função.

7 PROFESSORES INICIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RONDONÓPOLIS: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E ESTATÍSTICAS

A partir da década de 1990, os avanços políticos, principalmente no tocante à profissionalização do magistério, sofreram um considerável recuo devido à flexibilização do acesso aos cargos de especialistas de ensino, ou seja, da gestão escolar, a professores sem formação especializada para tal atuação.

De acordo com o que expõe Pinto (2011, p. 17), essa flexibilização se deve, notadamente, à defesa da eleição pelos pares, encampada pelos próprios professores. Esse fato abriu precedentes para que profissionais sem formação específica para a função assumissem a coordenação pedagógica, “considerando suficiente sua experiência docente”. No mesmo sentido, Franco (2016) problematiza que se partiu do pressuposto de que um bom professor, independentemente da área de formação, poderia coordenar pedagogicamente a escola, bastando vontade e ser escolhido pelos pares.

Em pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), evidencia-se que a escolha pelos pares passou a ser prática comum na maioria dos estados brasileiros, visto que no estudo realizado com CPs de cinco regiões brasileiras, apenas oito prestaram concurso, e os demais entraram por motivos diversos (convites, eleição, transferência).

Outro aspecto a ser destacado quanto à flexibilização do acesso aos cargos de gestão refere-se às políticas públicas na área de educação, que, conforme o exposto, são marcadas pelo discurso neoliberal da flexibilização do mercado de trabalho na sociedade do desemprego, em que se postula que qualquer um pode ocupar qualquer cargo desde que apresente competência pessoal ou profissional para tal. Dessa forma, esse discurso impacta negativamente o campo profissional docente, visto que renega a necessidade de formação específica para os profissionais assumirem a coordenação pedagógica.

Conforme discutido anteriormente, a coordenação pedagógica como concebida na atualidade sofreu alterações significativas, devido às reformas educacionais. Pinto (2011) expõe que

Desde a segunda metade do século passado acumulou-se, nas escolas e em outras instâncias dos sistemas de ensino brasileiro, uma tradição significativa do trabalho desenvolvido pelos profissionais

egressos do curso de Pedagogia: diretores, vice-diretores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino (PINTO, 2011, p. 17).

Esse período foi marcado por avanços e retrocessos, visto que os estados brasileiros passaram a institucionalizar essas funções por meio de concurso público, exigindo titulação compatível com os cargos a serem ocupados. No entanto, esse avanço teve um subsequente recuo quando, a partir da década de 90 do século passado, houve uma flexibilização do acesso aos cargos de especialistas de ensino a professores sem formação inicial em Pedagogia.

Outro fator que alterou significativamente a trajetória deste profissional está diretamente ligado às instituições de ensino a que os CP fazem parte, uma vez que sua função está engendrada à legislação específica, implementada em âmbito estadual e municipal que, de qualquer modo, seguiram, interpretaram e se adaptaram aos dispositivos legais emanados pelo governo federal ao longo do tempo.

Diante do exposto sobre a origem da função de coordenador pedagógico, compreende-se que a trajetória dos CPs é marcada por avanços e retrocessos históricos e institucionais que repercutiram diretamente na construção de sua identidade, gerando descontinuidade e fragmentação, que perpetuam.

Pelo entendimento das contradições na trajetória do CP, os avanços do passado, no que tange à estrutura pedagógica e às exigências das redes para ser e estar CP, acabaram diluindo-se frente às diretrizes e políticas educacionais que normatizam a função. Por esses dados, evidencia-se o caráter técnico e burocratizado do trabalho do CP e, por conseguinte, as formas de ingresso à função passam a ser flexíveis à medida que não há exigência de formação pedagógica para exercê-la.

De acordo com o cenário da função do CP, pode-se depreender que os estudos contemporâneos sobre a constituição da coordenação pedagógica remetem à análise do caráter gerencialista e fiscalizador da supervisão pedagógica, o que coloca em relevo a importância da discussão acerca da função desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos nas instituições escolares.

Na compreensão de Bruno (1998)

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...], outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em

contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico (BRUNO, 1998, p. 15).

Nos últimos anos, a função distanciou-se da tradicional definição de meros controladores da execução das políticas públicas. O CP possui uma posição central no projeto da instituição, visto que a ele cabe garantir a organicidade do sistema, isto é, fazer com que professores se articulem e viabilizem a proposta da instituição.

Nesta perspectiva, de acordo com os estudos de Carvalho (2017)

[...] A coordenação pedagógica se configura como um processo em construção, um devir, porque ela muda de conteúdo e se atualiza de acordo ao sabor da história, em função das condições sociais, políticas e exigências do projeto educativo que queremos e precisamos implementar na escola pública (CARVALHO, 2017, p. 127)

É necessário frisar que esses aspectos da função do CP ocorrem de maneira simultânea e articulada, o que caracteriza a multidimensionalidade de sua atuação. Nesse sentido, tendo a presente pesquisa em perspectiva, problematizo, a partir da assertiva de Domingues (2009, p. 26), que “[...] a coordenação pedagógica precisa ser entendida não mais como meramente técnica e burocrática, mas uma prática intelectual que se modifica em função do tempo histórico, das práticas sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo”.

De acordo com Placco, Almeida, Souza (2011, 2012) e Franco (2016), as pesquisas demonstram que não há muita clareza quanto à percepção dos professores acerca das funções executadas pelos CPs e sua intencionalidade. Por essa afirmação, conclui-se que na prática, discurso e ação parecem se chocar, deixando o CP confuso, na medida em que ele também quer se encaixar em um papel. O que falta, neste caso, é a clareza de que papel ele deve desempenhar.

Os conflitos vivenciados pelo CP são potencializados porque, na escola, ele é o professor, e, no caso da pesquisa em questão, é o professor iniciante, sem experiência, sendo coordenador, e tendo que atender tanto os professores, os alunos, os pais, quanto o diretor, e se constituir professor e coordenador nesse processo. Vive, na verdade, a dualidade de assessorar o diretor nas tarefas burocráticas que, teoricamente, deveriam estar a serviço do pedagógico, e a realidade, ao contrário das regulamentações, o atendimento ao professor, que o vê como o santo milagreiro,

capaz de resolver todas as suas inquietações. Conforme asseguram Placco (1994) e Fernandes (1997), ter um papel claramente definido para a sua atuação, parece ser a condição essencial para o bom desenvolvimento do seu trabalho.

As relações entre os profissionais se estabelecem, via de regra, de forma tempestuosa, marcada pelo espontaneísmo, o que situa o CP em um papel indefinido, ora de reprodutor, na escola, das decisões tomadas em instâncias superiores, ora de mediador das ações educativas normatizadas justamente por essas decisões. Fernandes (1997, p. 117) articula que paralelo a essas demandas, ainda há “a expectativa declarada de que ele seja um elemento criativo, com iniciativa, dinâmico, a fim de encontrar momentos adequados para agir e provocar o trabalho cooperativo dos professores”.

Partindo da premissa da mediação, o coordenador pedagógico tanto atua como legitimador do poder dos grupos dominantes, transcritos na forma de políticas públicas, quanto desempenha papel de fomentador de análise crítica das mesmas políticas, no sentido de desvelar as fragilidades das concepções que o coletivo apresenta acerca das diretrizes que regulamentam o espaço educativo.

Pinto (2011) assegura que a ocupação excessiva com as demandas burocráticas se relaciona a dois fatores, quais sejam: a ausência de uma sólida organização do trabalho escolar e a falta de preparo específico da equipe gestora.

Nota-se que em algumas situações, o desvio de função é provocado pelos próprios CPs que, devido à carência de domínio na área pedagógica, desviam-se de sua finalidade precípua, que é mediar as ações pedagógicas, e se refugiam nas tarefas administrativas e burocráticas para mascarar suas dificuldades e despreparo profissional. Resumem-se, entretanto, os problemas da prática a meros problemas instrumentais, que transformam a tarefa profissional em uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

Tratar das questões dos subterfúgios da função, requer examiná-las no contexto em que os CPs estão inseridos, e, para isso, apresento o perfil dos professores atuantes na coordenação pedagógica em Rondonópolis, a legislação que regulamenta sua função, bem como as políticas de formação que os contemplam.

7.1 Rede estadual de ensino: exigências legais para o exercício da função

Importante ressaltar que todas as movimentações na legislação estadual que ocorreram no final da década de 1990 tiveram como pano de fundo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/1996. O documento preconizava, no seu artigo 64 e parágrafo único do Artigo 67

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 23)

Todos os movimentos legais culminaram na criação da Lei Complementar 50, de 01 de outubro de 1998, que implantou e regulamentou a Carreira dos profissionais da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Partindo de alterações na legislação, atualmente, na rede estadual de Mato Grosso, a função de CP é regida pela Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Sob a égide da referida Lei, a coordenação pedagógica da rede pública estadual possui as seguintes atribuições legais

1. Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;
2. Criar estratégias de atendimento educacional complementar e integrada às atividades desenvolvidas na turma;
3. Proporcionar diferentes vivências visando o resgate da autoestima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades;
4. Participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
5. Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;
6. Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
7. Coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar;
8. Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;

9. Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
10. Desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
11. Coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar;
12. Analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;
13. Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
14. Divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;
15. Coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores, onde não houver um técnico em multimeios didáticos;
16. Propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
17. Propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos (MATO GROSSO, 2004, p. 2)

Salienta-se que, a partir do ano de 2016, a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso encaminha às escolas um documento anual denominado Orientativo Pedagógico. Analisando-se este documento, percebe-se a intencionalidade da intervenção SEDUC/MT na implementação da política pedagógica a ser instituída nas escolas da rede estadual de Educação Básica do estado.

O Orientativo está na terceira edição, e compreende os anos de 2016, 2017 e 2018, estes contemplam os aspectos estruturais e pedagógicos das diferentes modalidades/etapas referendadas pelo sistema de ensino estadual.

O documento preconiza que “é função do coordenador pedagógico zelar pelo desempenho pedagógico das unidades escolares, com eficácia e eficiência, identificando as necessidades de conhecimentos específicos que resultem em saberes essenciais à função” (MATO GROSSO, 2016, p. 71).

Em consonância com a Lei Complementar 206/04, além dos Orientativos Pedagógicos, são publicadas todos os anos as Instruções Normativas, que regulamentam os processos seletivos como forma de ingresso dos professores à função de coordenador.

Em análise a tais Normativas, publicadas no Diário Oficial do Mato Grosso ao longo dos últimos anos, depreende-se que a única exigência legal é que o profissional ao concorrer à função de coordenador pedagógico seja concursado, não havendo nenhuma referência na legislação quanto a possuir formação específica para tal, com exceção da Portaria 036, publicada no Diário Oficial nº 26705, de 26 de janeiro de 2016, que altera consideravelmente o processo de atribuição dos coordenadores pedagógicos na rede estadual. No seu Artigo 2º, a normativa preconiza que

Art. 2º Para a função de **Coordenador Pedagógico** exigir-se-á, preferencialmente, professor efetivo ou estabilizado, **habilitado em Pedagogia ou Normal Superior que se disponha a concorrer ao exercício da função.**

I - na ausência de professor efetivo e/ou estável, habilitado em Pedagogia ou Normal Superior, poderá concorrer ao exercício da função de Coordenador Pedagógico o professor com Licenciatura Plena e Pós-graduação em Educação, respeitando os mesmos critérios do Art. 12 da LC 206/04 e as informações desta Portaria;

II - na ausência de professor efetivo e/ou estável na unidade escolar, excepcionalmente poderá concorrer ao exercício da função de Coordenador Pedagógico o professor concursado em **cumprimento de estágio probatório;**

III - não havendo professor efetivo e/ou estável, caberá à Assessoria Pedagógica do município designar preferencialmente um professor efetivo e/ou estável de outra unidade escolar interessado, respeitando o disposto nesta portaria (MATO GROSSO, 2016, p. 38, grifos meus).

Outra mudança a ser destacada é que a portaria determinou a análise de perfil do professor, candidato à coordenação, a ser realizada no âmbito das Assessorias Pedagógicas⁵, e, somente depois de passar pelo crivo da Assessoria, os candidatos suscetíveis à função passariam pela eleição na unidade escolar.

Os candidatos a serem votados deveriam submeter uma proposta de trabalho, em atendimento à estrutura do Projeto Político Pedagógico, contendo base legal e teórica, e em consonância com os Orientativos Pedagógicos, respeitando cada etapa/modalidade, bem como as normativas vigentes. O documento, no seu artigo 12º, ampliou as atribuições constantes na Lei Complementar 206/04, de 17 para 30 atribuições, conforme segue

Art.12 As funções e as atribuições do coordenador pedagógico são:

⁵ Órgão responsável pelo assessoramento técnico pedagógico-administrativo das unidades escolares de educação básica da rede pública e privada do estado do Mato Grosso.

- I - Articular a elaboração participativa e execução do Projeto Pedagógico da Escola;
- II - Ser mediador na formação continuada (Sala de Educador);
- III - assessorar o diretor em todas as ações pedagógicas;
- IV - Promover articulação e integração das ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, de acordo com a Política Educacional da SEDUC/MT respeitando a legislação vigente;
- V - Coordenar a consecução e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- VI - Propor e executar ações junto ao corpo docente que possam garantir a implementação do Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- VII - Organizar e conduzir as reuniões do Conselho de Classe em parceria com o Diretor Escolar, propondo alternativas para a melhoria do processo educacional em uma perspectiva inovadora de instância avaliadora do desempenho dos alunos;
- VIII - Articular reuniões pedagógicas, oferecendo subsídios para um trabalho pedagógico mais dinâmico e significativo;
- IX - Coordenar e acompanhar as ações nos horários de atividades pedagógicas dos professores, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- X - Assessorar os professores no planejamento das intervenções pedagógicas na construção do conhecimento e nas progressões, considerando os índices de avaliação interna e externa;
- XI - Organizar estratégias que garantam o apoio suplementar àqueles alunos que necessitem de maior tempo para elaborar seu conhecimento;
- XII - Promover a integração e articulação entre os professores, buscando a consecução de um currículo interdisciplinar;
- XIII - promover, junto ao corpo docente, atividades de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo pedagógico;
- XIV - Coordenar a escolha de livros e outros suportes didáticos, garantindo a participação dos professores e alunos;
- XV - Atuar em conjunto com as Equipes de Direção e de Assessoramento Técnico-Pedagógico, cuidando das relações entre o corpo docente, o discente, administrativo e a comunidade;
- XVI - Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- XVII - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar, atendendo as orientações da SEDUC;
- XVIII - Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e/ou da escola;
- XIX - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da unidade escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema de ensino e/ou rede de ensino e de escola;
- XX - Possuir concepção de currículo, estimular a implantação de inovações pedagógicas, divulgando as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares por meio de publicação em canais próprios e no portal eletrônico da SEDUC/MT;
- XXI - Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a cidadania e qualidade de vida;

- XXII - Promover reuniões e encontros com os pais e responsáveis, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XXIII - dinamizar o processo de utilização das ferramentas tecnológicas na escola por meio de um plano de gerenciamento do Laboratório de Informática Educativa e de Aprendizagem da escola;
- XXIV- Acompanhar e orientar a execução de programas e projetos, horas atividades, diário eletrônico/relatório descritivo de desempenho dos estudantes de Sala de Aula, Laboratório de Aprendizagens e Portfólio da Sala de Recursos Multifuncional;
- XXV - Auxiliar os professores na construção do planejamento das aulas e organizar os horários das ações nos laboratórios;
- XXVI - Selecionar sites e demais recursos pedagógicos necessários ao cumprimento do Currículo Mínimo da BNCC e SEDUC;
- XXVII - Coordenar junto aos alunos e professores a página da escola na internet, bem como coordenar atividades pedagógicas com uso de TIC;
- XXVIII - Desenvolver e executar projetos e atividades envolvendo as mídias na/da escola, junto aos professores e alunos da unidade escolar;
- XXIX - Orientar, assessorar, acompanhar e propor as intervenções pedagógicas necessárias ao educando com serviços de apoio especializado;
- XXX - Diagnosticar os resultados das avaliações internas (MATO GROSSO, 2016, p. 45).

Ao analisar as atribuições, percebe-se que normatizam de maneira mais direcionada as ações do CP enquanto articulador dos processos de ensino aprendizagem, conforme preconizam os teóricos que discorrem sobre o tema. Para esta análise comparativa, considerei o exposto na LC 206/04, cujas atribuições direcionavam as ações do CP predominantemente aos alunos, bem como os aspectos organizativos e burocráticos da escola, ao passo que na Instrução Normativa 036/2016, a aprendizagem dos alunos está subjacente ao acompanhamento e mediação do coordenador junto aos docentes. Entretanto, ao analisarmos detalhadamente a amplitude das atribuições, e tendo em vista o sujeito desta pesquisa, ao professor iniciante torna-se no mínimo desafiador cumprir as exigências legais para a função.

No final do mesmo ano, entretanto, a Instrução Normativa 337, publicada no Diário Oficial 26887, de 21 de outubro de 2016, determina no seu Artigo 24 que para a função de CP exigir-se-á exclusivamente professor efetivo, o qual será escolhido pelos seus pares por meio de eleição para mandato de um ano. Não há nenhuma referência sobre a formação exigida, tampouco o tempo de exercício na docência, entretanto, a portaria prevê que o profissional em estágio probatório só concorra à

vaga na ausência de candidato efetivo, ou seja, com exercício na docência, enquanto concursado, superior a três anos.

No ano de 2017, foram publicadas, sequencialmente, duas Instruções Normativas que apresentaram diretrizes para o processo de eleição dos CPs. A primeira, portaria 367, publicada no Diário Oficial 27133 de 27 de outubro de 2017, seguia os mesmos critérios da Portaria 337/2016, já referenciada anteriormente. No entanto, nova Instrução Normativa foi publicada em 21 de dezembro do mesmo ano, sob o nº 548/2017, e prorrogou os atuais mandatos dos CPs, devido à prorrogação do mandato dos diretores escolares até 31/12/2018, justificando tal determinação pela “importância de interação que ocorre entre diretor, CDCE e Coordenador Pedagógico” (MATO GROSSO, 2017, p. 218).

Ao final de 2018, foi publicada a Portaria 597, no Diário Oficial 27372, de 25 de outubro de 2018, no mesmo padrão da portaria de 2017, a qual não previa exigência de formação específica para assunção à função de coordenador. O diferencial da Instrução Normativa 597/2018, bem como da sua sucessora, a de número 672/2019, publicada no Diário Oficial 27.733 de 18 de novembro de 2019, é que preveem, no caso de a escola não ter candidato à coordenação, professores de outras unidades escolares podem pleitear a vaga, todavia, necessitam passar por processo seletivo via Assessoria Pedagógica. Além disso, altera a continuidade dos CPs na função, ao determinar que estão impedidos de concorrer à vaga os profissionais que tenham exercido a função nos últimos 4 anos consecutivos na mesma unidade educacional.

Torna-se evidente, ao serem analisadas as referidas Instruções Normativas, que não há uma linearidade no processo de eleição dos coordenadores pedagógicos, e que o seu mandato é vigente apenas para o ano letivo em curso. No meu entendimento, isto justifica a rotatividade, bem como dificulta o desenvolvimento do plano de trabalho pelo CP, e sua identificação com a função, visto que o tempo de mandato não é suficiente para que se efetivem todas as ações propostas. Isto posto, defendo que o CP deveria passar por avaliação da gestão, e, em caso de avaliação positiva, que seu mandato fosse concomitante ao do diretor escolar, para que a gestão tenha possibilidades reais de efetivação das propostas submetidas como exigência para inserção à função.

Quanto à jornada de trabalho e remuneração, de acordo com Silva e Andrade (2013)

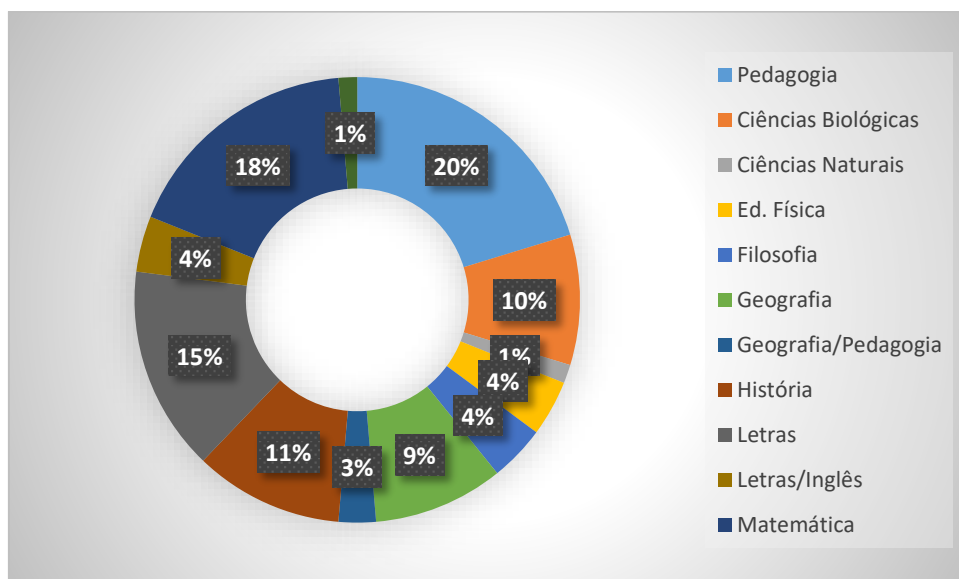
A função de coordenador pedagógico é ocupada por professores, geralmente efetivos na carreira pública, que prestam trinta horas semanais de serviços, quando em sala de aula. Ao assumir a função de coordenador pedagógico o profissional passa a atuar 40 horas semanais de acordo com o parágrafo 4º do inciso VI, artigo 15, da Portaria 354/12. Ou seja, o profissional trabalha 10 horas a mais que a carga horária de seus colegas que atuam em sala. Por essas horas a mais trabalhadas o coordenador recebe o equivalente a 30% (trinta por cento) sobre seus subsídios. Essa forma de remunerar a função de coordenador pedagógico não contempla os servidores com nenhum incentivo pecuniário. (SILVA; ANDRADE, 2013, p. 01)

Compreendo que os aspectos regulamentadores da função podem ser os fatores que levam os professores experientes a não investirem na coordenação pedagógica, tendo em vista que a função de CP não desperta muito interesse nos professores devido à sua complexidade e à ausência de estímulo, inclusive financeiro, por parte do Estado, tendo em vista que o CP apenas recebe pelas 10 horas a mais de carga horária que executa, sem gratificação de nenhuma ordem.

7.2 Rede estadual de ensino: professores iniciantes na coordenação pedagógica

Atualmente em Rondonópolis/MT, há 36 escolas da rede estadual, contando com 1397 professores no seu quadro de atribuição. Na fase exploratória da pesquisa, foram mapeados os dados dos CPs em exercício, totalizando 74, dos quais 71 responderam o questionário inicial, que foi elaborado a fim de evidenciar o que dizem a respeito da habilitação, tempo de docência e tempo de exercício na coordenação pedagógica. A partir deste mapeamento, foi possível identificar os participantes da pesquisa, professores iniciantes que atuam na coordenação. Os dados mapeados foram sistematizados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Perfil dos CPs das escolas estaduais de Rondonópolis quanto à formação inicial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que, apesar de não existir normatização acerca da formação inicial do professor que assume a coordenação pedagógica, o maior número ainda é de pedagogos, mesmo que esse número não seja muito expressivo, visto que dos 71 CPs, somente 17 são licenciados em Pedagogia.

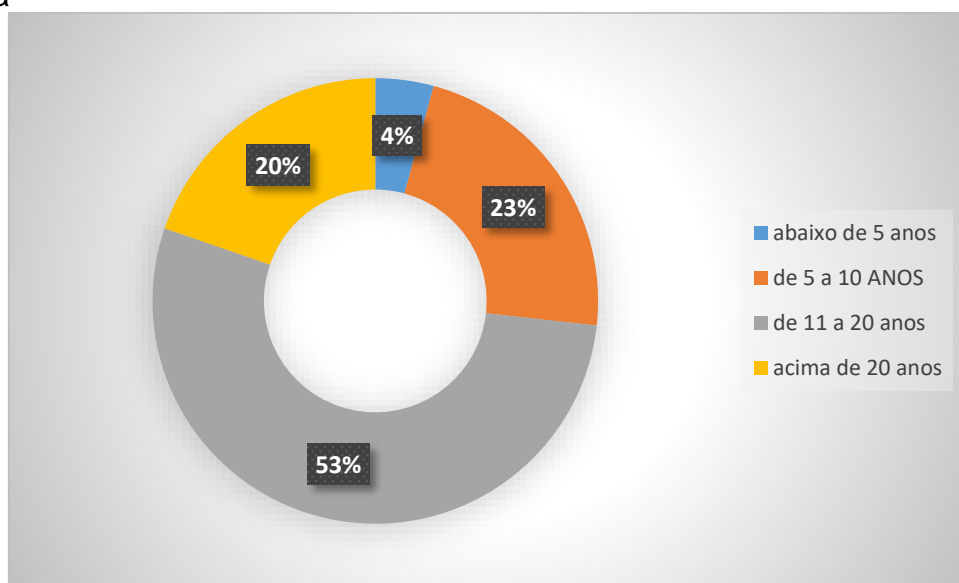
Em pesquisa que teve como foco investigar a coordenação pedagógica exercida por não pedagogos, Trettel de Oliveira (2017) aponta que a SEDUC, por meio de suas normativas, não prioriza o licenciado em Pedagogia para assumir a função de CP nas escolas públicas estaduais, o que ratifica a análise das instruções normativas expostas, bem como os dados apresentados no gráfico em análise.

Domingues (2009) e Trettel de Oliveira (2017) salientam, em suas pesquisas, que as lacunas na Pedagogia implicam na potencialização das dificuldades para se apropriar dos múltiplos saberes necessários à atuação como CP. Em estudos sobre a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, Domingues (2009) estabelece um paralelo com a realidade dos CPs no Mato Grosso, ao assinalar que

É importante observar que a formação inicial exigida daqueles que exercem a 'função' de coordenador pedagógico parece carecer, também, de certa coerência. Existe, por parte do empregador, formulador de política pública, uma compreensão diversa sobre a formação necessária ao profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas públicas (DOMINGUES, 2009, p. 84).

Partindo do entendimento de Domingues (id.), e da análise dos dados do gráfico acima é que problematizo que, além de serem professores iniciantes, os três participantes desta investigação, que atuam na rede estadual, são licenciados em Filosofia, Geografia e Educação Física, o que entendo, pode potencializar ainda mais os entraves iniciais da inserção na coordenação pedagógica.

Gráfico 2 – Perfil dos CPs das escolas estaduais de Rondonópolis quanto ao tempo de docência



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Percebe-se, pela análise do gráfico acima, que embora as normativas vigentes não determinem exigências acerca do tempo de docência necessário para a investidura na função de CP na rede estadual, apenas apontando a preferência por professores que não estejam no período probatório, ou seja, com mais de três anos de atuação, observa-se a predominância de profissionais que atuam há mais de 11 e menos de 20 anos de docência, com 39 CPs dos 71, representando 53% do total dos CPs em atuação.

Para que o coordenador pedagógico tenha condições de exercer todas as atividades previstas na legislação e na bibliografia que trata sobre o tema, necessário se faz que ele tenha um amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos que envolvem os processos educativos escolares, que extrapolam os saberes docentes.

Por outro lado, é inegável que, quando se considera a centralidade da educação escolar fundada nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em

sala de aula, torna-se imprescindível que o CP possua um amplo domínio da docência, tendo como pressuposto a experiência anterior como professor.

De acordo com Pinto (2011), os cargos de gestão da escola devem ser ocupados por

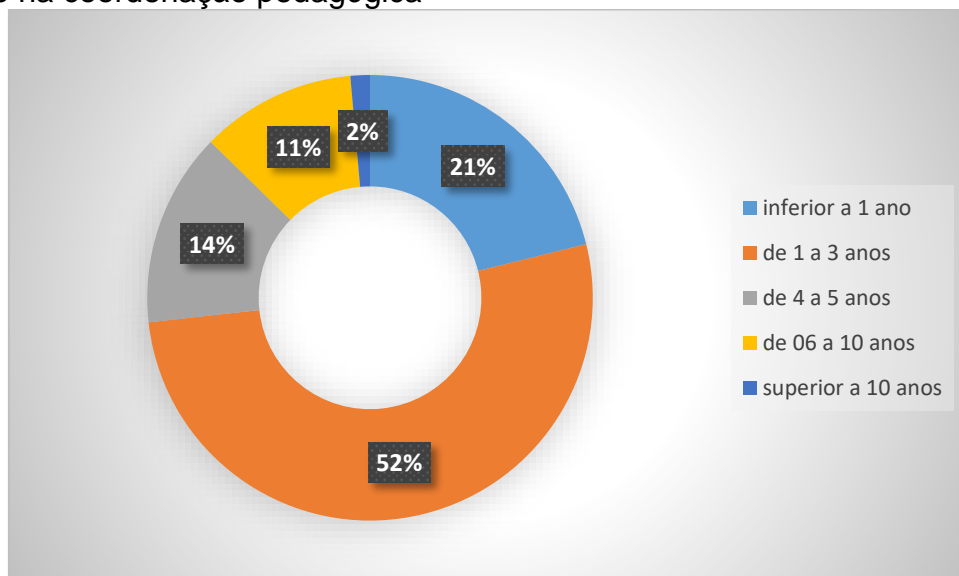
[...] Profundos conhecedores dos temas relacionados à pedagogia escolar: organização sistêmica das escolas; teorias de currículo; políticas públicas na área de educação escolar; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; as diferentes metodologias e técnicas de ensino; projeto político pedagógico; planejamento de ensino e de aulas; avaliação institucional, entre outros (PINTO, 2011, p. 20).

A experiência docente para acesso aos cargos de coordenação pedagógica, conforme defendem Pinto (2011) e Carvalho (2017), outorga ao CP maior legitimidade e reconhecimento da função que ocupa dentro da unidade escolar.

Essa legitimidade e reconhecimento advém da trajetória profissional como professor, comprometida com a melhoria da qualidade de ensino. Conseqüentemente, o empenho do profissional e o compromisso com a própria qualificação, para o melhor embasamento nas questões escolares, são fatores que habilitam o professor para a atuação na coordenação pedagógica.

Ressalta-se que os três coordenadores da rede estadual com menos de 5 anos de docência, participantes desta pesquisa, representam apenas 4 % do total dos CPs em atuação.

Gráfico 3 – Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede estadual quanto ao tempo de exercício na coordenação pedagógica



Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com o gráfico três, 52% dos coordenadores em exercício na rede estadual tem de 1 a 3 anos de atuação. Somando-se o percentual de coordenadores dessa categoria, com os CPs que estão atuando por um período inferior 1 ano, totaliza-se 73% dos coordenadores que podem ser considerados CPs iniciantes na função, um dado que considero importante e que será abordado novamente nos capítulos seguintes.

De acordo com os estudos de Lima (2017),

Embora a literatura aponte ser esse profissional extremamente relevante para a garantia da qualidade de ensino, há indícios de que, no início de suas atividades, deparam com grandes dificuldades, pois suas atribuições são numerosas e o foco de seu trabalho se modifica, já que vários desses novos coordenadores eram professores antes de assumir a nova função, não apresentando experiência anterior em suas novas tarefas (LIMA, 2017, p. 9).

Mediante as dificuldades do exercício da função de CP, é imprescindível que o professor que assume a coordenação pedagógica tenha respaldo da rede em que atua para a sua constituição enquanto CP, o que entendo ser possível com formação específica e autoformação, para que tenha condições de desenvolver os saberes necessários para sua atuação.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 248), com base em pesquisa realizada com CPs, evidenciaram que é no encadeamento de aspectos como experiência, tempo na função e a atualização profissional, “que se constitui a base que dará ao coordenador o suporte necessário para o exercício da sua função articuladora junto à equipe escolar e, conseqüentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos”.

Apontam, ainda, que os CPs da investigação por elas realizada divergem em relação a duas questões, consideradas pelas autoras como fundamentais: a necessidade de ter exercido a docência e de ter formação específica para a função. De acordo com o relato das autoras,

Alguns entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor, considerando o exercício na função e manter boas relações com professores, alunos e pais mais valioso que ter formação específica para a coordenação pedagógica. Entretanto, paradoxalmente, os CPs consideram que seria necessária uma formação mais específica para a função e concordam com a

necessidade de sua formação contínua (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011, p. 248).

O relato das autoras é deveras alarmante, por considerar que a formação inicial por si só não condiciona o professor a desenvolver as funções da coordenação pedagógica devido ao caráter multidimensional desta atuação. O CP, quer seja iniciante quer seja experiente, vivencia no seu cotidiano situações que requerem a construção prévia de uma série de competências que assumem natureza compósita, que transcende a justaposição de conhecimentos didático pedagógicos. Essas competências se transmutam no conhecimento profissional docente, e se comportam como elementos balizadores da prática profissional, em qualquer função que o docente atue.

7.3 Rede municipal de ensino: exigências legais para o exercício da função

Nas escolas da rede municipal de Rondonópolis, a exemplo da rede estadual, o movimento histórico da constituição da função de CPs se deu no contexto das mudanças das políticas educacionais que marcaram a década de 1990.

Vieira (2010, p. 157) contextualiza que “a promulgação da LDB 9394/96 e a reestruturação do curso de Pedagogia configuram esse período. Em 1999 os supervisores elaboraram uma normativa que representava o marco das discussões quanto à presença do coordenador e quais seriam suas atribuições”.

Quanto à normatização da investidura do professor à função de CP na rede municipal, ressalta-se que de acordo com o prescrito na Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM), elaborado pela SEMED e publicado em 2016, houve concurso para supervisores pedagógicos apenas nos anos de 1991 e de 1994, entretanto, devido à ampliação da rede, estas vagas, agora de coordenação pedagógica, são ocupadas por professores efetivos das diferentes áreas de conhecimento, não necessariamente pedagogos. Como registrado em documento “[...] o quadro é preenchido por um docente indicado pelo diretor e também aprovado pelos pares. Anualmente ocorrem trocas, gerando rotatividade”. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 41).

Depreende-se que a rotatividade mencionada no documento é causada pela ausência de incentivos tanto de ordem financeira quanto profissional aos professores

que assumem a coordenação pedagógica na rede municipal. De acordo com levantamentos realizados com coordenadores em exercício, a gratificação pela função não corresponde sequer às 10 horas a mais por eles trabalhadas, visto que o concurso corresponde às 30 horas semanais e o CP, ao assumir a função, passa oficialmente a desenvolver jornada de 40 horas.

A Lei Complementar 228 de 28 de março de 2016 (LC 228/16) reestruturou os planos de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (RME). No Artigo 10º da referida Lei estão circunscritas as atribuições dos coordenadores pedagógicos, a saber

- a) manter continuamente diagnósticos dos processos de construção de conhecimentos e de desenvolvimento dos estudantes e do trabalho docente, socializando-os e planejando coletivamente ações pedagógicas, com vistas a melhoria da qualidade da educação;
- b) criar estratégias, acompanhar e monitorar o atendimento educacional complementar, adequado e integrado às atividades desenvolvidas nas turmas (estudantes com baixo rendimento escolar, pais/familiares e docentes da escola, horários e outros);
- c) participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
- d) coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;
- e) responsabilizar-se juntamente com o diretor pela elaboração, acompanhamento, avaliação participativa do Projeto Pedagógico da Escola, para atender as políticas públicas educacionais vigentes, intervindo sempre que houver afastamento das metas e objetivos propostos;
- f) elaborar e executar o seu plano e trabalho conforme estabelecido no PPP;
- g) conhecer, participar, avaliar e divulgar os processos de implantação das diretrizes, documentos da Secretaria de Municipal de Educação e sistema educacional (Conselho, MEC, SED e outros);
- h) elaborar, avaliar e desenvolver uma proposta anual de Formação Continuada comprometida com a qualidade de educação da unidade escolar, a partir dos diagnósticos de ensino e aprendizagem e das políticas do sistema e de estudos decorrentes de pesquisas e outros;
- i) divulgar, incentivar e valorizar os processos de formação promovidos pela Rede Municipal, Sistema educacional;
- j) participar dos processos formativos específicos para sua função especialmente da Secretaria Municipal de Educação e investir na sua auto formação e conhecimento da legislação pertinente;
- k) propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
- l) divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Municipal de Educação e pelo

Conselho Municipal de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;

m) propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;

n) propor e assessorar, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações pedagógicas que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 4).

Pela análise da LC 228/16 da rede municipal, percebe-se, com relação às atribuições preconizadas, a predominância do caráter organizativo e institucional da função, visto que as atribuições referentes à formação tanto do coordenador quanto dos docentes ficam explícitas apenas nas alíneas H, I, J e K.

As Instruções Normativas 01/16, 01/17 e 01/18 publicadas nos diários oficiais 3841/2016, 4087/2017 e 4337/2018 respectivamente, dispõem sobre os critérios e procedimentos para o processo de contagem de pontos e atribuição de classes/aulas dos docentes da Educação Infantil e Fundamental, bem como do regime de jornada de trabalho do supervisor escolar.

Para participarem do processo seletivo nas unidades escolares, os candidatos à coordenação devem obedecer aos seguintes critérios

§ 1º O docente concursado, habilitado em Pedagogia.

§ 2º O docente concursado, habilitado em outras licenciaturas com experiência na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

§ 3º Não havendo candidato, o gestor da unidade escolar poderá convidar para assumir a função um professor efetivo de outra unidade. Caso haja vaga e interesse sua remoção será garantida automaticamente para a unidade a qual estará atuando como coordenador pedagógico.

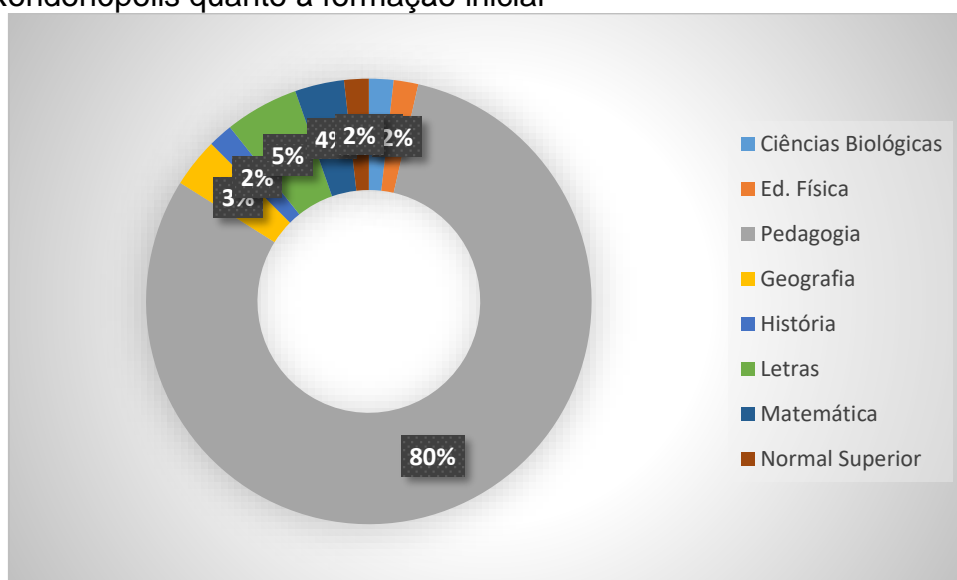
§ 4º O coordenador pedagógico será escolhido pelos seus pares através de eleição. (RONDONÓPOLIS, 2018, p. 33)

Os documentos determinam que a função de CP deve ser exercida, quando da existência do profissional, pelo supervisor escolar concursado. De acordo com os dados da RME, ainda constam em seu quadro nove supervisores escolares em atuação. Entretanto, na ausência desse profissional, abre-se a possibilidade de inscrição de outros professores, concursados, preferencialmente licenciados em Pedagogia.

7.4 Rede municipal de ensino: professores iniciantes na coordenação pedagógica

A rede municipal de Rondonópolis conta com 67 escolas, divididas entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e EJA, com 1476 professores atribuídos. Dos 90 coordenadores em exercício, 56 responderam o questionário inicial, que foi realizado à semelhança do questionário aplicado aos CPs da rede estadual, ou seja, objetivando mapear a habilitação inicial, tempo de docência e tempo de exercício na coordenação pedagógica. Os gráficos apresentados a seguir cumprem o propósito de evidenciar os dados mapeados, que nos possibilitaram fazer a identificação dos participantes da pesquisa em potencial.

Gráfico 4 – Perfil dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto à formação inicial

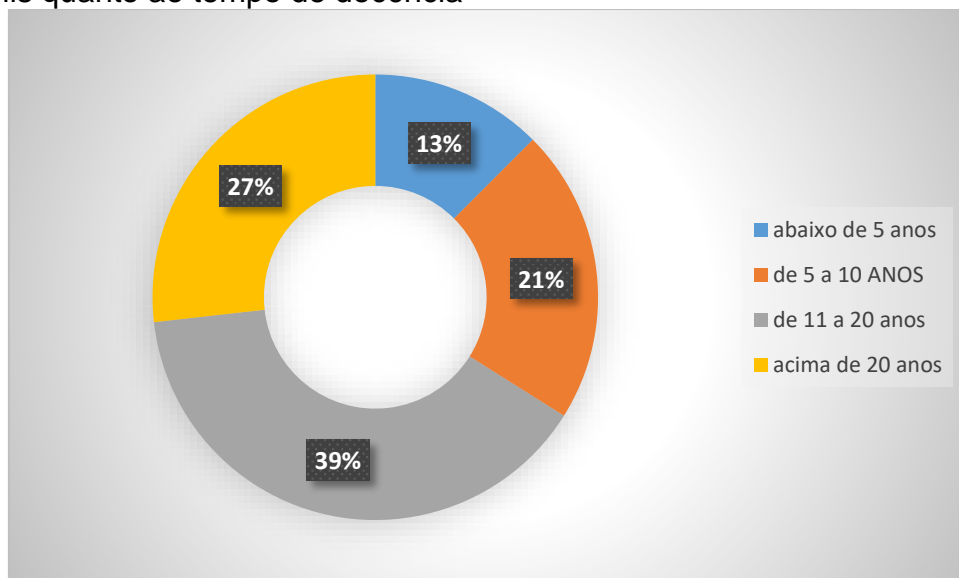


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Destaca-se, pelo gráfico 4, que a predominância de licenciados em Pedagogia se dá nas escolas que ofertam exclusivamente a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidades que são ofertadas unicamente pela rede municipal, no que tange à Educação Infantil, e preferencialmente no que se refere aos anos iniciais. Nas escolas que ofertam os anos finais, ainda que a portaria preconize a habilitação em Pedagogia, os docentes de qualquer área de conhecimento poderão pleitear a vaga, visto que, conforme exposto pelos documentos, as Instruções

Normativas 01/16, 01/17 e 01/18 possibilitam isso, e caso eleito pelos pares, podem assumir a coordenação pedagógica.

Gráfico 5 – Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto ao tempo de docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 5, dos 56 respondentes do questionário inicial, 7 coordenadores, o que corresponde a 13 % do total, se encontram no período inicial da docência, ou seja, de acordo com o recorte desta pesquisa, com atuação docente inferior a 5 anos. Destes, dois foram selecionados para a presente investigação.

Destaca-se também que o percentual mais significativo se refere aos coordenadores com mais de dez anos de docência, o que remete à experiência docente preconizada pelos autores que discutem coordenação. Partindo desse indicador, problematiza-se acerca do CP, sujeito desta pesquisa, que vive o período inicial da docência em concomitância ao período inicial da sua atuação na coordenação pedagógica.

Compreende-se que as tensões referenciadas pelos teóricos são potencializadas quando este professor em início de carreira assume a função de coordenador pedagógico, pois, a partir deste momento, ele passa a ser visto pelos pares como alguém “completo” e que possui os saberes necessários para esta atuação.

De fato, ainda que os entraves da carreira docente sejam os mesmos, independentemente da etapa da carreira em que os docentes se encontram, os

professores iniciantes enfrentam os dilemas com maior incerteza em função da inexperiência e despreparo.

Tendo em vista que as competências relacionadas com a coordenação pedagógica partem do princípio de que o CP atue como um agente mobilizador de recursos para a “facilitação” da inserção profissional dos novos professores, questiona-se como se dá este processo quando o coordenador está vivenciando a mesma condição.

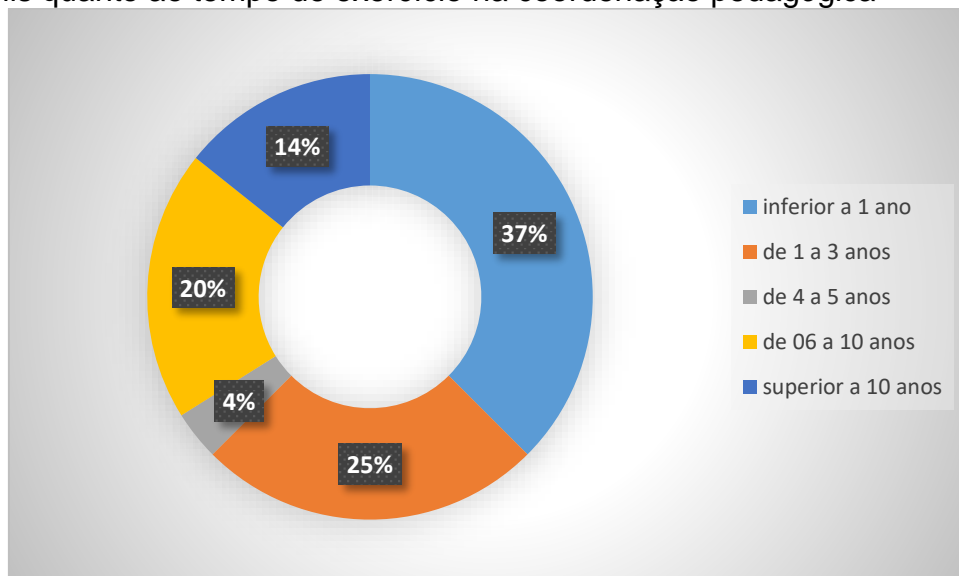
Franco (2016, p. 27) argumenta que cabe aos CPs “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Entretanto, essas ações imersas na tarefa de coordenar o pedagógico são minimamente desafiadoras aos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, quer seja pela ausência de experiência na docência e na coordenação, quer por implicações da fragilidade da sua formação inicial, ou até mesmo da falta de preparação para assumir a função.

Acerca da relevância da experiência educativa para exercer a função de CP, Carvalho (2017) afirma que

[...] pode-se inferir que para o efetivo exercício com qualidade que se requer do coordenador, necessita-se de uma significativa experiência educativa [...] Nesse sentido, o espaço da coordenação pedagógica na escola deve ser ocupado por um (a) professor (a) com experiência em docência, com boa formação e razoável conhecimento de pedagogia, dos saberes pedagógicos e com capacidade de mediação da organização do trabalho pedagógico na escola. (CARVALHO, 2017, p. 21)

De acordo com a assertiva do autor, entende-se a experiência docente como um fator preponderante para as ações do CP, tendo em vista que o domínio progressivo das atividades inerentes à prática docente desencadeia a construção de suas próprias aprendizagens, o que lhe confere maior segurança nas ações e o sentimento de estar potencialmente desempenhando bem suas funções na coordenação.

Gráfico 6 – Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Rondonópolis quanto ao tempo de exercício na coordenação pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados do gráfico chamam a atenção para o grande número de CPs com experiência inferior a 1 ano de atuação, ou seja, 37% dos 56 respondentes assumiram a coordenação no ano de 2019. Outro fator é que, agregando esses dados dos CPs com experiência inferior a um ano e os CPs com experiência de 1 a 3 anos, totalizam 62% dos CPs em exercício na rede municipal, o que denota que mais da metade são iniciantes na função.

Os dados são contundentes, e, na perspectiva dos iniciantes, aproprio-me dos estudos de Herculano (2016), ao expor que o coordenador inexperiente conduz sua prática a partir de sua experiência como professor, no entanto, não possui experiência, ou possui pouca, como coordenador. Os coordenadores com alguma ou muita experiência, trazem, de seu repertório na coordenação, elementos que favoreçam sua prática.

Almeida Oliveira (2018, p. 31) analisa, em suas pesquisas, que o período inicial na mudança de função traz situações em que as práticas estabelecidas são “desestruturadas”, sendo necessário resignificá-las. A autora destaca ainda “(...) que essa inserção e o modo como ocorrem essas experiências iniciais são marcadas pelas condições de exercício da profissão que são oferecidas a esse profissional”.

Para além da análise do perfil dos CPs em atuação nas redes de ensino investigadas, buscou-se analisar a legislação que normatiza a atuação dos CPs nas

duas redes, com vistas a evidenciar convergências e distanciamentos. Disso surgem alguns apontamentos que julgo pertinentes, dado o fio condutor traçado para esta pesquisa.

De acordo com as atribuições preconizadas nos documentos, e tendo em vista a designação dos CPs como agentes da formação continuada dos docentes na escola, pautei-me na categorização das atribuições legais como formativas, potencialmente formativas e administrativas, assim descritas por Almeida, Placco e Souza (2016)

Atribuições explicitamente formativas, quando se referem ao papel do CP como formador de professores; potencialmente formativas quando se referem às atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que se dê a elas, no contexto que são exercidas; e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP, mas as atividades caracterizadas como administrativas e burocráticas (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 64).

Evidencia-se, na legislação vigente das duas redes de ensino investigadas, no que concerne às atribuições legais dos CPs, a predominância das atribuições administrativas e burocráticas, em detrimento das formativas e potencialmente formativas. As atribuições preconizadas pressupõem um caráter de dualidade, haja vista que, ao mesmo tempo em que orientam o trabalho do CP, podem configurar-se como elementos dificultadores da ação pedagógica e formativa do CP, devido ao acúmulo de tarefas e do desvio de função, característicos da coordenação pedagógica.

7.5 As políticas de formação para Coordenadores Pedagógicos no Mato Grosso

Ação do formador e ação do formando formam, como teoria/prática, um todo indissociável uma unidade de contrários que se complementa, na medida em que um dá condição ao outro. (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14)

O trecho em epígrafe, expressa o que considero ser a mola propulsora da formação docente, em qualquer âmbito.

De acordo com os estudos apresentados até esta seção, a formação continuada configura-se como a dimensão basilar do trabalho do CP. No entanto, para que ele tenha condições de realizar a formação dos/com os pares, torna-se imprescindível que ele tenha se constituído como um potencial formador, e esse processo se dá mediante à sua própria formação.

Não há como discutir a formação continuada do CP sem ter em perspectiva a sua formação inicial, pois entendo que ambos estão engendrados ao seu desenvolvimento profissional. Outro aspecto relevante a ser considerado na discussão da formação dos CPs é a natureza de sua atuação, que transita entre diferentes contextos históricos, políticos e pedagógicos, conforme exposto nos capítulos anteriores.

Almeida (2015, p. 11) afirma que não existe “uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia do profissional é seu contexto de trabalho”. Assim, tendo em vista que o sujeito desta investigação é um professor em início de carreira que atua na gestão escolar, torna-se necessário abordar, para além das políticas de formação das redes em que atuam os participantes desta pesquisa, o alinhamento das propostas às suas necessidades formativas, que emergem justamente dos seus contextos de atuação, e em que medida subsidiam as ações pedagógicas do coordenador.

No contexto da formação, esta seção se destina a apresentar e discutir as propostas formativas que contemplam os CPs das redes estadual e municipal de Rondonópolis, com o objetivo de evidenciar e refletir acerca da concepção de formação impressas em suas políticas e subjacentes aos planos de formação.

A análise da política de formação ofertada pelas redes de ensino estadual e municipal aos CPs em Mato Grosso, município de Rondonópolis, pautou-se, na presente pesquisa, em 3 eixos:

Eixo 1 – Como se apresentam as políticas de formação de professores das redes de ensino;

Eixo 2 – A formação das redes de ensino propostas aos CPs;

Eixo 3 – O plano de ação proposto pela instância responsável pela formação continuada das redes de ensino, face ao atendimento às necessidades formativas dos CPs.

Para elucidar essas questões, apresento uma breve síntese da proposta formativa para os CPs nas redes estadual e municipal de ensino de Rondonópolis e

seus desdobramentos nos planos de ação desenvolvidos, tendo em vista que, em primeira instância, preconizam que os CPs sejam habilitados para mediar a formação continuada das escolas em que atuam, subsidiando-os no desenvolvimento da dimensão formadora da sua atuação.

7.5.1 Como se apresentam as políticas de formação de professores das redes de ensino

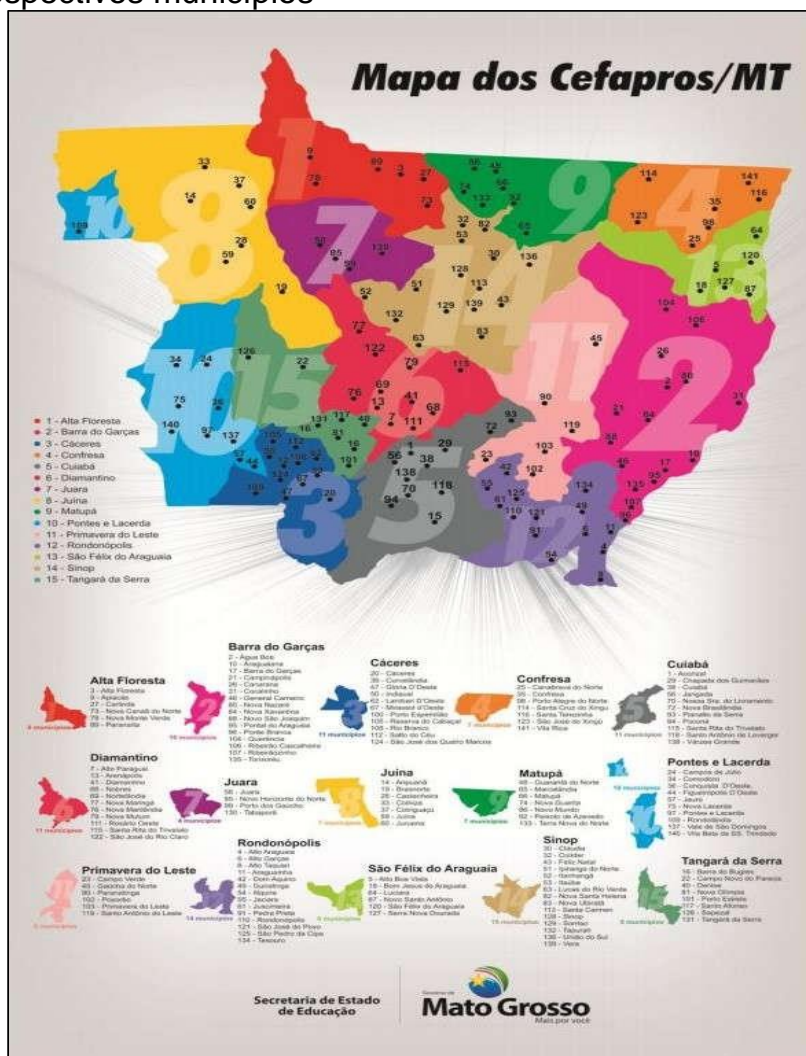
Conforme exposto, neste eixo 1 serão analisadas as políticas de formação das redes de ensino vigentes no município de Rondonópolis, tendo em vista que tanto a rede estadual quanto municipal apresentam documento de referência que orienta a formação continuada dos profissionais docentes e não docentes a elas vinculados.

7.5.1.1 A política de formação da rede estadual

A formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual de Mato Grosso é assegurada pela “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, publicada em junho de 2010. Mas o movimento em prol da formação na rede estadual teve início ainda no ano de 1997, ano em que por força do Decreto 2007/97 foram criados os Centros de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapro), inicialmente nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis.

Desde então, foram criados mais doze polos de Cefapro ao longo do território mato-grossense, que a partir do Decreto 8.405 de 2005 foram transformados em unidades administrativas descentralizadas, vinculadas à SEDUC/MT. Os 15 polos de Cefapro estão sistematizados na figura a seguir:

Figura 2 – Mapa da Localização dos Cefapro's no estado de Mato Grosso com seus respectivos municípios



Fonte: www.seduc.mt.gov.br

O Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008, dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405/2005 e dá outras providências, dentre elas, em seu Artigo 8º, regulamentar o quadro de recursos humanos do Cefapro

O quadro de recursos humanos dos Cefapro's será formado por: I – Equipe Gestora: um Diretor, um Coordenador de Formação Continuada e um Secretário, nos termos Art. 5º da Lei nº 8.405/05 e terá dedicação exclusiva, nos termos da Lei Complementar nº 159, de 18 de março de 2004; II – Equipe Pedagógica: composta por professores efetivos e selecionados da rede pública de ensino para atuar nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagem (com graduação em Letras, Artes ou Educação Física); Ciências Humanas e Sociais (com graduação em História, Geografia e/ou Filosofia);

Ciências da Natureza e Matemática (com graduação em Matemática, Biologia, Química ou Física); Área de Alfabetização (com graduação em Pedagogia) (MATO GROSSO, 2008, p.1)

Atualmente, o Cefapro de Rondonópolis, *locus* desta pesquisa, orienta e acompanha a formação continuada dos profissionais docentes e não docentes, vinculados às 84 escolas do polo, distribuídas em 14 municípios, localizados na região sul do Estado, conforme disposto abaixo:

Figura 3– Lista dos municípios atendidos pelo polo do Cefapro de Rondonópolis e as distâncias, em Km entre eles e o Centro

<u><i>CIDADES</i></u>	<u><i>DISTÂNCIA DE RONDONÓPOLIS</i></u>
<i>RONDONÓPOLIS</i>	-
<i>ALTO GARÇAS</i>	<i>145 km</i>
<i>ALTO ARAGUAIA</i>	<i>211 km</i>
<i>ALTO TAQUARI</i>	<i>273 km</i>
<i>ARAGUAINHA</i>	<i>232 km</i>
<i>PEDRA PRETA</i>	<i>26,5 km</i>
<i>SÃO JOSÉ DO POVO</i>	<i>46,2 km</i>
<i>GUIRATINGA</i>	<i>106 km</i>
<i>TESOURO</i>	<i>153 km</i>
<i>JUSCIMEIRA</i>	<i>56,6 km</i>
<i>JACIARA</i>	<i>71,2 km</i>
<i>SÃO PEDRO DA CIPA</i>	<i>63,9 km</i>
<i>DOM AQUINO</i>	<i>87,4 km</i>
<i>ITIQUIRA</i>	<i>140 km</i>

Fonte: Blog do Cefapro de Rondonópolis-MT

Quanto à estrutura organizacional, os Cefapro's possuem uma equipe gestora formada por uma diretora, uma secretária e uma coordenadora de formação (que é responsável pela formação dos CPs), 21 professores formadores, bem como 5 servidores não docentes que atendem aos setores de limpeza, infraestrutura, vigilância e 2 técnicos administrativos educacionais.

O trabalho do Centro se dá principalmente por meio de projetos, contudo, atende programas, na sua grande maioria em parceria com os órgãos federais. No ano de 2010, visando sistematizar e efetivar uma política de formação continuada para

todos os profissionais da Educação Básica, a SEDUC/MT construiu o documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, partindo do princípio de que a responsabilidade pela garantia de formação inicial e continuada dos profissionais da educação articulada à democratização da qualidade do ensino é do poder público.

Entretanto, o documento assinala a coparticipação de todos os agentes envolvidos no desencadeamento das ações que emergem da execução desta política, visto que em regime de colaboração com os Cefapro's, prevê o desenvolvimento profissional de todos os servidores docentes e não docentes, mas sem deixar de delegar a eles a corresponsabilização pela sua formação.

Nessa concepção, os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, 2010, p. 13)

O documento delinea o processo de formação continuada dos profissionais da educação a partir dos fundamentos como a associação entre teorias e práticas e a capacitação em serviço. Estabelece como concepção de formação que as aprendizagens dos profissionais da educação da rede estadual de Mato Grosso “são entendidas como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida” (MATO GROSSO, 2010, p. 12).

Fundamentada em Nóvoa (1997), Mizukami (1998) e Garcia (1999), a Política de Formação está alicerçada “na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional reflexivo, investigativo, colaborativo e capaz de ações educativas em equipe. (MATO GROSSO, 2010, p. 13). O documento determina serem funções precípuas dos Cefapro's

- Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;

- Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e corresponsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense;
- Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 21)

Considerando-se a responsabilização dos Cefapro's na mediação do planejamento e execução das ações formativas que se desencadeiam na escola, a partir das necessidades formativas que emergem das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, situo a presente análise em duas diferentes perspectivas, que acredito cumprirem o mesmo propósito. A primeira diz respeito à formação executada pelo Coordenador de Formação do Cefapro, cujo público alvo são os CPs em exercício, tendo como horizonte a capacitação deste CP para a execução da política de formação docente na escola. A segunda faz referência aos professores formadores, que realizam o acompanhamento e mediação da formação centrada na escola, de responsabilidade dos CPs.

Mediante a relevância e amplitude das atribuições dos professores formadores, prescritas na Política de Formação, importa ressaltar que apesar de as formações ofertadas para os CPs tenham como contexto a sua atuação como agentes responsáveis pela formação dos pares, a elaboração da proposta formativa a eles destinada fica restrita ao coordenador de formação do Cefapro.

Em reuniões de formação no Cefapro, são discutidas, *a priori*, justamente as demandas oriundas da formação centrada na escola e do trabalho de mediação pedagógica do coordenador. Daí, causa estranheza que os professores formadores não participem da elaboração do plano de ação, tampouco dos momentos formativos dos CPs.

7.5.1.2 A política de formação da rede municipal

A política de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis (RME) foi concebida por documento publicado no ano de 2016, que faz parte da Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica

Municipal de Rondonópolis (COPREM). A coletânea é composta por 12 volumes, sendo

- Volume 1 – Ciclo de formação humana: educação para todos;
- Volume 2 – Gestão Democrática, coordenação e assessoria pedagógica;
- Volume 3 – Políticas de formação continuada;
- Volume 4 – Elementos Fundamentais da política de avaliação;
- Volume 5 – programas e projetos: integrando ações;
- Volume 6 – Educação Etnorracial: combatendo o racismo;
- Volume 7 – Educação ambiental;
- Volume 8 – Educação do Campo;
- Volume 9 – Educação de Jovens e Adultos;
- Volume 10 – Educação Especial: incluir é fundamental;
- Volume 11 – Fortalecimento da cultura;
- Volume 12 – Educação e direitos humanos: educando para a paz.

A SEMED conta com um Departamento de Formação Profissional composto pelo gerente do departamento de formação profissional, um gerente da divisão de formação, um gerente da divisão de avaliação/monitoramento, um gerente do núcleo de formação não docente, 14 formadores das áreas de conhecimento e uma assessora pedagógica, totalizando 19 servidores.

Segundo o documento referencial, o Departamento de Formação Profissional tem objetivado consolidar a política de formação para a RME, e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento profissional de servidores, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Em face a tais objetivos, o Departamento de Formação Profissional, em conjunto com a Divisão de Formação dos Profissionais Docentes, Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores e Núcleo de Formação dos Profissionais não Docentes, busca oferecer, acompanhar, participar e promover a formação continuada da RME em todos os âmbitos.

O volume 3 da coletânea, que trata das políticas de formação continuada, prevê que, ao possibilitar espaços formativos, sejam desencadeadas ações de reflexão crítica acerca dos elementos que compõem a prática pedagógica em toda sua multidimensionalidade, uma vez que “essa política busca consolidar-se pelas práticas cotidianas no interior das instituições educativas e pelo fortalecimento dos espaços coletivos de formação continuada em serviço” (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 24).

De acordo com o referencial, “as formações pensadas e executadas pelo Departamento de Formação são fomentadas pelo trabalho de mediação dos departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como pelas evidências suscitadas pelos professores cursistas” (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 20).

As bases da política de formação da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis (RME) se fundamentam em aspectos que relacionam as práticas cotidianas ao fortalecimento dos espaços coletivos de formação continuada em serviço. O documento preconiza, como foco das formações, a integração das diferentes etapas e modalidades no intuito de contribuir com a formação humana nas instituições escolares. Assim, “[...] a escola se efetiva enquanto espaço legítimo para a profissionalização dos participantes, esta é o lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência nas práticas educativas.” (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 26).

No volume 2 da coletânea (COPREM), que contém as políticas e referenciais metodológicos da Gestão Democrática, Coordenação e Assessoria Pedagógica, estão firmados os pressupostos da RME que normatizam a ação dos diretores escolares, dos CPs e dos Assessores Pedagógicos.

O documento fundamenta a concepção da RME quanto às atribuições dos CPs,

Ao coordenador pedagógico é atribuído um papel importante e indelegável para que a mediação ou promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos seja concretizada. Assim, a função dos coordenadores pedagógicos ganha novas dimensões e necessidade de saberes distintos. (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 29)

Percebe-se, neste volume, a importância delegada aos CPs pela RME, bem como a significação dada tanto à sua formação continuada quanto à sua atuação como formador. No documento, ficam explícitas as concepções acerca da coordenação pedagógica, as dimensões do trabalho dos CPs e a necessidade de formação continuada específica para estes profissionais. O documento apresenta a seguinte organização:

1 - **Dimensões e saberes da coordenação pedagógica:** tomando como base teórica os estudos de André e Vieira (2007) em relação aos saberes da coordenação pedagógica, a propositura do documento é, a partir do diálogo entre os autores mencionados, promover discussões sobre essa temática numa perspectiva reflexiva, articulando-a às dimensões técnico-científica, da formação continuada, do

trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, crítico reflexiva, avaliativa e dos saberes para ensinar, de Placco e Silva (2000). Além disso, nesse item, são mencionados os estudos de Carvalho (2006, 2008), Bruno (2008), Christov (2008), Placco e Silva (2000) com relação ao papel do CP como mediador da formação nos contextos escolares. Nesse item constam as diretrizes e expectativas da RME quanto à dimensão formativa dos CPs, concretizada nos momentos de HTPCs e HTPs nas unidades.

2- O trabalho na coordenação pedagógica: O documento preconiza que “o/a coordenador/a pedagógico/a na condução do processo de formação continuada na escola tem como foco de seu trabalho a atuação dos professores” (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 35). Importante mencionar que neste item são retomadas também algumas concepções de supervisão pedagógica, tendo em vista que, conforme mencionado anteriormente, são a gênese da coordenação pedagógica tanto na rede estadual quanto na RME, foco deste estudo. Além disso, conforme registrado nesta seção, a RME ainda conta com 9 profissionais concursados no cargo de supervisores, atuando em conjunto com os CPs nas escolas.

O resgate da função de supervisor é realizado tendo como sustentáculo teórico os apontamentos de Rangel (2003) compreendendo duas perspectivas

A primeira compreende procedimentos de coordenação, com finalidade integradora e inclui programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, com o objetivo de mobilizar os professores para a construção do currículo e para a discussão da prática pedagógica. A segunda perspectiva compreende procedimentos de orientação, nucleada no estudo, nas trocas no significado da práxis, trazendo a realidade, socioeconômico-cultural dos alunos, em seus aspectos objetivos e subjetivos, para o currículo. Os procedimentos de coordenação e orientação se apresentam de forma articulada e interdependente na atuação desse profissional nas escolas. (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 36).

3 – Papel do coordenador na rede municipal de ensino: neste item estão circunscritas, de modo geral, as responsabilidades dos CPs no que concerne às ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares, tendo como escopo a melhoria do nível das aprendizagens dos estudantes da RME. Ressalta-se que o documento problematiza acerca da carência de formação inicial específica dos CPs da rede, apontando que houve concurso público em 1991 e em 1994, todavia, devido à expansão da rede, as vagas são ocupadas por professores efetivos de diferentes

áreas de conhecimento, não necessariamente pedagogos, o que reitera os dados apresentados anteriormente.

4 – Plano de ação do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Rondonópolis: as diretrizes e a organicidade dos planos de ação dispostos neste item foram ações construídas, de acordo com o documento, coletiva e democraticamente por meio de debate com os professores que atuavam na função de coordenadores pedagógicos no ano de 2013. Além das orientações para os Planos de Ação, este item contempla direcionamentos para o levantamento e tratamento dos dados de desempenho dos alunos, da formação continuada na escola (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, e Hora de Trabalho Pedagógico - HTP), bem como ações burocráticas específicas.

A visão acerca da necessidade de formação específica evidencia-se no apontamento de Christov (2015, p. 42) registrado no documento: “os coordenadores cuidam dos professores, mas precisam de alguém que cuide deles”, ou seja, o documento denota a preocupação da RME em acompanhar, fortalecer e auxiliar os CPs para que melhor desempenhem a sua função

Em termos organizativos, a política de formação da RME se fundamenta em 3 eixos formativos:

- Eixo Formativo I - contempla a formação centrada na escola. Este eixo parte da concepção da escola como *locus* privilegiado de formação continuada, priorizando ações formativas que possibilitem trocas entre os pares, a dialogicidade e o alinhamento das demandas que emergem das relações entre os profissionais dos diferentes segmentos que compõem as instituições escolares, no sentido de contemplá-los em suas necessidades formativas.
- Eixo Formativo II – referente à formação a partir das diretrizes nacionais. Objetiva difundir as bases das políticas nacionais de formação, a exemplo dos programas federais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, no ensejo de promover a valorização da formação dos profissionais da educação no contexto das diversas instâncias formativas;
- Eixo Formativo III: A formação oferecida pela SEMED. É neste eixo que situo a formação ofertada aos gestores, como uma ação que prevê a formação continuada como espaço de discussão e reflexões que

contribui para a constituição de CPs como profissionais conscientes e comprometidos, protagonistas do seu processo formativo.

Como o eixo III contempla a formação destinada aos CPS, objeto desta investigação, destaco as ações nele previstas

- a) Desenvolver reflexões sobre as concepções de infância e de criança, no contexto da Educação no Município de Rondonópolis-MT;
- b) Realizar estudos de aprofundamento sobre o suporte legal da Educação;
- c) Delinear pressupostos para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições educativas;
- d) Contribuir para o realinhamento da Proposta Pedagógica das instituições;
- e) Discutir e refletir sobre processos de elaboração e acompanhamento do planejamento e a prática dos professores;
- f) Promover processos de construção de estratégias para articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como, das Instituições Educativas e as famílias dos educandos. (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 35)

7.5.2 A formação das redes de ensino propostas aos Coordenadores Pedagógicos

Neste eixo 2, apresento os resultados do mapeamento realizado nas redes estadual e municipal, que permitiram evidenciar como são elaboradas as propostas formativas destinadas aos CPs, tendo como recorte temporal os anos de 2009 a 2019.

7.5.2.1 A formação dos Coordenadores Pedagógicos na rede estadual de Mato Grosso

Ao acessar o banco de dados do Cefapro, foi possível evidenciar que a formação continuada destinada aos CPs da rede estadual de ensino acontece desde o ano de 2009. No entanto, ao analisar a política da SEDUC, observei que não oferece diretrizes específicas para a proposta formativa dos CPs. Dessa forma, interessou-me investigar quais as pautas das formações realizadas de 2009 a 2019, para que pudesse, a partir delas, poder descrever como foi sendo desenvolvida essa formação.

Não foi possível, em um primeiro momento, resgatar todos os dados, visto que nos arquivos do Cefapro alguns relatórios das formações não foram localizados. Sendo assim, para otimizar a pesquisa, realizei o levantamento pelos livros de registros de certificados, e posteriormente, foi possível recuperar os conteúdos das

formações desenvolvidas ao longo dos últimos 10 anos pelo Cefapro de Rondonópolis, com o objetivo de evidenciar quais pautas foram abordadas nos momentos formativos, uma vez que esses registros demonstram a intencionalidade da formação continuada desenvolvida com foco nos CPs, intencionalidade esta circunscrita nas temáticas abordadas.

Esta análise evidenciou que, embora a proposta formativa fosse direcionada especificamente aos CPs, teve como enfoque, ao longo dos anos, abordagens que podem ser consideradas de certa forma generalistas, visto que fazem referência, em grande parte, aos desafios enfrentados por professores no mundo contemporâneo, perspectivas e análises a partir de dados de avaliações externas, demandas institucionais e relacionadas à proficiência e ensino.

Tendo como horizonte a formação ofertada pelo Cefapro aos CPs, em 2019, da qual participei enquanto pesquisadora, interessou-me analisar o plano de ação elaborado pela gestora de formação. Foram relacionados no plano de ação os seguintes objetivos específicos:

- a) Coordenar, orientar e intervir junto à Formação Continuada dos coordenadores de Rondonópolis-MT e dos municípios pertencentes ao polo, no sentido de subsidiar teoricamente o coordenador pedagógico das escolas, em seu trabalho de acompanhamento e intervenção;
- b) Implementar o estudo do Documento Referência Curricular- DRC-MT, por meio de estudos realizados com os coordenadores das escolas de Rondonópolis, no Cefapro;
- c) Implementar o estudo do Documento Referência Curricular- DRC-MT, por meio de estudos realizados com os coordenadores das escolas do polo;
- d) Coordenar, orientar e intervir junto à formação dos coordenadores das Escolas Plenas, Centro de EJA, Sócio Educativo e Escola Nova chance;
- e) Atender aos coordenadores da Rede Municipal considerando o Termo de Cooperação Técnica;
- f) Orientar, acompanhar e intervir na elaboração de um planejamento, que possa auxiliar ao Coordenador Pedagógico, em seu trabalho de mediação, no desenvolvimento da Intervenção Pedagógica realizada pelos professores das escolas e também pelos coordenadores;

- g) Subsidiar aos Coordenadores Pedagógicos na elaboração de um projeto de intervenção, capaz de melhorar os altos índices de reprovação e evasão do Ensino Médio;
- h) Realizar avaliações periódicas das atividades e ações desenvolvidas pelo Cefapro de Rondonópolis/MT, de modo que possibilitem a visualização dos avanços e as necessidades de modificações.

Ao analisar os objetivos, é possível depreender que a maior parte se relaciona às ações dos CPs nas escolas no que concerne a mediação das ações pedagógicas e da formação docente, de maneira que, pelos momentos formativos, os CPs tenham acesso a subsídios que possam, de certa forma, possibilitar uma prática pedagógica mais consistente e concatenada com as diretrizes das políticas educacionais do Estado.

O documento previu uma formação com carga horária de 40 horas, distribuídas em encontros quinzenais, desenvolvidos nos meses de abril a novembro de 2019. A metodologia organizava os CPs em grupos de estudos; leitura de textos de autores relevantes da área, que embasassem as discussões levantadas; socialização das ações desenvolvidas em momento coletivo no Cefapro, por meio da apresentação de pôsteres com os resultados dos estudos e das atividades desenvolvidas nas escolas, a partir dos estudos realizados na formação.

O diagnóstico inicial da rede estadual foi adquirido por meio de questionário, disponibilizado a todos os CPs via e-mail disparado pelo Cefapro. Dos 76 CPs, em exercício, apenas 51 responderam. Os dados foram apresentados no eixo 3, que trata das necessidades formativas dos CPs, as quais foram descritas mais adiante.

7.5.2.2 A formação dos Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de Rondonópolis

Ao analisar as formações ofertadas aos CPs nos últimos 10 anos (2009-2019), percebe-se um distanciamento com relação ao que preconizam os documentos referenciais da política de formação da rede municipal, visto que ao recuperar os certificados emitidos pela RME e, após as análises das temáticas abordadas neste período, observa-se que a formação, ainda que seja específica para os coordenadores em atuação, enfatiza conteúdos relacionados à operacionalização de documentos de

ordem burocrática e institucional; diagnósticos de aprendizagem; intervenções e metas para a garantia da melhoria da aprendizagem do aluno, discussão de documentos normativos, entre outros.

Ao direcionar a análise para a formação realizada no ano de 2019, a qual também acompanhei como pesquisadora, interessou-me verificar a proposta formativa direcionada aos CPs, formalizada em um Plano de Ação intitulado “Contribuições e possibilidades da coordenação pedagógica para o sucesso no ensino aprendizagem”.

O plano de ação foi elaborado pelo Departamento de formação, responsável pela organização e execução da proposta formativa. Apresentou como objetivo geral promover a reflexão sobre as funções específicas do CP, concebido como condutor da mediação e formação pedagógica, no sentido de subsidiá-los na condução do processo educacional e na construção de práticas pedagógicas mais assertivas.

Os objetivos específicos abordam, em linhas gerais:

- a) Reconhecer que a autoestima tem papel fundamental nas relações com as pessoas;
- b) Inferir sobre a necessidade/finalidade do plano de ação dos CPs;
- c) Valorizar a importância do brincar na infância para o desenvolvimento integral da criança;
- d) Refletir sobre as especificidades de alfabetização e sua interdependência com o letramento;
- e) Destacar a importância do desenvolvimento dos projetos de produção de textos;
- f) Conhecer, analisar e refletir sobre a BNCC;
- g) Compreender a educação inclusiva como uma educação universal;
- h) Analisar, interpretar e avaliar os índices de aprendizagem dos estudantes, a partir de avaliações internas e externas;
- i) Compreender a necessidade da avaliação de aprendizagem;
- j) Refletir sobre a importância do relatório descritivo;
- k) Refletir sobre a importância e contribuição da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível perceber que os objetivos se relacionam às temáticas pré-agendadas para serem desenvolvidas na formação dos CPs, para serem

posteriormente reproduzidas nas formações da escola, por se tratarem de conteúdos mais direcionados à docência propriamente dita.

Os dados corroboram os resultados da pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 280), que demonstraram não haver formação específica para os CPs, e quando algum curso ou proposta formativa os contemplava, envolvia as questões da docência e da prática dos professores. Segundo as autoras, “visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica”. Por essa afirmação, entendo que as temáticas abordadas na formação não conseguem sustentar os CPs nas especificidades da função.

O plano de ação estabelece a formação destinada aos CPs com carga horária de 30 horas, com um encontro mensal, compreendendo os meses de abril a outubro de 2019, sendo organizados dois grupos de atendimento, de acordo com a modalidade em que os CPs atuam, ou seja, Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, com possibilidades de encontros gerais de acordo com a temática.

Os procedimentos metodológicos que constam no plano contemplam atividades como leituras, debates, exposição oral e dialogada, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, investigação e análise de situações pedagógicas com bases teóricas e práticas. Não há referência à adoção de nenhuma metodologia de trabalho específica, e o documento ainda prevê a socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos CPs por meio de depoimentos, banners, relato de experiência ou roda de conversa.

7.5.3 O plano de ação proposto pela instância responsável pela formação continuada das redes de ensino, face ao atendimento às necessidades formativas dos CPs.

Para delinear este eixo 3, meu ponto de partida foi o entendimento de que as necessidades formativas dos CPs emergem da relação que se dá entre as lacunas oriundas da formação inicial, os saberes da docência ainda em constituição, em um processo concomitante às necessidades da aquisição dos saberes próprios à atuação na coordenação, visto que o CP transita entre a docência e a própria função, em um movimento que não prevê alternância e, tampouco, a justaposição de saberes.

Outrossim, compreende uma construção que se dá paulatinamente ao longo da atuação profissional.

Encontrei em Zabalza (1994, p. 62) estudos que me possibilitaram compreender acerca das necessidades formativas, nos quais o autor as define como instituídas pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. Segundo o autor, a diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina as necessidades formativas.

A partir deste entendimento, busquei analisar o que mencionaram os CPs no momento em que foram questionados sobre suas necessidades e expectativas com a formação, ressaltando que procedimento semelhante foi realizado na análise da proposta formativa da rede municipal.

7.5.3.1 Necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos da rede estadual de Mato Grosso

Para abordar as necessidades formativas expressas pelos CPs nos diagnósticos realizados, tornou-se necessário analisar o contexto desta pesquisa, destacando aspectos da formação inicial dos CPs, em exercício, na rede estadual. Tendo como parâmetro os estudos de Pinto (2011), Domingues (2009, 2014), Franco (2008, 2016) e Tretel de Oliveira (2017), os quais defendem ser a coordenação pedagógica uma função para pedagogos, ressalto que no mapeamento inicial realizado, possibilitou-me traçar o perfil dos CPs quanto ao tempo de docência, tempo de exercício da função de CP e sua formação inicial, foi possível observar que apenas 16 dos 71 CPs, ou seja, 22%, são licenciados em Pedagogia.

Ao investigar como os coordenadores não pedagogos, ou seja, de outras licenciaturas, se apropriam dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da função, Tretel de Oliveira (2017, p. 161) esclarece que “a apropriação do conhecimento ocorre pela leitura de textos relacionados à Pedagogia e ao fazer pedagógico”.

Com os dados iniciais do perfil dos CPs, procedeu-se a análise e a sistematização dos resultados do diagnóstico realizado junto a eles, em 2019, que

possibilitou mapear as necessidades formativas mencionadas pelos CPs, em exercício, os quais participaram da formação ofertada pela SEDUC/MT, via Cefapro.

As questões da enquete foram: Como você avalia sua atuação como CP? O que seria necessário para melhorar o seu trabalho? Quais desafios são mais evidentes em seu trabalho? Quais temáticas de estudo te ajudariam no desenvolvimento de sua prática como coordenador pedagógico? Quais as suas sugestões para a formação 2019?

A questão da autoavaliação com relação à sua atuação, resultou em 29 respondentes que mencionaram ter experiência, mas que consideram a necessidade de melhorar a atuação, e 20 CPs com alguma experiência, mas que julgam conseguir desenvolver suas atividades a contento. Apenas 2 CPs mencionaram não ter experiência na função, o que contradiz os dados desta pesquisa apresentados anteriormente, que evidenciaram que 22%, ou seja, 15 dos 71 CPs, em exercício no ano de 2019, encontravam-se no primeiro ano de atuação. Observo que a contradição se dá pelo fato de que os próprios CPs da rede estadual não se identificam como inexperientes, ainda que estejam trilhando os passos iniciais na função, dado que o questionário foi respondido no mês de abril de 2019, ou seja, apenas dois meses decorridos da sua inserção na função.

Para melhor sistematizar os demais dados, apresento as respostas organizadas em um quadro, em linhas gerais, e de acordo com a maior incidência para cada questão.

Quadro 4 - Diagnóstico realizado via enquete com os CPs em exercício na rede estadual

PERGUNTA:	RESPOSTAS MAIS REINCIDENTES
O que seria necessário para melhorar o seu trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tempo para desenvolver as atividades inerentes à função; - Que cada profissional assuma as suas atribuições, diminuindo o volume de tarefas impostas aos CPs; - Definir mais claramente a função do coordenador; - Ter formação específica para a função; - Maior conhecimento da função; - Ter mais experiência (2) - Maior disponibilidade de recursos humanos e materiais;

	- Formação sobre questões burocráticas como regimento escolar, PPP, sistema SIGEduca. ⁶
Quais desafios são mais evidentes em seu trabalho?	- Organizar e coordenar as atividades junto ao corpo docente e ao mesmo tempo acompanhar os problemas dos estudantes e as demandas da SEDUC; - Desafios de aprendizagem dos alunos; - Indisciplina dos alunos; - Falta de tempo para realizar o trabalho pedagógico; - As relações interpessoais; - Falta de trabalho colaborativo; - Ausência da família na escola.
Quais temáticas de estudo te ajudariam no desenvolvimento de sua prática como coordenador pedagógico?	- Voltadas ao ensino, como planejamento, gestão de sala de aula, metodologias de ensino; - Papel e função do CP; - Relacionamento interpessoal; - Intervenção pedagógica; - Como o aluno aprende; - Gestão pedagógica; - Concepções de currículo; - Intervenções pedagógicas para alunos com deficiência.
Quais as suas sugestões para a formação 2019?	- Que as formações sejam finalizadas com práticas/oficinas; - Maior fundamentação teórica; - Socialização de práticas bem sucedidas; - Trabalhos em grupos.

Fonte: Respostas sistematizadas pela pesquisadora, com base na enquete respondida pelos CPs da rede estadual.

A sistematização e análise das respostas permitiram evidenciar três aspectos que consolidam e entrecruzam grande parte das necessidades e desafios mencionados pelos CPs, e que, acredito, se configuram, como pontos nevrálgicos da sua atuação, obstaculizando suas ações com a equipe escolar. Trata-se da organização do trabalho pedagógico, a organização da coletividade e os “desvios de função”. Grande parte dos CPs respondentes mencionou o fator “falta de tempo” como uma das dificuldades enfrentadas no exercício da função, enfatizando que o tempo de trabalho é insuficiente para atender as demandas, sejam elas pedagógicas ou não.

⁶ Sistema utilizado pela SEDUC/MT para o gerenciamento de dados inerentes à vida acadêmica dos alunos, como a frequência, conteúdos ministrados e avaliação.

Na realidade, o que se percebe é o não aproveitamento do tempo disponibilizado ao atendimento da equipe docente, considerando-se que todos os momentos em que o CP está em contato com os professores pode ser um momento formativo em potencial, contudo, para que isto ocorra, é necessário que o CP tenha se constituído como mediador da formação dos pares, para além do tempo de formação sistematizado e agendado previamente. Lima e Santos (2007) trazem em seus estudos a concepção de tempo pedagógico que considero pertinente, porque apontam aspectos relacionados à qualidade e à intencionalidade do tempo destinado às ações junto aos docentes

O tempo de construção não é um tempo só formal, despido de conteúdo, mas um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor da criação, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também criativo, cognitivo, afetivo, etc. Trata-se de um tempo que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão. A reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer condições – dos coordenadores e do contexto em que eles se encontram para seu exercício. O tempo de construção contém reflexão. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar este tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão revitalizadora do tempo, se construirá sobre o tempo de construção, constante e permanente (LIMA; SANTOS, 2007, p. 85).

Pelos aspectos citados, é possível afirmar, a partir do diagnóstico, que os CPs da rede estadual apresentam dificuldades na organização do trabalho pedagógico, o que traz em si, como causa e consequência respectivamente, a organização da coletividade e os desvios de função, uma vez que ficou evidente nas respostas que o fato de os outros profissionais não assumirem suas atribuições, o volume de demandas burocráticas acabam por ocupar a carga horária de trabalho do CP (40 horas semanais) quase que integralmente.

Ao destacar a condição de professores iniciantes na coordenação pedagógica, participantes desta pesquisa, e ao considerar os CPs iniciantes experientes na docência, mas inexperientes na função, perfazem a maioria dos CPs em exercício na rede estadual (73%), problematiza-se, a partir dos apontamentos de Domingues (2009, p. 170) que “um professor experiente não se transformará num passe de mágica, num coordenador experiente, são funções diferentes que exigem uma profissionalização e profissionalidade pedagógica”. Consequentemente, é na

formação continuada que os CPs adquirem subsídios teóricos e metodológicos essenciais para sua atuação, para que demonstrem aos professores e à comunidade escolar estarem munidos de um arcabouço teórico que os sustenta em suas ações, tendo em perspectiva a sua legitimação na função. Sobre isso, Almeida (2001) expõe que

É essencial que a fala do coordenador pedagógico carregue um conteúdo de reconhecimento e conhecimento – reconhecimento do ponto de vista do professor, de seus problemas, lacunas, recursos, mas também de conhecimento, de oferta de subsídios para atuação. Se a relação pedagógica é a relação professor-aluno-conhecimento, a relação do coordenador pedagógico com o professor é também pedagógica, porque é mediada pela formação (ALMEIDA, 2001, p. 75).

Placco e Souza (2006, p. 58) ampliam a discussão ao esclarecerem acerca da mediação do CP na aprendizagem dos pares. Situando o CP na sua função de formador dos pares, ele precisa reconhecer a importância do seu papel na formação do outro, visto que ao professor/formador cabe “apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, das suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora”.

Ressalta-se que a realidade aqui diagnosticada implica também no tempo reduzido que os CPs destinam à autoformação, o que dificulta, por conseguinte, que ele desenvolva a dimensão formadora inerente à sua função. Trettel de Oliveira (2017, p. 162) evidenciou, com relação à coordenação pedagógica exercida na rede estadual de MT, que “a prática cotidiana do fazer pedagógico não oportuniza ao coordenador momentos de estudos para o exercício de sua função”. A análise das atribuições dispostas nas portarias de atribuição, discutidas anteriormente, bem como os diagnósticos realizados junto aos CPs, corrobora esta afirmação.

Os apontamentos de Almeida (2001), Placco e Souza (2006) e Trettel de Oliveira (2017) revelam a necessidade de que os CPs se constituam como agentes da sua própria formação e da formação dos pares, e que desenvolvam saberes relacionados ao seu contexto de trabalho. Para colaborar com essa função, a formação propiciada pela rede em que atuam deve subsidiá-los teórico e metodologicamente.

Importante destacar que a SEDUC disponibiliza, todos os anos, o Orientativo do Projeto de Formação na/da escola, em que a atribuição do CP é desencadear as ações que contemplem a elaboração, coordenação e execução do projeto de formação na escola, de maneira colaborativa. Com esse objetivo, a formação para os CPs da rede estadual é idealizada de forma a contemplar as demandas oriundas a partir da feitura dos projetos de formação das escolas, como é o caso de 2019, cujo direcionamento foi referente aos estudos sobre o planejamento e a execução da intervenção pedagógica, com base nos diagnósticos de ensino e aprendizagem.

Ainda que o diagnóstico inicial tenha sido realizado com os CPs em exercício, apontando as necessidades formativas aqui discutidas, os momentos formativos, em linhas gerais, concentraram-se na perspectiva de subsidiá-los nas ações desencadeadas nas escolas, face à execução do projeto de formação, a partir de estudos que contemplassem a intervenção pedagógica, diretriz do Orientativo disponibilizado pela SEDUC.

Ressalto que os planos de ação das propostas formativas do Cefapro são elaborados e enviados à SEDUC em um momento anterior ao início da sua execução, sendo que o diagnóstico inicial é realizado quando começa a formação propriamente dita. Tendo em vista que os planos de formação não são documentos estanques, cabe à coordenação de formação readequar a proposta, para que contemple as necessidades formativas dos CPs de maneira fidedigna.

De acordo com o procedimento dos planos de formação, a proposta formativa contempla parcialmente os desafios e necessidades apontadas pelos CPs, dado que eles mencionam não ter tempo suficiente para sua autoformação, ao não ter acesso aos conteúdos necessários para sua constituição como CPs na formação a eles destinadas. Outro dado por eles apontado é a insuficiência de tempo para sua autoformação devido à sua rotina, e assim, a constituição dos saberes que promovem e sustentam a ação de coordenar fica seriamente comprometida.

Cabe mencionar que, durante o ano de 2019, houve, por iniciativa da SEDUC/MT, um movimento de reformulação da Política de Formação Continuada (2010), o que resultou em matrizes formativas para professores iniciantes e também para CPs. O documento reformulado passará por consulta pública em 2020, entretanto, vislumbra-se que, mesmo ainda incipiente, há a preocupação da rede

estadual em estabelecer diretrizes para a formação destes participantes que estão, de certo modo, deixados à própria sorte.

7.5.3.2 Necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de Rondonópolis

Partindo do princípio de que o eixo fundamental de qualquer processo formativo consiste na reflexão sobre a prática, que possibilite ao coordenador ser, de acordo com Domingues (2014, p. 14) “capaz de reflexivamente pensar sua ação, articulando os saberes pedagógicos, o conhecimento curricular e os saberes da experiência construídos e reconstruídos no processo formativo”, apresento a seguir a análise dos diagnósticos, oriundos do levantamento inicial desenvolvido com os CPs inscritos na formação ofertada pela SEMED. Incluo ainda a análise da política de formação e do plano de ação elaborado e executado pelas gestoras de formação.

O questionário foi disponibilizado no primeiro dia da formação, e por meio deste instrumento foram mapeadas as dificuldades enfrentadas na execução da função, expectativas e sugestões acerca da formação. O questionário permitiu que o perfil dos coordenadores em atuação na RME fosse traçado, conforme apresentado anteriormente. As respostas para estes campos foram listadas de acordo com o número de incidência nos questionários. Os dados foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 5 -Diagnóstico inicial da formação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal

Dificuldades enfrentadas no exercício da função	Expectativas com a formação	Sugestões para a formação
<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a qualidade da formação docente; - Rotatividade dos professores; - Resistência do grupo; - Organizar o tempo pedagógico; - Falta de experiência; - Organização da coletividade; - Mediação docente (mediação de professores mais experientes); - Diálogo com os pais; - Orientar os professores iniciantes; - Desvios de função. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subsídios para uma melhor atuação - Adquirir conhecimento; - Troca de experiências; - Suporte teórico prático; - Contribuições para a prática como formadora; - Reflexões sobre o papel do CP na escola; - Orientações sobre a mediação com a equipe docente. 	Estudos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - BNCC; - PPP; -Desafios e possibilidades da Educação Infantil; - Gênero e diversidade na Educação Infantil; - Transtornos de aprendizagem; -Subsídios para formação na HTPC.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos CPs da rede municipal de Rondonópolis

Sobre as maiores dificuldades enfrentadas enquanto CPs, 9 coordenadores dos 56 respondentes deixaram esse campo do questionário sem resposta e, dentre eles, 2 professores iniciantes que atuam como CPs na RME. Em análise às respostas dos questionários, busquei primeiramente algum dado que os identificasse como iniciantes nas suas respostas, com relação às dificuldades enfrentadas ou necessidades formativas.

A falta de experiência é mencionada apenas por 3 dos 56 CPs respondentes enquanto a mediação com os professores mais experientes foi mencionada apenas por 1 coordenador. Não fica evidente, neste campo, nenhum aspecto que possibilite a identificação dos 7 professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, visto que as respostas apresentaram convergência e até mesmo uma uniformidade no que mencionam os outros 49 coordenadores respondentes. O mesmo se repete com relação às expectativas e sugestões acerca da formação.

Ainda com relação às dificuldades enfrentadas no exercício da função, percebe-se a predominância de aspectos de ordem relacional. Ao mencionarem a resistência do grupo, a organização da coletividade e o diálogo com os pais, fica evidente que os relacionamentos interpessoais são vistos pelos coordenadores como um entrave para sua boa atuação.

Para Almeida (2001)

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é a condição sine qua non para o bom desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e persegui-los em conjunto é uma tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil (ALMEIDA, 2001, p. 78).

É necessário frisar que, conforme exposto em seções anteriores, mais da metade dos CPs da RME são iniciantes na função, (67% dos 56 CPs que responderam ao questionário) situando-se nos três primeiros anos de atuação, e, ainda mais gritante, o fato de que 37% se encontram no primeiro ano de atuação.

Chamou-me a atenção, nos campos destinados às dificuldades enfrentadas no exercício da função, a falta de experiência mencionada por apenas 3 CPs. Outro fator relevante é que não identifiquei nos objetivos da proposta formativa qualquer ação prevista ou menção aos coordenadores nesta condição. Reporto-me, por esse fato, à

Domingues (2009, p. 10) que problematiza: “se existe uma especificidade nesta função que também está condicionada às diferentes redes de ensino, então quais tem sido os investimentos nos primeiros anos da coordenação pedagógica, na fase de iniciação ao trabalho”? A situação torna-se ainda mais desafiadora ao analisar o diagnóstico, visto que ele evidencia que a inexperiência dos CPs que atuam na coordenação pedagógica é um dado silenciado na RME, tanto pelos gestores de formação quanto pelos próprios cursistas.

A respeito das necessidades formativas, evidencia-se que ficam pulverizadas nas respostas às questões sobre as expectativas e sugestões para a formação. Destaco a mediação do trabalho docente e as contribuições para sua prática como formador, dado que foram respostas recorrentes, porém não são consideradas para a elaboração ou a readequação da proposta formativa.

Pereira e Placco (2018, p.92) afirmam que apesar de um projeto de formação não necessitar ser pensado única e exclusivamente a partir do levantamento de necessidades formativas, esta é uma variável importante a ser considerada. Esclarecem ainda que “a razão de tomar as necessidades como ponto de partida dos projetos formativos é sua construção coletiva e colaborativa dos processos formativos, de modo que todos se sintam comprometidos com eles e motivados para engajar-se neles”. Por esse prisma, compreendo a desarticulação do diagnóstico com o planejamento da formação como um fator que pode desviá-la de seu objetivo principal, que é atender os CPs em suas necessidades formativas.

Importante ressaltar que a troca de experiências, registrada no campo das expectativas com a formação, foi mencionada por 9 dos CPs respondentes. Sobre isso, Placco e Souza (2006) contribuem ao afirmar que

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38).

O dado do questionário confirma o que foi mencionado por Placco Almeida e Souza (2011, p. 266) visto que as autoras consideram, a partir das evidências de pesquisa realizada que, em relação à formação, os CPs colocam em relevo a troca de

experiência, pois, nos momentos formativos, sentem-se “acolhidos em suas buscas pelos seus pares”.

No campo sugestões para a formação, ficam claros os anseios dos CPs com as questões emergentes, como a reformulação do currículo e a elaboração do PPP, cuja articulação nas instituições escolares é de sua responsabilidade direta, juntamente com a formação docente na escola. Em linhas gerais, é perceptível nas respostas dos cursistas que seus anseios demandam das suas experiências no cotidiano da escola, e das problemáticas que vão surgindo no acompanhamento aos docentes, bem como das demandas institucionais.

Cabe enfatizar que os questionários utilizados como ponto de partida para este mapeamento foram elaborados e aplicados pela gestora de formação, e os dados foram, posteriormente, tabulados por mim e disponibilizados à RME, todavia, não houve qualquer readequação no plano de ação a partir da análise das respostas.

Diante da falta de adequação do plano de ação, importante analisar de que forma os CPs são atendidos em suas necessidades na formação a eles ofertada. Acerca disso, Placco, Almeida e Souza (2011) problematizam

[...] Cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. [...] Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função. [...] Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos CPs e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções, e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 280)

Conforme evidenciado por meio dos dados aqui apresentados, os CPs assumem a função sem formação específica anterior. E, diante do diagnóstico com alto índice de CPs iniciantes, urge que a proposta formativa da RME considere as necessidades por eles mencionadas, e que os dados que os CPs fornecem sejam analisados de maneira a perceber inclusive os silenciamentos que estão implícitos em suas respostas, pois conforme nos informa Almeida (2017, p. 47) “o calar pode ser tão eloquente quanto o dizer”. É imprescindível que o CP seja ouvido em suas angústias

e dilemas, e que estratégias sejam traçadas pela RME para a minimização dos entraves que obstaculizam o seu bom desempenho na função.

Importante ressaltar que a RME oferta, desde 2016, formação específica aos professores iniciantes, entretanto, os dois participantes desta pesquisa que são vinculados à esta rede de ensino manifestaram que participaram desta formação até assumirem a coordenação, passando então a participar exclusivamente da formação destinada aos CPs, que conforme evidenciado na presente pesquisa, não os contempla em sua condição de professores iniciantes, tampouco na de CPs iniciantes.

Outro fator que considero importante mencionar é que a RME vinculou a participação da formação específica ofertada aos CPS ao seu processo de reeleição, a partir da publicação da Instrução Normativa 01/2019 no Diário Oficial 4.584, de 28 de novembro de 2019, que estabelece em seu artigo 33, parágrafo 4º, inciso III

Em caso de reeleição o candidato a função de coordenador pedagógico deverá comprovar frequência mínima de 75% nas formações específicas da função, ofertadas pela SEMED, por meio de declaração ou certificado expedido pelo Departamento de Formação Profissional, conforme atribuição regulamentada no art.10, inciso III da lei complementar 228 de 28 de março de 2016 (RONDONÓPOLIS, 2019, p. 59).

Face à realidade apontada, realizadas as análises e tratamento das informações que integram os eixos aqui dispostos, contemplando as políticas de formação das duas redes de ensino investigadas, o plano de ação desenvolvido e o que realmente foi executado no ano de 2019 referente ao atendimento às suas necessidades formativas, depreende-se que a proposta de formação continuada de ambas as redes distanciou-se muito do que preconiza a sua política, no que concerne às perspectivas de formação específica para CPs.

No próximo capítulo, destinado às análises, as vozes dos participantes são apresentadas por meio das suas percepções acerca da formação ofertada tanto pela rede municipal quanto estadual, com vistas a demonstrar o que manifestam acerca da articulação entre suas necessidades formativas e o que foi executado nos momentos formativos, tendo como horizonte as contribuições desta formação na sua constituição como CPs. As observações realizadas pela pesquisadora durante os meses de abril a novembro de 2019 foram registradas ocasionalmente quando se relacionavam com a narrativa dos participantes.

8 ENTRE NÓS E LAÇOS: AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM COMO COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Para que as experiências possam ser comunicadas, é necessário que sejam narradas. Logo, as narrativas se apresentam como uma possibilidade de organizar e atribuir sentido à experiência humana. Surgirá uma narrativa quando o humano sentir necessidade de comunicar, refletir e ressignificar suas experiências. (FURLANETTO; SELLANI, 2017, p. 52)

Considero importante, à guisa de introdução deste capítulo, trazer para o cerne da discussão o sujeito desta pesquisa. O coordenador pedagógico neste texto é o professor em início de carreira, que vive o seu cotidiano transitando entre os passos iniciais da docência, ao mesmo tempo em que vivencia, como iniciante na função, os desafios da coordenação pedagógica. O entrelace entre esses dois momentos ainda que nos pareçam distintos, são vivenciados concomitantemente pelos CPs em estudo, configuram os nós e laços que pretendo aqui representar.

No intuito de apresentar a voz dos participantes desta pesquisa, os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, foram elencados os eixos de análise abaixo descritos:

Eixo 1 - Ritos de passagem da docência para a coordenação pedagógica: os primeiros nós

Neste eixo, analisou-se a inserção dos professores iniciantes na coordenação pedagógica. Tendo como parâmetro o indicador experiência na docência, buscou-se apresentar os distanciamentos e aproximações nas narrativas dos participantes investigados, com o objetivo de evidenciar seu entendimento acerca da função. Foram abordados ainda os sentimentos envolvidos no processo de travessia da docência para a coordenação pedagógica.

Eixo 2 - As propostas formativas das redes de ensino de Rondonópolis na ótica dos CPs investigados

Neste eixo, analisaram-se as percepções dos participantes da pesquisa acerca da formação ofertada pelas redes estadual e municipal e de que maneira as propostas atendem suas necessidades formativas.

Eixo 3 - Entre o desatar dos nós e a formação dos laços: os dilemas e desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos em atuação nas redes estadual e municipal de Rondonópolis

Este eixo abordou como os professores iniciantes se situam frente aos desafios que emergem da sua atuação como CP, bem como suas percepções acerca dos processos que se desencadeiam no exercício da função.

8.1 Ritos de passagem da docência para a coordenação pedagógica: os primeiros nós

Os caminhos teóricos percorridos até aqui levaram-me a entender a experiência docente como um fator preponderante para as ações do CP, tendo em vista que o domínio progressivo das atividades inerentes à prática docente desencadeia a construção de suas próprias aprendizagens, o que lhe confere maior segurança nas ações e o sentimento de estar potencialmente desempenhando bem suas funções na coordenação.

Em relação às aprendizagens do CP, na execução da função, o profissional docente necessita, *a priori*, ter percepção da complexidade das situações educativas, clareza dos seus objetivos e dos propósitos da instituição na qual está inserido, e por meio de um trabalho integrado e integrador, constituir sua identidade e autonomia.

Buscando evidenciar os aspectos da percepção dos CPs nas narrativas dos coordenadores participantes desta pesquisa, neste eixo 1 foram registrados excertos que desvelam como se deu o processo de transição da função de professor para a coordenação pedagógica e de que maneira o fator “experiência na docência” permeou esse processo.

Primeiramente, quando questionados acerca do conhecimento que possuíam sobre a natureza da função, os CPs Luna e Ronaldo mencionaram

Olha, a gente de fora nem imagina o que é, como é, eu via as coordenadoras que corriam para lá e para cá atrás de uma coisa ou de outra, mas a gente como iniciante não tem muita noção (Entrevista, CP Luna, 2019).

Na época eu sabia muito pouco, eu sabia onde era a porta da coordenação, não sabia, não tinha ideia do que fazia um coordenador, não tinha noção do que a função exigia. (Entrevista, CP Ronaldo, 2019).

Torna-se evidente no relato dos CPs o desconhecimento sobre as atribuições e as exigências da função da coordenação pedagógica. Destaca-se que os CPs Luna e Ronaldo assumiram a coordenação pedagógica com menos de dois anos de atuação na docência. Dessa forma, a trajetória inicial desses CPs foi marcada pela sua vontade de experimentar o exercício da função, todavia, com total desconhecimento do que a função significava no contexto escolar, devido à sua inexperiência na profissão docente.

De acordo com os estudos de Trettel de Oliveira (2017), não raro, os professores adquirem conhecimentos sobre o trabalho da coordenação pedagógica cotidianamente, ao exercerem sua função profissional na coordenação. A autora acrescenta que, embora se tenha alguma ideia prévia formada sobre a função, o professor, quando assume a coordenação, se depara com as contradições mencionadas nos capítulos anteriores desta investigação, no que tange ao que está preconizado na legislação e o que de fato é executado. A autora ainda complementa que

Em relação ao conhecimento normativo sobre as atribuições da coordenação pedagógica, isso ocorre principalmente no início do ano letivo, porque os professores que geralmente irão se candidatar à função de coordenadores pedagógicos precisam ler a instrução normativa encaminhada, que define as regras para a investidura na função (TRETTEL DE OLIVEIRA, 2017, p. 162).

Ao analisar a literatura estudada, evidencia-se que a falta de clareza acerca da natureza da função do CP estende-se também aos outros atores escolares, pois, segundo relatos de Placco, Almeida e Souza (2015), abordados nos capítulos anteriores, há inconsistências quanto ao que os CPs, professores e diretores compreendem acerca de quais são as atribuições dos coordenadores e o que eles realmente realizam na escola.

Destaca-se o fato de que as atribuições que são imputadas aos CPs são deveras diversificadas e em grande número, denotando uma dinamicidade e fluidez

nas ações, que invariavelmente, desafiam os professores iniciantes que estão concomitantemente aprendendo o ofício da docência e da coordenação pedagógica.

Entende-se que para o professor iniciante que assume a coordenação pedagógica, ainda inexperiente com relação aos processos que ocorrem no contexto escolar, torna-se desafiador tanto o conhecimento amplo quanto à articulação de todas as atribuições inerentes à coordenação. Outra questão preponderante é que a ausência do conhecimento real das atribuições pode acarretar na condição de que o CP tome para si atribuições que não são suas, o que caracteriza o “desvio de função”, em detrimento ao acompanhamento, planejamento e avaliação dos processos educativos junto aos docentes.

Para investigar o desempenho da função dos sujeitos desta pesquisa, no eixo 1, as narrativas dos CPs Anne, Paulo e Tatiane foram analisadas tendo como parâmetro o indicador “**experiência na docência**”.

Garcia (2010) em pesquisa que relaciona o professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, fornece uma contribuição importante para pensarmos o percurso da docência trilhado pelos participantes desta pesquisa. O autor aborda o conceito de expertise, tratando de situá-lo ao longo da evolução da carreira docente, iniciando a análise a partir do primeiro ano de docência. Garcia (2010, p. 27) pontua que seus estudos gravitam em torno de duas vertentes: o processo de se converter em professor experto (experiente) e as características e práticas que definem um professor experto. O autor aponta que, “dentro desses estudos, tem sido clássico o contraste entre os professores expertos e os iniciantes”.

A pesquisa realizada por Garcia (2010) demonstrou que o professor experto não é apenas o professor com no mínimo cinco anos de docência, mas de um profissional que desenvolveu, ao longo deste tempo de exercício da profissão, um nível de conhecimento e destreza, que se configuram em competência profissional, aspectos que se desenvolvem para além da simples experiência, mas que requerem um processo constante de reflexão sobre a prática.

Passeggi (2011), Martins (2015) e Contreras (2016) apresentam em seus estudos inferências que corroboram os apontamentos de Garcia (2010). Passeggi (2011, p. 149) define experiência como algo que se constitui na relação “entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”, prevendo, tal como Garcia (2010), o exercício da reflexividade como algo inerente, imerso na evolução profissional e, principalmente, na formação dos docentes.

No entendimento de Martins (2015, p. 73) “frente à relação teoria-prática, na qual se estabelece um lugar para o conhecimento e, em outro, às ações, a experiência nos convida a pensar e a saber o que emerge no próprio viver e fazer”. A autora ainda contribui ao afirmar que “não se trata de compreender o termo experiência como tudo aquilo que se vive na prática e o saber da experiência como acumulação de saberes práticos, de saber o que e como fazer em situações concretas. (id. p. 72).

Evidencia-se a experiência nas narrativas de Anne, Paulo e Tatiane que, embora se encontrem no processo inicial da docência, de acordo com o recorte utilizado para esta pesquisa, pelo fato de terem trilhado um caminho um pouco mais longo na profissão, ao assumirem a coordenação no período compreendido entre o terceiro e o quinto ano de docência, apresentam uma concepção mais elaborada e consistente dos seus conhecimentos acerca da natureza da função, conforme relatam

Quando elaborei a proposta eu tinha bem claro que o meu principal objetivo enquanto coordenadora era trabalhar a questão da formação dos professores em relação HTPC e fazer acompanhamento das HTP, só que a gente sabe que vai muito além desses dois objetivos (Entrevista, CP Anne, 2019).

A coordenação é um modo de direcionar a escola, pedagogicamente falando, para alcançar os índices, alcançar o sucesso no aspecto pedagógico (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Eu entendo o coordenador como alguém que lidera para organizar a escola no pedagógico, com relação ao currículo, metodologias, avaliações, que seja mesmo um guia, acompanhando para todo mundo falar a mesma língua, da visão pedagógica, filosófica da escola (Entrevista, CP Tatiane, 2019).

Os relatos dos CPs demonstram que a experiência docente está diretamente ligada à construção do conhecimento pedagógico, e tal como aponta Contreras (2016, p. 15) joga uma “luz mais ampla e orienta-nos melhor no caminho da educação”. Ficam evidentes que os aspectos da dimensão formadora, a mediação pedagógica e a dimensão articuladora das ações dos CPs permeiam as narrativas dos três coordenadores. Este entendimento quanto aos aspectos da sua atuação, pautados nas suas atribuições, corroboram a inferência de que, quanto maior o tempo de experiência na docência, desde que essa experiência seja sustentada pelo caráter reflexivo e investigativo, conferem ao CP maiores possibilidades e legitimam a sua atuação.

Tardif (2002, p. 88) assegura que “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”. Groppo e Almeida (2015, p. 97) contribuem com suas pesquisas ao afirmar que “ao analisarmos a trajetória profissional até a chegada a professor coordenador, o que se sobressai é o valor da experiência acumulada ao longo do tempo da docência”.

Tendo em vista que a coordenação pedagógica é resultado de um movimento dinâmico e complexo que é conduzido pelo CP, mas não é exclusivo dele, justifica-se o fato de que, ainda que o processo de inserção na função apresente aspectos similares, cada CP significa e vislumbra os horizontes de sua atuação de maneira particular.

Conforme enfatizam Groppo e Almeida (2015), os primeiros passos do professor que adentra a função de coordenação podem acarretar uma miscelânea contraditória de sentimentos, que marcam o momento em que ele se depara com a nova realidade, e pondera-se que esse processo ocorre independente do tempo de experiência na docência que o professor possua.

As manifestações dos CPs Anne, Luna e Paulo chamam a atenção, por serem relatos do cotidiano que os coordenadores enfrentam nas escolas, quanto **aos sentimentos vivenciados nos primeiros momentos na coordenação**

Me doeu muito na primeira atividade da semana pedagógica, enquanto coordenadoras nós tentamos fazer uma dinâmica, uma pessoa não se levantou para participar da dinâmica, outra saiu. Então eu vi aquele olhar de menosprezo, e ouvi dizer que eu não iria dar conta, que ia entregar o cargo, que era muito preocupante o posicionamento da equipe porque estavam elegendo uma professora iniciante, que não tem bagagem para agregar em nada (Entrevista, CP Anne, 2019).

Para te falar a verdade eu aprendi mesmo sofrendo, aprendi na base de sofrimento porque ninguém chegou e disse você tem que fazer isso você tem que fazer aquilo, ou tampouco a SEMED falou vamos ter hoje uma formação só para os coordenadores iniciantes quando eu entrei, então no dia a dia você vai aprimorando daqui e dali, tem que ter muito desprendimento voluntário, senão você não consegue (Entrevista, CP Luna, 2019).

A minha inserção na escola foi um pouco complicada, à princípio porque havia uma outra professora que atuava na escola de longa

data e por alguns impedimentos legais ela não pode assumir, então ela não se conformou muito bem com isso e tentou de algumas maneiras boicotar minha entrada. Em um primeiro momento eu tive grandes dificuldades com relação à confiabilidade deles em relação ao meu trabalho, então eu tive que construir porque era muito frágil a confiabilidade deles com relação a mim. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

É perceptível nos relatos dos três CPs que, nos primeiros momentos de sua atuação, vivenciaram situações conflitantes e desafiadoras, pois, para além de todas as inquietações da nova função, precisam ainda se ambientar, como o relato de Ane bem expressa, com a falta de acolhimento e respaldo dos pares, bem como da instituição, expresso no relato de Luna.

Acerca disso, Davis et. al (2012, p. 17) expõem que “[...] quando o coordenador é eleito por voto dos professores, nem sempre os descontentes aceitam sua liderança, notadamente quando ele carece de formação inicial sólida e/ou experiência de ensino”. O fator “falta de experiência” ou como mencionado por Anne, a “falta de bagagem” configuraram-se como entrave na sua aceitação pela equipe.

De acordo com Groppo e Almeida (2015), os sentimentos iniciais vividos pelos professores, no momento de transição para a coordenação pedagógica, são marcados pela confiança e o entusiasmo, uma vez que acreditam estar fazendo algo de bom para a escola, possuem a percepção de que podem inovar nos processos pedagógicos. Afirmam as autoras que os CPs iniciantes “em seu entusiasmo construíram a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la” (id. p. 98). Ocorre que os professores se preparam para assumir a coordenação, para o processo de aprovação dos pares, sem considerar, de fato, as atribuições de um CP, e que necessitam minimamente conhecer as políticas públicas de gestão e organização da escola.

No processo de se constituir coordenador, os sentimentos tendem a ser logo substituídos pela solidão ou mesmo um certo abandono, que fica explícito na narrativa de Luna, ou de frustração, descrença e decepção, como no relato de Anne e Paulo. Em se tratando do CP Paulo, que assumiu a coordenação em uma escola diferente da que exercia a docência, as possibilidades de rejeição e sentimentos negativos por parte da equipe já constituída na escola se potencializam, visto que, em alguns casos, o CP que chega tenta imprimir na escola uma forma de trabalho que pode apresentar divergência com relação à maneira como as ações eram conduzidas antes de sua chegada. Pereira (2017) contribui ao expor que

[...] O início da coordenação pedagógica é atravessado por “testes”: é tão difícil ser coordenador iniciante em uma escola na qual já se trabalha – por que o novo CP deixa de ser do grupo de professores para assumir outra posição, na qual não pode ser reconhecido por seus antigos pares – quanto o ser em uma escola em que não se havia trabalhado antes. (PEREIRA, 2017, p. 228)

Em contraponto à má recepção de Anne e Paulo, os outros dois CPs, Ronaldo e Tatiane, narram que foram bem recebidos tanto pela equipe gestora quanto pelos demais profissionais da escola. Em seus relatos, mencionam

Pra mim não tive pontos negativos não, a maioria votou em mim, eles abraçaram a ideia tanto na coordenação quanto na formação, de que a coordenação não se faz sozinha, precisa de todo mundo. Então, eles me ajudaram muito e crescemos juntos (Entrevista, CP Ronaldo, 2019).

Eu me senti muito acolhida pela equipe, e tanto a outra coordenadora quanto o diretor foram me ensinando muitas coisas. (Entrevista, CP Tatiane, 2019)

Grosso e Almeida (2015, p. 101) destacam que esses sentimentos de tonalidades agradáveis ou não, bem como as situações indutoras desses sentimentos “referem-se ao acolhimento concedido ao recém chegado, ao comprometimento da equipe docente no processo de formação e às situações de conflitos entre os envolvidos na unidade escolar”.

Nos relatos dos CPs Ronaldo e Tatiane, percebe-se que o acolhimento da equipe lhes proporcionou sentimentos positivos, fazendo com que se sentissem mais à vontade nos primeiros momentos na coordenação, principalmente quando pontuam as questões de crescimento coletivo e aprendizagem da função. Os incidentes positivos ou negativos que marcaram a inserção dos professores iniciantes na coordenação, quer sejam de tonalidades agradáveis quer não, estão circunscritos nas relações interpessoais entre os CPs e a equipe, que serão abordados nos próximos eixos, visto que os CPs mencionam a organização da coletividade como um dos maiores entraves de sua atuação.

8.2 A proposta formativa da rede municipal de ensino de Rondonópolis na percepção dos CPs investigados

Neste eixo 2, estão expressas as percepções dos CPs investigados acerca da formação que recebem da rede em que atuam. Neste momento também foram inseridas algumas observações realizadas enquanto observadora dos momentos formativos. Esclareço que os registros da pesquisadora com relação aos momentos formativos cumprem aqui o papel de ilustrar alguns momentos que corroborem a narrativa dos participantes pesquisados.

Tomando o contexto de atuação como fundante, bem como as propostas formativas específicas para os CPs atuantes nas redes municipal e estadual, este eixo 2 tem como objetivo apresentar as percepções dos CPs acerca das contribuições destas propostas para a sua formação, sua atuação e as possibilidades de aprendizagem do ofício de CP.

Em sua narrativa, a CP Luna, da rede municipal, relata

Olha para te falar a verdade nem todas as formações eu acho que tem acrescentado alguma coisa, porque muitas vezes você vai lá para ver a mesmice e para ouvir a mesmice, então é difícil [...]. Aproveito muito pouco, às vezes a gente comenta uma com a outra: o que eu estou fazendo aqui? Eu creio que poderia ser melhor né, a gente estar respaldado, buscando e eles proporcionando subsídios para a gente. Seria algo interessante [...] (Entrevista, CP Luna, 2019)

O relato de Luna representa o movimento verticalizado da formação, em que palestras pontuais são ministradas e não há uma orientação específica, bem como expressa a ausência de feedback, imprescindível para relações formador /formado. A ausência de subsídios teórico/metodológicos na abordagem das temáticas fica implícita no seu relato quando narra que as formações são pautadas em “informações sobre um determinado assunto” em detrimento da articulação das temáticas com a rotina dos CPs. No excerto abaixo, ela descreve um momento formativo em que a abordagem da temática foi problematizada

Vamos supor inclusão, você vai lá tem uma palestra sobre inclusão aí cada coordenador vai falar o que quer, expressa como é a rotina dele no dia a dia e tal, mas ninguém orienta, ninguém chega pra falar: olha deve ser assim (Entrevista, CP Luna, 2019).

Sobre esse episódio narrado, em que eu estava presente, insiro o seguinte excerto

23 de abril de 2019: participei, enquanto pesquisadora, da formação ofertada aos CPs da RME. Fui apresentada a eles e relatei sobre minha pesquisa e o diagnóstico para traçar o perfil do CP da rede Municipal. Seguindo-se a programação realizada pela formadora, foi dada a palavra à gerente de educação especial, que abordou, em linhas gerais, o contexto histórico e os dispositivos legais da educação especial, bem como os números da rede com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, sendo disponibilizadas 23 Salas de Recurso Multifuncional (SRM), para atendimento de aproximadamente 300 crianças com deficiência, matriculadas nas 67 unidades. Após a fala da palestrante, foi disponibilizado espaço para considerações e perguntas dos CPs, porém houve apenas relatos das realidades vivenciadas por alguns, sem qualquer atitude propositiva, tampouco orientação da formadora ou palestrante quanto ao caminho a ser seguido na orientação aos professores da SRM ou mesmo dos regentes das turmas em que estes alunos estão inseridos, o que considero ser a função do CP, a mediação pedagógica destes profissionais. Por conta do tempo reduzido, foram cessadas as discussões e passou-se ao outro tema a ser discutido (Diário de campo da pesquisadora, Abril de 2019).

Fotografia 1: Segundo encontro de formação- palestrante Neuzeli Fuza – Gerente de Divisão da Educação Especial



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

A CP Anne, também da RME, menciona, no relato abaixo, as expectativas que tinha com a formação dos coordenadores e as suas percepções, seu depoimento foi sobre a outra temática trabalhada no 2º encontro de formação

Quando me foi apresentada a formação, para fazer a proposta para coordenador, foi me falado que tinha uma roda de conversa bacana, se trocava as experiências, tirava-se dúvidas, você socializava e estudava textos que se discutiam. Dessa forma foi até um dos fatos que me animou, por que eu queria ter oportunidade de ter bastante

conhecimento. Hoje em dia, eu não sei se por conta da burocratização do sistema, que vem com essa implementação da BNCC, indicadores de um monte de coisas, eu acho que ela está numa questão muito burocrática e menos formativa, então eu sinto carência de reuniões formativas, não é aquele estudo voltado é mais uma cobrança. (Entrevista, CP Anne, 2019).

O relato de Anne expressa sua expectativa frustrada, de que a formação contribuísse de maneira significativa no aprendizado da função de CP. Ao denunciar o foco na burocratização do sistema, expõe que as demandas institucionais têm sobrecarregado as formações, tornando-as apenas momentos em que se reúnem os CPs para tratar de demandas administrativas/burocráticas.

Ao longo da observação por mim realizada, foi possível perceber que uma parte considerável do tempo destinado à formação foi utilizado com informes da Secretaria, de ordem organizacional, o que poderia ser tratado em reuniões para esse fim, visto que diminui expressivamente o tempo em que os CPs estão sendo atendidos pela rede nos momentos formativos, que, na minha opinião, é reduzido, se considerarmos um encontro de 3 horas com frequência mensal, face às necessidades formativas mencionadas pelos CPs em seus apontamentos no diagnóstico. A narrativa de Anne ilustra o exposto, quando relata “eu aprendo mais sobre ofício do coordenador na instituição, no chão da escola, uma vez por mês não é o suficiente, ainda mais essa uma vez por mês como ela está sendo trabalhada”.

No encontro mencionado pela CP Anne, em que foi abordada a BNCC, foi possível observar que as novas diretrizes curriculares foram apresentadas aos coordenadores em caráter normativo, de reorganização do currículo e PPP. Nesse encontro, foram apresentados os integrantes do comitê estratégico para a reelaboração da matriz curricular, que ficaria então responsável pela orientação dos estudos nas unidades de ensino. No entanto, aos CPs, a partir daquele momento nas escolas, foi deliberado que deveriam: estudar a BNCC; elaborar relatórios de estudos realizados com vistas à reestruturação da diretriz municipal; visitar o PPP; planejar de acordo com os novos referenciais curriculares.

Fotografia 2: Instituição e apresentação do comitê estratégico da reelaboração da diretriz curricular do município, de acordo com a BNCC



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. (2019)

Não houve outro momento, na formação, para esclarecimento de dúvidas ou orientação acerca de como se daria o desencadeamento desses processos de reestruturação, revisão do PPP, tampouco um diálogo acerca dos encaminhamentos para a feitura dos planejamentos nas unidades escolares.

Apesar de, no plano de ação, estarem previstas as rodas de conversa e estudos de textos, os encontros foram pautados, na sua grande maioria, em palestras, sem qualquer encaminhamento para estudo posterior, e sem disponibilização de aportes teóricos, o que confirma o relato de Anne, ao expor que


A gente tá deixando de fazer aquela roda de conversa em muitos encontros, esse momento deleite, momento prazeroso que você reúne com seus pares troca-se projetos, troca-se ideias, relatos do que estão sendo feitos nas outras unidades. (Entrevista, CP Anne, 2019)

Cabe ressaltar que o estudo da BNCC figura como uma das temáticas solicitadas pelos CPs quando da realização do diagnóstico inicial, porém, a forma como a temática foi abordada e o tempo de estudo a ela destinado não foram suficientes para que os CPs se sentissem preparados para trabalhar com essa temática com os seus professores.

A imagem a seguir demonstra a organização do encontro formativo, evidenciando que as duas temáticas, que são extremamente significativas e complexas, foram abordadas em um mesmo encontro de 3 horas de duração, o que

compromete significativamente a apropriação acerca do conteúdo trabalhado, visto que não possibilita a discussão contextualizada do tema e a articulação com o contexto de atuação do CP.

Figura 4: Pauta do segundo encontro de formação dos CPs da RME/2019



Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Rondonópolis MT
Departamento de Formação Profissional

Formação de Coordenadores Pedagógicos: Contribuições e Possibilidades da Coordenação Pedagógica para o Sucesso no Ensino Aprendizagem

Data: 24/04/2019 **Local:** Salão da Saúde **Horário:** 7:30 às 10:30

2º Encontro

- ✓ Boas - vindas
- ✓ **Divulgação de Pesquisa**
- ✓ Fala da Mestranda: Andréia Cristiane de Oliveira
- ✓ **Temática: “O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA”**
- ✓ **Palestrante: Neuzeli Fuza**
- ✓ **Objetivo:** Refletir sobre a importância do papel do Coordenador Pedagógico frente aos desafios de uma escola inclusiva.
- ✓ **Intervalo**
- ✓ **Temática: “DIRETRIZ CURRICULAR MUNICIPAL E BNCC”**
- ✓ **Palestrante : Roseli Batista de Jesus**
- ✓ **Objetivo:** Refletir e dialogar sobre a importância da reestruturação da Proposta Curricular do Município à luz da BNCC.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

Fonte: Disponibilizado pela equipe de formação/SEMED

As narrativas das CPs Luna e Anne, da RME, denunciam a insuficiência das temáticas e metodologia trabalhadas, face à realidade que enfrentam nas unidades escolares, e o quanto esta insuficiência reflete no sentimento de descontentamento, ao mencionarem que buscam a formação, todavia, não se sentem respaldadas e subsidiadas pela proposta formativa da rede em que atuam. É perceptível, no relato das CPs, que não se sentem atendidas em suas necessidades, a que me reporto a Pereira e Placco (2018), quando esclarecem

[...] Empregamos o termo necessidade como expressão daquilo que falta aos professores, mas integrando também seus desejos e expectativas em relação à sua formação pedagógica. As necessidades formativas, quando tomadas sob essa perspectiva, ocorrem de forma individual e contextualizada, e referem-se muito mais a uma estratégia de potencialização da formação centrada nos contextos de trabalho docente (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 92).

Ao não ouvir os CPs em suas necessidades, que emergem do seu contexto de trabalho, bem como ao dar aos momentos formativos o caráter aligeirado que foi possível evidenciar, a RME deixa de cumprir o que preconiza em seu documento referencial de políticas de formação, em que normatiza que “ao investir em uma formação continuada para educadores, a Secretaria Municipal de Educação pretende criar condições para que estes profissionais disponham de meios para desenvolver competências e habilidades, a fim de contribuir no desempenho de suas atividades. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 34).

Quando questionadas sobre a maneira como entendem que esta formação poderia resultar na aprendizagem do ofício de coordenar a escola, Luna e Anne reforçam que seria necessário abordar a realidade que enfrentam dentro das unidades

Eu acho que que eles tinham que buscar temas mas específicos na nossa na nossa atuação, tratar das demandas, por exemplo, como coordenar na coletividade, essa questão de gestão de pessoas na escola a questão de preparar você melhor para HTPC, alguma coisa nesse sentido também, e orientar como nós coordenadores temos que acolher e ajudar os professores iniciantes. Eu penso que a SEMED também deveria dar subsídios para a gente, como a gente deve conduzir os professores, o que a gente tem que cobrar, mas eles não orientam, eles só cobram, cobrar eles sabem, falam que tem que cobrar planejamento, isto ou aquilo, mas não dão nenhum respaldo e nem orientação. (Entrevista, CP Luna, 2019)

O que seria necessário era trabalhar as reais necessidades dentro da unidade. Muitas vezes você deixa unidade com tantos problemas, com tantas coisas, com professor com tantas necessidades e você vai para uma sala para você escutar só pessoas te cobrando, cobrando, e assim tem sido, tantas cobranças que muitas vezes a gente acaba deixando a desejar no nosso papel de coordenador, que é acompanhar o professor. (Entrevista, CP Anne, 2019).

A ausência de material teórico nas formações também é salientada por Anne, que menciona a necessidade de que sejam estudados textos que possam subsidiar a formação na escola o que demonstra que, ainda que valorize a troca de experiências, viabilizada pelas rodas de conversa, ausentes nas formações, não há o privilégio da experiência em detrimento à base teórica. Placco, Almeida e Souza (2011) ressaltam que

Muitos CPs recorrem à base teórica recebida para estabelecer os fundamentos base nos quais propõem os processos formativos de

seus professores, seja na concepção de formação, seja nos modelos de formação continuada organizados: troca de experiências, de conhecimentos e sugestões, relações interpessoais entre CPs e professores, ajuda mútua (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA 2011, p. 89).

Compartilho do entendimento de Placco e Souza (2018, p. 14) que a formação é “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos”. Nessa perspectiva, é preocupante o fato de as CPs da rede municipal, sendo iniciantes na função, não encontrarem subsídios para se constituírem como agentes da formação na escola.

Com relação às temáticas trabalhadas em 2019, os certificados registram: Desafios no exercício da coordenação pedagógica: reflexões com vistas a uma atuação colaborativa; Educação inclusiva: o papel do coordenador pedagógico no processo ensino aprendizagem da criança com deficiência; Função do coordenador pedagógico e o seu plano de ação; Entre paredes e quintais - a criança e o brincar na escola; Política e Educação no contexto atual.

O plano de ação, circunscrito na proposta formativa da RME, deveria envolver tanto a condição do CP como formando quanto como formador, afinal, conforme afirmam Placco e Souza (2018, p. 15) “oferecer subsídios ao formador, com uma definição clara do que é formação, pode auxiliá-lo na elaboração de seu plano de formação”.

Não houve, ao longo da formação, estudos coletivos de textos referentes à atuação profissional dos CPs, tampouco houve menção à disponibilização de aportes teóricos para estudos complementares acerca das temáticas abordadas. A roda de conversa, prevista na proposta formativa como metodologia dos encontros, ocorreu apenas no último, ou seja, no encerramento, em que foram analisados os planos de ação dos CPs, a partir dos aspectos que são preconizados no documento de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM), no que concerne à Gestão Democrática, coordenação e assessoria pedagógica. Abaixo, segue registro do momento de estudo em grupos

Fotografia 3 – Análise em grupos acerca das possibilidades e desafios na execução dos planos de ação, de acordo com os documentos normativos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A atividade consistiu na análise dos aspectos do plano e apontamentos acerca de como se deu o processo de execução destes pressupostos do plano de ação ao longo do ano de 2019, em que os CPs deveriam definir as dificuldades nesta execução. A socialização dos resultados da atividade, em roda de conversa, infelizmente ocorreu de forma aligeirada, devido ao tempo disponibilizado, o que comprometeu significativamente o resultado do trabalho proposto. Defendo, diante do exposto, que para a proposta formativa da rede municipal resultar nas aprendizagens dos CPs, e, por conseguinte, na mediação da aprendizagem dos docentes nas unidades escolares, há que se ter em perspectiva a atuação profissional tanto de CPs quanto de professores, com vistas a promover a sua interação e a ressignificação das práticas educativas.

A busca, na formação, pelos caminhos para melhor executar a função fica explícita nas falas das CPs da RME. Conforme mencionam ao longo das suas narrativas, procuram encontrar, na formação ofertada aos CPs, orientação, respaldo, subsídios, que possibilitem uma atuação mais condizente com as necessidades das unidades em que atuam. São unânimes ao afirmar que os momentos formativos se

converteram em cobranças, o que acaba por se tornar um movimento em cadeia, uma vez que o CP não tenha clareza de sua função, acaba por reproduzir nos momentos formativos das unidades esse caráter apenas burocrático e normativo, em detrimento à construção coletiva dos processos pedagógicos.

8.3 A proposta formativa da rede estadual de Mato Grosso na percepção dos Coordenadores Pedagógicos investigados

Para os primeiros passos desta investigação encontrei aporte teórico em Groppo e Almeida (2015), que em suas pesquisas discutem os coordenadores pedagógicos iniciantes, afirmando que enfrentam um duplo “choque com a realidade” com base no proposto por Huberman (1995), que impacta tanto professores iniciantes quanto professores em processo de transição para a função de coordenador pedagógico.

Nesta investigação, o CP iniciante é também o professor iniciante, que embora esteja se ambientando com as atribuições do ofício de ser professor, com as tarefas do cotidiano, o contato com estudantes, as relações entre currículo, planejamento e ensino, e neste processo, forjando sua identidade profissional, passa a conviver com as demandas complexas da coordenação pedagógica.

De acordo com os estudos apresentados até o momento, a formação continuada na escola configura-se como a dimensão basilar do trabalho do CP. Mas para que ele tenha condições de realizar a formação dos/com os pares, torna-se imprescindível que ele tenha se constituído como um potencial formador, e esse processo se dá mediante a sua própria formação.

Alves (2007, p. 228-229) pondera que a aprendizagem da função de coordenador pedagógico se sustenta nas experiências e nos desafios do cotidiano. Entretanto, alerta para uma desarticulação entre a teoria e a prática “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano”. Esse distanciamento ou desarticulação entre teoria e prática fica evidente nos relatos dos CPs, que mencionam a ausência de textos para embasamento teórico das discussões.

Ao problematizar acerca da formação continuada nas escolas e a responsabilidade do CP neste processo, considerando-se que a coordenação pedagógica é exercida por um professor, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235)

asseguram que na execução de sua função formativa “saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor quanto para o adulto coordenador”.

Pela problematização, os relatos dos CPs da rede estadual demonstram que, grosso modo, a proposta formativa ressalta a preparação deste profissional como agente da formação na escola, conforme evidencia o relato da CP Tatiane

A formação foi focada no processo de intervenção que deveríamos mediar na escola, neste sentido, para esta temática, a formação foi importante para embasar minha atuação enquanto coordenadora junto aos professores na escola. No entanto, pouco foi debatido e aprofundado sobre a organização do tempo escolar e das atividades da escola, fator que penso ser a maior problemática da atuação do coordenador atualmente. (Entrevista, CP Tatiane, 2019)

De acordo com os estudos de Placco e Souza (2018) a formação que poderia dar ao CP condições para exercer a ação formadora não é atendida satisfatoriamente, visto que temas estanques, pontuais, não dão conta de constituir um formador em potencial. Embora a formação inicial e continuada dos CPs esteja em relevo nas pesquisas nacionais, o seu papel enquanto formador continua em discussão, o que se pode considerar um paradoxo, pois coaduna com a afirmação de Garcia (2016, p. 11) de que “não é possível pensar em formação dos outros sem ter clareza da formação de si, e não é possível coordenar a ação pedagógica dos outros sem ter perceptibilidade das suas próprias ações”.

A narrativa da CP Tatiane evidencia que o tempo de discussão das temáticas foi reduzido, ou seja, aponta para o aligeiramento no estudo das temáticas abordadas, que consistiram em: Fundamentos da Investigação-ação; Intervenção pedagógica; Planejamento; Diagnóstico; Gestão pedagógica; Saberes da Coordenação Pedagógica.

A ausência de estudos coletivos também foi mencionada pela CP Tatiane como um dos pontos que considera negativos na formação recebida, a ver pelo que expressa:

Durante a formação estudamos alguns textos que auxiliaram em minha formação, no entanto, houve pouco tempo para discussão e

aprofundamento das temáticas abordadas pelos textos, alguns não foram discutidos, apenas indicados para a leitura. Senti falta de momentos de estudo coletivo com reflexões teóricas sobre a coordenação pedagógica e sobre a educação escolar (Entrevista, CP Tatiane, 2019).

O CP Paulo também chama a atenção para a importância de momentos coletivos e estudos teóricos na formação. Paulo salienta que a coordenação é uma função que exige diversas habilidades, em diversos momentos, com diversas situações. O CP acredita que a formação é fundamental para o desenvolvimento profissional, salientando que existem certas situações que a prática somente não é capaz de dar subsídios para resolver situações pontuais, e que a formação deveria cumprir este propósito de complementar e contribuir para a atuação.

Paulo afirma que a prática é facilitada, quando se tem um embasamento teórico, um conhecimento anterior fornecido por uma formação. O CP acredita que “a prática acaba se tornando mais eficiente, mais eficaz, quando ela vem acompanhada de uma base teórica já bem estabelecida é consolidada”. Já a CP Tatiane afirma em seus relatos “que atuação sem embasamento é uma atuação apenas pragmática que é meio que de tentativa e erro”.

As afirmações dos CPs Paulo e Tatiane evidenciam a relevância que delegam à teoria, pois nos seus relatos não há evidências da supervalorização da dimensão prática, dado este ressaltado por Placco, Souza e Almeida (2012, p. 770) ao evidenciarem que os CPs por elas investigados destacam a experiência na função em detrimento à formação, o que consideram um risco, visto que ao valorizar excessivamente a prática ocorre a desvalorização da teoria, que embasa consistentemente essa prática, “pois o que garante o emponderamento do CP é ele saber do que está falando”.

Segundo narra o CP Paulo,

A formação deveria nos direcionar para a construção da prática, evitando aquela ideia da tentativa e erro, tornando as nossas ações mais acertadas, a partir de algo mais embasado, um conhecimento construído a partir de uma formação prévia voltada para a ação da coordenação. (Entrevista, CP Paulo, 2019)

Paulo evidencia o que Souza e Placco (2017, p. 25) salientam, que “a formação dos professores, na escola, passa necessariamente pela formação prévia e

continuada do CP, de modo que ele possa tomar consciência de sua função na escola”. Paulo relata, em sua narrativa, que os momentos formativos são muito pontuais e, ainda que se sinta atendido em algumas necessidades, a formação deixa a desejar na sua preparação justamente acerca dos seus limites de atuação.

A formação ofertada aos coordenadores, em partes ela atende algumas necessidades, entretanto por outro lado ela fica bastante a desejar principalmente no que diz respeito aos limites da coordenação no aspecto legal dentro da Unidade Escolar. Então desde que faço as formações ainda não tive, não vi nenhuma formação nesse sentido de direcionar conhecimentos legais sobre a atuação. Fala-se bastante de outros aspectos, não são menos importantes evidentemente, entretanto não pode se esquecer desse fator porque muito da nossa ação vai depender do conhecimento dos meus limites enquanto o coordenador daquilo que eu posso ou não estar fazendo dentro da unidade em termos legais. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Fica claro na narrativa que as exigências legais para a sua atuação se tornam para Paulo a maior necessidade formativa. Ao mencionar os limites de sua atuação, remete à afirmação de Souza e Placco (2017) que mencionam que a formação específica destinada aos CPs deveria contribuir para o próprio coordenador identificar, no seu contexto de atuação, as questões que exigirão dele escolhas e tomadas de decisões, sempre na direção dos objetivos do projeto pedagógico da instituição. A narrativa do CP Ronaldo corrobora os relatos dos colegas de atuação, pois o CP afirma esperar mais da formação. O CP também menciona que a formação acaba tendo pouco proveito devido às demandas institucionais emanadas da SEDUC

A formação contribui, eu esperava que ela contribuísse mais, mas não é de se jogar fora. Ela contribuiu mais nos dois primeiros anos que eu participei da formação, não pelo fato de eu ser iniciante mas eu consegui absorver muita coisa da formação e apliquei muita coisa no meu trabalho, mas nesses últimos um ano e meio ou dois eu acho que a formação está um pouco solta. Quando nos encontramos para fazer uma formação não temos um proveito que deveria ter e isso está ligado com a últimas políticas momentâneas adotadas por parte da SEDUC (Entrevista, CP Ronaldo, 2019).

Os relatos dos CPs da rede estadual expressam que a formação ofertada pelo Cefapro/SEDUC contribuiu para que eles otimizassem a formação dos professores na escola, o que consideram importante, contudo, nos seus relatos, evidencia-se que o direcionamento da formação apenas para a dimensão formativa da atuação do CP

deixou lacunas com relação a outros conteúdos que consideram importante para a sua constituição enquanto coordenadores.

Ronaldo também infere que “ninguém nasce coordenador. A função vai aprendendo na atuação, no dia a dia, nos problemas que surgem”. Considera que a troca de experiências que ocorre nas formações é muito importante, pois nesses momentos os CPs têm a oportunidade de se ajudar, trocar ideias, relatar sua forma de trabalho.

Conforme exposto no capítulo em que analisei o plano de ação e a proposta formativa direcionada aos CPs da rede estadual, apesar do levantamento diagnóstico realizado no intuito de mapear as necessidades e expectativas dos CPs, os momentos formativos, na verdade, foram direcionados para a elaboração do plano de intervenção dos CPs, a fim de subsidiá-los no acompanhamento aos planos de intervenção dos professores nas unidades escolares.

De acordo com o Orientativo da Formação Continuada da/na Escola, encaminhado em março de 2019

A partir das necessidades formativas evidenciadas pelo diagnóstico, os profissionais definirão as temáticas de estudos e selecionarão seus referenciais teórico-metodológicos. Na definição desses referenciais, é importante que os profissionais procurem um campo teórico de acordo com as tendências contemporâneas de ensino e que contemplem metodologias inovadoras que possibilitem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas em consonância com o seu PPP e com as políticas públicas educacionais. (MATO GROSSO, Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola, 2019, p.10)

Evidencia-se, pelo documento, que o Orientativo direciona tanto as ações formativas desencadeadas pelos professores formadores do Cefapro em atendimento às escolas, quanto às ações do Coordenador de formação no atendimento à proposta formativa destinada aos CPs.

Pode-se depreender das análises documental e das narrativas que a formação cujo foco recai exclusivamente na constituição do CP como agente de formação na escola, conforme evidenciado nos relatos dos CPs da rede estadual, desconsiderando as demais dimensões inerentes à sua atuação profissional, acaba por reduzir as possibilidades de aprendizagem do ofício da coordenação, em toda a sua dinâmica e multidimensionalidade.

Ao realizar a observação dos momentos formativos da rede estadual ficou evidente este direcionamento, ainda que os movimentos realizados ao longo da formação tiveram como mote o processo de investigação-ação, a ser realizado pelos próprios CPs, na prática resultou em estudos voltados para o plano de intervenção. Acerca da metodologia da investigação-ação foram disponibilizados textos para estudos individuais dos CPs, que não foram abordados nem mesmo discutidos nos momentos formativos, ficando à cargo dos CPs seu estudo.

Abaixo segue a narrativa da minha observação do 1º encontro formativo, em que foram apresentados os direcionamentos da proposta formativa para o ano de 2019

Primeiro encontro de formação para os Coordenadores da rede Estadual, que ocorre no Cefapro. A diretora do Centro dá início à formação, visto que a coordenadora de formação está afastada por licença médica, e informa que ficará à frente da formação até o seu retorno. Foi disponibilizado espaço para que eu me apresentasse enquanto pesquisadora, relatasse como se daria a pesquisa e os dados que seriam necessários coletar no primeiro momento. Foram apresentados os resultados do questionário realizado, e observado que apenas 51 dos 71 CPs em exercício responderam. A gestora informou que a partir das respostas elencou 3 categorias de análise, sendo: atribuição; atuação na função; outros trabalhos. Ficou evidente nas discussões iniciais que os CPs têm clareza de que o profissional está imerso no ato de coordenar, porém que a coordenação pedagógica é exercida por todos os atores do processo educativo. Outro fator relevante é que ficou claro, a partir dos resultados da enquete, que o CP precisa encontrar a centralidade de seu trabalho. Observou-se ainda a convergência ou uniformidade nos dilemas oriundos da atuação relatados pelos respondentes da enquete, porém não há menção sobre a abordagem das atribuições da função. (Diário de campo da pesquisadora, 25 de Abril de 2019)

As fotografias 4 e 5 representam os momentos em que os CPs estiveram reunidos em grupos para analisar as respostas do questionário, no primeiro encontro. Cabe ressaltar que a dinâmica dos encontros seguiu a linha de uma fala inicial com orientações gerais acerca da formação no Cefapro e na escola, seguindo-se os estudos em grupos, houve a posterior socialização das considerações.

Fotografia 4: Gestora de formação orientando o grupo de CPs na análise dos dados da enquête



Fonte: acervo particular da pesquisadora. (2019)

Fotografia 5: Grupo de CPs da rede estadual em momento de estudo coletivo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019

Os dados apresentados, quando da análise das propostas formativas das redes de ensino investigadas, foram corroborados pelas narrativas dos participantes, no que

concerne ao distanciamento entre as expectativas com a formação ofertada e o que foi experienciado nos momentos formativos. Tais distanciamentos denotam convergência com os resultados da pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 266), ao demonstrar que os cursos voltados aos CPs por elas investigados apresentam “conteúdo voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador – aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes”.

Nas narrativas dos participantes, fica evidente a relevância que conferem à formação continuada ofertada pelas redes de ensino, e sua insatisfação com a forma como os processos formativos se desencadeiam, sem respaldá-los em suas práticas e a insuficiência de aportes teóricos que subsidiem a sua atuação de maneira mais significativa.

De acordo com a análise das políticas de formação da SEMED e SEDUC, e observando o conteúdo da formação dos CPs, expressa no verso dos seus certificados, as formações contribuem mais com a sua formação geral do que com a formação específica como CP. O conteúdo da proposta não se revelou fiel ao objetivo proposto, em uma breve análise, depreendeu-se que não contribuiu para a melhora da prática do CP, e sim para o desenvolvimento humano e das relações do trabalho do CP com os professores.

8.4 Entre o desatar dos nós e a formação dos laços: os dilemas e desafios dos coordenadores pedagógicos das redes estadual e municipal de Rondonópolis

Com relação às vivências no cotidiano de trabalho, bem como o significado que os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica atribuem a elas, o questionário indagou sobre os desafios e entraves que enfrentam no exercício da função. Ainda que as redes investigadas sejam distintas, alguns aspectos se apresentaram convergentes nas narrativas dos participantes.

Ao serem questionados quanto aos maiores desafios vividos em sua prática profissional, considerando a sua condição de professores iniciantes e também de CPs iniciantes, os profissionais investigados divergem. Os principais relatos se referem à organização da coletividade, o que remete a uma preocupação com a preservação do relacionamento humano nas ações rotineiras dos CPs, no entanto, a questão dos limites de atuação, pautados nos dispositivos legais, também aparecem em seus

relatos. Outro aspecto bastante relevante é a mediação, no que tange ao acompanhamento dos docentes iniciantes e aos mais experientes, bem como o acompanhamento multidisciplinar.

Fica evidente nos relatos que a natureza das relações estabelecidas com todos os atores do processo educativo tem reflexos contundentes na atuação dos CPs, uma vez que, de maneira geral, todos os CPs investigados mencionaram os aspectos relacionais, de organização da coletividade, e o acompanhamento e mediação pedagógica como maiores entraves e desafios na sua rotina cotidiana.

De acordo com Silva, Rabelo e Almeida (2017, p. 96) “no movimento de viver com o outro, o coordenador pedagógico realiza um verdadeiro malabarismo para poder dar conta dos diferentes grupos que atende”. O primeiro passo para a construção e o refinamento das relações interpessoais neste caso, é que se estabeleçam os laços que darão condições ao CP de mediar os confrontos, conflitos e desentendimentos que permeiam as relações que se estabelecem em contextos escolares.

Orsolon (2001, p. 25) defende que a atividade mediadora do CP se dá quando o coordenador tem clareza das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas, considerando o modo de trabalhar de cada um e criando condições para a reflexão sobre estas práticas. Defende, ainda, que “o trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance de metas e a efetividade do processo para alcançá-las”.

Mas não se pode perder de vista que

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político transformador (ORSOLON, 2001, p. 19)

Importa salientar, em concordância com Souza e Placco (2017, p. 20), que é importante investir na construção do coletivo de todos os agentes educativos, para viabilizar que sejam alcançados os “objetivos e interesses do coletivo da escola em primeiro plano, quais sejam, o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento de todos os atores, tendo como horizonte a emancipação dos

participantes no e com o coletivo”. Por essa compreensão, na constituição de sua ação profissional, o professor que atua na coordenação pedagógica

Lançará mão de suas experiências (se já atuou como CP ou professor), de seus saberes adquiridos na formação (inicial ou continuada), mas necessitará, primordialmente, do coletivo da escola apoiando-o, apresentando-lhe o cenário, o contexto, incluindo-o no grupo com os professores e, sobretudo, no grupo de gestores (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 16)

Quando se analisa as atribuições legais dos CPs das duas redes de ensino, estabelecidas pela legislação vigente, pondera-se que o trabalho do coordenador é complexo e multifacetado. Requer do CP que ele organize sua rotina, de maneira a atender todas as demandas institucionais, pedagógicas, e que ainda encontre tempo para se preparar para a formação dos pares. Dessa forma, ao planejar suas ações, o CP atribui um sentido ao seu trabalho, organiza seus saberes, explicita sua intencionalidade e denota clareza nos processos pedagógicos sob seu encargo. Além disso, o planejamento permite a minimização das situações imprevistas, a quebra da rotina pedagógica, e que o CP ocupe a maior parte do seu tempo “apagando incêndios”.

O CP Paulo foi o único dos investigados que assumiu a coordenação pedagógica em uma escola diferente da que atuava. Nesse caso, pode ser considerado como o “estrangeiro”, que precisa, ao mesmo tempo em que se ambienta com a nova realidade, adaptar-se à nova função. Conforme apresentado em seu relato, enfrentou certa resistência e dificuldades em estabelecer uma relação de confiança com a equipe. Ele precisou inserir-se na gestão da escola, que se encontra em andamento, e se posicionar.

Nas situações de iniciantes, o CP pode receber apoio dos outros membros da gestão, ou se converter em um membro à parte, que deverá encontrar caminhos para estabelecer suas relações com o coletivo, visto que, conforme Almeida (2018, p. 20) “o pedagógico se dá na relação entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, na relação destes com os saberes, na relação com a produção do conhecimento – e na articulação disso tudo”.

Não se pode esquecer que os professores representam força, enquanto grupo na escola. Assim, de acordo com Souza e Placco (2017)

O CP, como iniciante, só terá força com os professores – no sentido de poder agir para negociar a superação dos problemas e o avanço da qualidade do ensino e aprendizagem – se formar um grupo, uma equipe com os demais gestores. Ou seja, a gestão precisa funcionar e pensar com o coletivo. (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 23)

O CP Ronaldo cita a questão da coletividade, da orientação aos professores mais experientes como um desafio para a sua atuação. Expressa em seus relatos que “precisa se colocar como coordenador” diante dos professores

Eles [os professores] só precisam entender que por você ser novo, seja iniciante ou na idade, você tem capacidade de desenvolver um bom trabalho. No começo eu achava que pelo fato de ser iniciante tanto na docência quanto na coordenação contribuía e muito para esses probleminhas, para esses desafios, mas com o passar dos anos que eu estou aqui, mais eu vejo que o que faz o trabalho nosso ser melhor é o conjunto. E esse conjunto não se dá só com coordenador, precisa que o professor e a direção da escola nos ajudem (Entrevista, CP Ronaldo, 2019).

Almeida (2018, p. 21) afirma que “o pedagógico tem sua concretude na relação entre pessoas, e esta não é programada antes; ao contrário, acontece no processo. É dada no contexto de cada escola, em cada situação”. Nesse caso, afirma-se que as relações que se estabelecem entre os CPs e diretores, e entre os CPs e equipe docente se configuram como os nós e laços de sua atuação, visto que se o CP estabelece uma relação de parceria com esses profissionais, a organização do trabalho pedagógico flui de maneira mais eficiente.

Ao conceber o CP como o líder que orienta para a coletividade, Bruno e Christov, (2015) descrevem

Liderança é algo que abarca, inclusive, características pessoais, já presentes na identidade/subjetividade do coordenador, antes mesmo de ele assumir essa função. Mas, se entendermos que identidade/subjetividade a possibilidade de movimento, transformando-se e recriando-se, podemos afirmar que a liderança do coordenador é, também, algo que se constrói com experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador (BRUNO; CHRISTOV, 2015, p. 62).

Ocorre que o CP iniciante, não raro, é míope com relação às dinâmicas que se desencadeiam na escola, e nesse caso apenas ao adquirir a experiência a partir de

suas vivências e das relações que estabelece no seu cotidiano, sua atuação profissional, adquire nuances de liderança.

Almeida (2017), ao inferir ao CP o papel de líder, afirma

Líder e grupo tem uma necessidade comum: sentir-se valorizado, aceito, respeitado. Mas há também necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções. O coordenador tem, então, de cuidar das zonas problemáticas (suas e do grupo) para usar seu tempo produtivamente nas tarefas de articulação e formação que lhe competem. (ALMEIDA, 2017, p. 43)

Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 50-51) defendem a ideia do CP como par avançado. No entendimento das autoras, “o par avançado, que une compromisso pedagógico com o compromisso com as relações na escola, faz uso de seu repertório pedagógico, de sua experiência na coordenação, e estimula a participação dos professores na formação, pois reconhece os saberes docentes”.

O professor iniciante, que atua na coordenação pedagógica, precisa mover seus esforços na direção de alcançar esse patamar de par avançado para que consiga legitimar sua posição enquanto líder, por meio da construção de sua posição, que irá ocorrer paulatinamente, ao longo do seu processo de apropriação da função, e, compreendendo o movimento de formação de si e dos pares, legitimar sua função como CP.

Com relação à mediação e acompanhamento aos professores, especialmente os mais experientes, as atividades vivenciadas pelos CPs apresentam nuances diversas. Luna relata experiências positivas, destacando que a troca de gestão por uma mais enérgica, que “consegue conduzir as coisas, fazer andar”, a deixou mais à vontade para realizar o atendimento aos professores de maneira mais presente.

O acompanhamento tem acontecido de forma muito tranquila, os professores, até mesmo os experientes, a gente acaba também é ouvindo as sugestões deles e se for uma sugestão boa a gente repassa para os outros professores iniciantes. Eu tenho notado assim que eles me respeitam bastante, não houve uma resistência pelo fato de eu ter menos experiência, muito pelo contrário elas me respeitam muito. Elas me têm como um porto seguro (Entrevista, CP Luna, 2019).

Luna ainda relata que, em sua rotina diária, destina maior tempo ao acompanhamento dos professores iniciantes, pois, segundo ela, é necessário ter um “um olhar diferenciado”. Relata que quando iniciou na docência não teve esse mesmo cuidado por parte da equipe gestora, então considera o acolhimento aos iniciantes muito importante, por entender que eles necessitam mais da sua orientação do que os professores experientes.

Em contraponto, Anne declara as atividades relacionais com a equipe docente, principalmente os mais experientes, como o maior desafio a ser enfrentado por um professor iniciante na coordenação pedagógica

Conquistar o respeito daqueles que não são iniciantes. Uma frase que falaram para mim me marcou “ah mas você tá começando agora, você vai descer dessa nuvem que você está e vai ver o que é a realidade”. Então é assim, o desafio é provar que você tem capacidade não só para exercer sua profissão como coordenadora, mas para fazer que os seus pares te respeitem. (Entrevista, CP Anne, 2019)

Os CPs da rede estadual, além de realizarem o acompanhamento aos professores iniciantes e experientes, ainda enfrentam o desafio de mediar as ações pedagógicas de professores de áreas de conhecimento diferentes da sua área de formação. Por ser minha área de atuação, e tendo em vista que na fase exploratória da pesquisa não foi possível localizar nenhum coordenador pedagógico licenciado em Ciências Biológicas que estivesse na fase inicial da docência, interessou-me investigar a percepção dos participantes desta pesquisa que atuam na rede estadual acerca do acompanhamento ao professor desta disciplina, distinta por sua diversidade metodológica e conceitual.

O CP Paulo narra ser desafiador o acompanhamento aos docentes de Ciências da Natureza e Matemática. De fato, a disciplina de Ciências é marcada por um grande e amplo campo de conhecimentos a serem tratados e uma diversidade de métodos, técnicas e estratégias que colaboram com a construção da abordagem científica própria dessa área, tornando a mediação do CP junto aos professores uma tarefa complexa.

Essa complexidade tende a ser acentuada quando o professor que atua na coordenação é iniciante na docência, visto que o conhecimento pedagógico e multidisciplinar ainda está em construção, e este ocorre de maneira cadenciada e articulada às suas experiências na mediação pedagógica.

Além da dificuldade para realizar a mediação pedagógica com os professores de Ciências da Natureza, o CP Paulo relata a dificuldade em acompanhar professores de etapas diferentes, como os anos iniciais do Ensino Fundamental, organizado por ciclos de formação humana, visto que sua formação é em Filosofia e atuou, predominantemente, no Ensino Médio.

Eu penso que o maior desafio é orientar outras áreas do conhecimento e algumas disciplinas em específico, principalmente ciências da natureza e matemática. Linguagens nem tanto, uma vez que ela está mais próxima da Humanas, mas a área de Ciências da Natureza oferece mais trabalho, a gente tem mais dificuldade em orientar professores que estão nessa área. Assim como lidar com a questão da unidocência, que é algo novo para mim, eu venho de outra realidade em relação a fundamental, aqui o fundamental trabalha por ciclos e é uma realidade que eu não tive e estou tendo que conhecer, então isso tem se demonstrado um desafio bem grande na minha atuação atualmente (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Os CPs Tatiane e Ronaldo, que em sua rotina também realizam o acompanhamento e mediação aos professores de outras áreas, mencionam que, embora a formação inicial não os subsidie neste acompanhamento multidisciplinar, em um processo de autoformação se aprofundam nas questões metodológicas de cada área do conhecimento para dar suporte aos docentes

Eu penso assim, que o coordenador se ele der conta de ajudar e de direcionar em questões metodológicas e questões pedagógicas, didáticas, cabe o professor das diversas áreas se aprofundar nos conteúdos da sua disciplina, nem mesmo o professor tem pleno domínio da sua disciplina, isso é uma coisa continua é um estudo continuo. Então tem que sempre se aprofundar [...] eu penso que um coordenador ele deve ter esse domínio de como acontece o ensino-aprendizagem, de quais são as metodologias que podem ser utilizadas, de quais melhores formas de avaliação, de planejamento. (Entrevista, CP Tatiane, 2019)

No caso do acompanhamento aos professores de Ciências Biológicas, Tatiane analisa que tem uma boa relação, visto que sua formação inicial é Educação Física, então considera que teve bastante contato com aspectos desta área do conhecimento.

O CP Ronaldo relata que o professor das áreas de conhecimento é, por natureza, mais isolado, com relação aos professores dos anos iniciais. Analisa que, quando assumiu a coordenação, tinha claro que coordenador não é de Geografia, sua

formação inicial, o coordenador é da escola. Quanto ao acompanhamento aos docentes de Ciências Biológicas, relata que se sente confortável por considerar Ciências Biológicas e Geografia disciplinas afins, então não enfrenta muitas dificuldades no trato com estes professores, em específico.

A partir dos relatos aqui expostos, observa-se que as relações interpessoais e a organização do trabalho pedagógico, tendo como horizonte a organização da coletividade, configuram-se nos nós da atuação do CP nas redes investigadas.

É possível perceber pelas narrativas que suas rotinas são carregadas de situações que entram o processo pedagógico, e que, apesar de terem clareza acerca dos desafios, ainda estão em processo inicial de constituição como CPs, ficando evidente que permanecem as expectativas de que as redes de ensino os subsidiem e os “socorram” em seus embates diários. Ao viver a coordenação na escola, articulando demandas, promovendo reflexões, o CP tem a possibilidade de estabelecer laços com todos os envolvidos no processo educativo, nos seus contextos de atuação, tendo em vista que, entendendo a atividade do CP como uma ação formadora, articuladora e transformadora, esses laços permitirão uma atuação mais coesa e que a prática pedagógica de todos os envolvidos se torne significativa.

9 ENTRE CONSIDERAÇÕES E INCONCLUSÕES

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo, fará coisas admiráveis.

José de Alencar

No processo crítico reflexivo da pesquisa, ao aprofundar o olhar de pesquisadora na prática do CP, deparei-me com a desestruturação e reestruturação do meu pensamento acerca da coordenação pedagógica. À medida que fui me aprofundando nas leituras, minhas concepções foram sendo questionadas e, em seu lugar, outras foram surgindo, em um movimento transformativo, que transcendeu a justaposição de conhecimentos acerca do fenômeno que me empenhei em desvelar.

O trabalho foi avançando e deixando marcas distintas, identificadas por mim como os nós e laços da coordenação pedagógica. Aprofundar meu olhar de pesquisadora foi um momento de extrema aprendizagem, todavia, marcado por angústias e inquietações face às constatações que os dados produziram.

O olhar apurado permitiu perceber algumas aproximações nos relatos, entretanto, possibilitou-me também sublinhar alguns distanciamentos. Evidenciou-se que os CPs Anne, Luna e Ronaldo descrevem sua passagem para a CP pontuando o fato de serem iniciantes na docência, o que não ocorreu com os CPs Paulo e Tatiane. Isso corrobora o fato de que, nos levantamentos diagnósticos realizados pelas redes quando do início das formações para os CPs, no que concerne às necessidades para sua atuação, os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, participantes desta pesquisa, não se identificam como iniciantes na docência e tampouco na função, o que foi um achado desta pesquisa.

Essa ausência de percepção de si como iniciante na docência e na coordenação pedagógica tende a mascarar as reais necessidades formativas dos CPs, uma vez que não ficam evidentes, nem mesmo nas narrativas que tecem acerca dos desafios que emergem da sua atuação, e como se percebem face a esses desafios.

A pesquisa revela que cada CP investigado, ainda que estivessem todos na mesma condição de professor iniciante, vivenciou a travessia para a coordenação pedagógica de maneira singular. Dessa forma, ao longo de sua atuação, vão sendo tecidos os movimentos que significam a sua prática, marcada pelos aspectos objetivos

e subjetivos de sua atuação. Nesta perspectiva, ao serem inseridos na nova função, sendo iniciantes na docência e também na coordenação pedagógica, os CPs enfrentam todos os dilemas e desafios impostos pelo excesso de demandas institucionais, pela não aceitação dos pares, pelas dificuldades da organização da coletividade e do acompanhamento aos professores mais experientes.

A organização das rotinas pedagógicas que eles precisam desenvolver durante o seu momento de trabalho, articulada ao tempo que consideram insuficiente para a realização das suas ações, dificultam o seu processo inicial na função, realidade esta potencializada quando o CP não tem o suporte teórico-metodológico que deveria ser propiciado pelas formações a que tem acesso enquanto coordenador pedagógico.

Mediante a análise das narrativas dos participantes desta pesquisa, professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, e que relataram a insuficiência da formação recebida, face às demandas do seu cotidiano, envolvendo a mediação docente, a organização da coletividade, os limites de sua atuação, questiono: por que a dimensão formativa não foi mencionada por nenhum dos participantes como um desafio a ser superado? Se articular, formar, construir e transformar constituem uma unidade que sintetiza a ação do CP, conforme as pesquisas demonstram, não seria a separação dessas dimensões, já nos processos formativos que envolvem os CPs, o motivo da sua insatisfação quanto aos conteúdos e metodologias das propostas formativas?

Almeja-se, a partir desta investigação, que as reflexões e evidências apresentadas neste relatório possam de alguma maneira subsidiar os CPs que se encontram na condição de professores iniciantes, e que sensibilizem as redes de ensino no sentido de direcionar o olhar para esses profissionais que iniciaram suas carreiras já enfrentando os desafios de uma função que os coloca em evidência no espaço escolar, mas que mascara o real motivo pelo qual deveriam ter os olhares da instituição voltados para si: o fato de serem professores em início de carreira, enfrentando todos os percalços que os teóricos aqui referenciados mencionam como característicos do processo inicial da docência.

Ao ouvir os participantes desta pesquisa e analisar suas narrativas, fica claro que a formação específica para esses profissionais é, bem mais que seu cotidiano, o que consideram a fonte mais consistente de aprendizagens do ofício de coordenar.

Por todas as evidências apresentadas, é preciso investir na formação do CP, mas, antes de tudo, é preciso apurar o olhar e a escuta sensível, para que os CPs

iniciantes, para além de serem ouvidos em suas angústias, a fim de possibilitar que apresentem as suas dificuldades na nova função. Acerca disso, Garrido (2015, p. 11) declara que os CPs devem ter espaços formativos em que possam “partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências, crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico”.

Meu propósito não é outro senão provocar a reflexão acerca da formação dos CPs, e, com esse intuito, insisto em alguns pontos que considero relevantes, por compreender que as propostas formativas ofertadas pelas redes necessitam ser revistas, tendo como escopo da reformulação três pontos de atenção: a concepção de formação da rede; a metodologia circunscrita na proposta formativa; a articulação da proposta formativa às reais necessidades dos CPs.

Para tanto, encontrei em Bruno (2001, p. 85-86) alguns princípios que, adaptados ao contexto deste estudo, contribuem para esta discussão, ao propor: a elaboração do plano de trabalho do formador a partir das expectativas dos formandos; a necessidade de pensar a prática de formadores e formados (neste caso, abrem-se os dois vieses formativos - coordenador de formação /CPs, CPs/formação dos pares; e a coerência entre a metodologia utilizada pelo formador junto ao CP e a que se pretende ver utilizada pelo CP junto aos docentes na formação centrada na escola.

As contribuições desta pesquisa nos levam a pensar que a formação continuada ofertada aos CPs deve ser embasada em um suporte teórico que o subsidie em suas ações, com conteúdos relacionados às concepções educacionais que fundamentam tanto sua prática quanto a dos professores, sejam espaço de discussão das especificidades da função no que tange ao relacionamento interpessoal, a organização da coletividade, a mediação do trabalho docente, tendo em perspectiva a aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. Entendo que a formação pensada a partir destes pressupostos poderá contribuir de maneira mais profícua para a constituição dos CPs enquanto agentes da formação de si e dos outros.

Encerro o texto com algumas provocações, no que diz respeito ao espaço ocupado pelos CPs. Evidenciou-se que muitas pesquisas destacam a dimensão formativa do CP, entretanto a investigação revela que as questões relacionadas à identidade e às atribuições estão engendradas às relações que se estabelecem em contextos escolares. Destarte, os processos formativos que têm o CP como foco

deveriam estar pautados em desvelar estes aspectos da função, tendo em vista que, as dimensões formadora, articuladora e transformadora, que deveriam permear as ações pedagógicas dos CPs, em consonância com suas atribuições, acabam sendo relegadas a segundo plano e, não raro, tornam-se inviáveis frente ao volume de atividades que são imputadas a ele.

A análise contextual e crítica das necessidades mencionadas pelos CPs indicou, entre outros aspectos, a emergência de que as instituições escolares direcionem seu olhar para este sujeito que está em constante encontro com desafios de toda ordem, permeados pelas “urgências” que emergem da sua prática hodierna e a carência de preparação para a função que, se depreende, tem seu início desde a formação inicial. Postula-se, ainda, que os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica necessitam perceber-se como agentes mediadores da coletividade e priorizar o planejamento das suas ações, com vistas a superar os desvios de função e o caráter espontaneísta do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica no Estado De São Paulo: Avanços, Recuos, Contradições (Continuação). **Psic. da Ed.**, São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, p. 117-121.
- ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 67-80.
- _____. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24
- _____. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 29-48.
- _____. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.
- ALMEIDA Laurinda R.; PLACCO Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para permanência na função. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, pp. 61-69. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario1/Downloads/30576-81652-1-SM%20(1).pdf> acesso em 20. Jun. 2019.
- ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos**: caminhos para a aproximação entre teoria e prática. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 146f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli E. D.A; VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, Vera M. N de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de dados**. U Brasília, 2008.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)**. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 18. Maio.2019

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BONAFÉ, Elisa M; ALMEIDA, Laurinda R; SILVA, Jeanny M. S. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 35-52.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>

_____ **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 30 jul. 2019.

_____ **Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____ **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692**, de 02 de julho de 1971. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: set. 2019

_____ **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em ago. 2019.

_____ **Ministério da Educação. Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI. Projeto 24232** - Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis - 2013, aprovado no edital nº49/2012.

BRUNO, Eliane B. G. O trabalho coletivo como espaço da formação. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) - São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ **Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 81-86.

BRUNO, Eliane B. G; CHRISTOV, Luiza H. da S. Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane B. G; ALMEIDA, Laurinda R; CHRISTOV, Luiza H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 13ª ed. p. 56-64.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC)**. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 18. Maio.2019

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, maio/agosto, 2008. p. 73-81

CARMO, Leonardo B. **A atuação do coordenador pedagógico como professor iniciante/ingressante**. Brasília, DF: UNB, 2017. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.

CARVALHO, Ademar de L. A mediação do trabalho pedagógico na escola: a práxis da coordenação pedagógica. In: **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia**. CARVALHO, Ademar de L. (org.) Curitiba: CRV, 2017. p. 115-129

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José D. Relatos de experiência, em busca de un saber Pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016. p. 14-30

DAVIS, et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola**. 235 p. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação e Universidade de São Paulo, USP, 2009.

_____ A Pedagogia e a Formação Inicial do Coordenador Pedagógico. In _____ **O Coordenador Pedagógico E A Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2014, p.27 – 61.

FERNANDES, Marileusa M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JÚNIOR, Celestino A.; RANGEL, Mary. (Orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 112-122.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) 3ª ed. São Paulo: Cortez.

FRANCO, Maria A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, nº 1, p. 117-131. jan./jun. 2008.

FRANCO, Maria A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a serre-desenhado. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (Orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLANETTO, Ecleide C; SELLANI, Helena A. V. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. In: PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 49-66.

GAIO, Victoria M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. Ponta Grossa, PR: 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, 2018.

GARCIA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez. 2010. p. 11-49 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G; ALMEIDA, Laurinda R; CHRISTOV, Luiza H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 13ª ed. p. 9-16.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M.N de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HERCULANO, Silvia C. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana**. 2016. 150 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP: 2016

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan/Abr, 2002.

LIMA, Paulo G; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas. Vol. 2 nº 4 jul/dez. 2007. **Revista de Educação Educere ET Educere** – UNIOESTE, p. 77-90.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 148 p.

LIMA, Thais R. **Coordenadores pedagógicos iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais. Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, SP, 2017.

MACEDO, Sandra R. B.; Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [E-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (Orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. P. 33-47

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal, PT: Porto Editora, 1999.

_____ **Políticas de inserción a la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL, 2007.

MARTINS, Rosana M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora**. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, - UFSCar, São Carlos, 2015.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: formação em rede entrelaçando saberes. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.

_____ **Lei Complementar nº 50**, de 1º de Outubro de 1998. Disponível em: ww2.seduc.mt.gov.br/legislação. Acesso em set. 2019

_____ **Lei Complementar nº 206** de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/8bd12dc7313c159b04256f850044d0db?OpenDocument#_b9h2ki8239t6l0j259l2ksl21a8g4tu1068o3c. Acesso em abr. 2019.

_____ Decreto nº 1.395/2008, que dispõe sobre a regulamentação da Lei 8.405/2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____ Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Orientativo Pedagógico**. Cuiabá, 2016

_____ Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP. **Orientativo da Formação Continuada: Projeto de Formação da/na Escola e do/no Cefapro**. 2019.

MATO GROSSO. **Portaria Nº 036/2016/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/Documentos%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%20036.pdf>. Acessado em 02/03/2016.

_____ **Portaria 036** de 26 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico, no exercício de suas atribuições e competências na gestão de resultados, para as escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso, n. 26.705, Cuiabá/MT, 2016.

_____ **Portaria 337** de 21 de outubro de 2016. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso, N. 26.887, Cuiabá/MT, 2016.

_____ **Portaria 367** de 27 de outubro de 2017. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso, n. 27133, Cuiabá/MT, 2017.

_____ **Portaria 548** de 21 de dezembro de 2017. Prorroga o mandato dos Coordenadores Pedagógicos efetivos eleitos, designados e indicados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Diário Oficial do Mato Grosso, n. 27167, Cuiabá/MT, 2017.

_____ **Portaria 597** de 25 de outubro de 2018. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso, n. 27372, Cuiabá/MT, 2018.

_____ **Portaria 672** de 18 de novembro de 2019. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da

Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso, n. 27633, Cuiabá/MT, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP. Orientativo da Formação Continuada: Projeto de Formação da/na Escola e do/no Cefapro. 2019.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional.** 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté/SP, UNITAU, 2015.

MICHALOVICZ, Cátia C.CFE e as habilitações no curso de Pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: **Anais XII Educere** – Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR. Curitiba, 2015. P. 13987-13999. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em jul. 2019.

MOLLICA, Andrea J. P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho.** 2014, 247 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2014.

MOHN, Rodrigo F.F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

MOURA Jónata F; NACARATO Adair M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.** São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. p. 15-30..

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 198-208, jan./abr.2019

OLIVEIRA, Elisa V. A. **A transição do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios do período inicial da mudança de segmento.** 2018, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,- PUC/SP, 2018

OLIVEIRA, Valdelice. **O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola.** 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

OLIVEIRA, MATILDES A. T. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Rondonópolis, MT: UFMT, 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p.17-26.

PAPI, Silmara de O. G; MARTINS, Pura L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56. Dez. 2010

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011. p. 147-156

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 206 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,- PUC/SP, 2017.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera M. N de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. P. 81-102.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

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

_____. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Loyola, 2019.

PLACCO, Vera Maria de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Relatório O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadorespedagogicos-605038.shtml>> Acesso em 02. Mai. 2019

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, Vera M.N de S.; SOUZA, Vera L.T.; ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. In: **Cadernos de Pesquisa** v.2 n.147, p. 754-771. Set/dez. 2012.

PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. O.; SOUZA, Vera L.T. O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. In: **Anais XVI Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas, 2012.

PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) - São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,- PUC/SP, 2017.

ROCHA, Simone A. Práticas de formação de professores licenciandos, iniciantes e experientes no OBEDUC/UFMT/CUR. In: **Anais do XIX. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Endipe 2018, Bahia (BA) UFBA, Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>, acesso em 10. Set. 2019.

ROCHA, Simone A.; MARTINS, Rosana M. O grupo de pesquisa Investigação e suas atividades em redes de colaboração. In: I ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO GT 8 ANPED/ CENTRO-OESTE, Dourados-MS, 2017. **Anais...** Dourados-MS: GEPFAPe, 2017. p.

01-13.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, v.8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013 Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711>. Acesso em 23.ago.2019

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática, coordenação e assessoria pedagógica**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016. 53 p. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM; 2)

RONDONÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Formação Continuada**. –Rondonópolis, MT, 2016. Vol. 3, 45 p. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM.

_____ **Lei Complementar nº 228**, de 28 de março de 2016. Reestrutura o Plano de cargos, carreiras e vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do

Município de Rondonópolis - MT. Rondonópolis/MT, 2016

_____ **Normativa n. 01/2016**. Dispõe sobre composição do quadro de pessoal das unidades escolares e processo de contagem de pontos e atribuição do regime/jornada de trabalho do Docente, Coordenador Pedagógico, Supervisor, Técnico Instrumental, Educação Escolar Indígena, Assistente de Desenvolvimento Educacional e Apoio Instrumental I, pertencentes ao quadro funcional das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2017, bem como lotação do Grupo de Profissionais da Educação Infantil e Fundamental, em Readaptação de Função por períodos estabelecidos pelo Departamento de Saúde Ocupacional e Perícia Médica – DESOPEM e dá outras providências. Diário Oficial - DIORONDON n. ° 3841. Rondonópolis/MT, 2016.

_____ **Normativa n. 01/2017** Dispõe sobre critérios e procedimentos para composição de turmas, calendário escolar, composição do quadro efetivo das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, processo de contagem de pontos e atribuição de classes e/ou aulas do dos Docentes da Educação Infantil e Fundamental e do regime/jornada de trabalho do Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional, Técnico Instrumental e Apoio Instrumental I para o ano letivo de 2018, bem como regulamenta o processo de escolha do coordenador pedagógico e a atribuição dos docentes e profissionais em Readaptação de Função e dá outras providências. Diário Oficial - DIORONDON n. ° 4087. Rondonópolis/MT, 2017.

_____ **Normativa n. 01/2018** Dispõe sobre critérios e procedimentos para composição de turmas, calendário escolar, composição do quadro efetivo e contratado das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, processo de contagem de pontos e atribuição de classes e/ou aulas dos Docentes da Educação Infantil e Fundamental e do regime/jornada de trabalho do Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional, Técnico Instrumental e Apoio

Instrumental I para o ano letivo de 2019, bem como regulamenta o processo de escolha do coordenador pedagógico e a atribuição dos docentes e profissionais em Readaptação de Função e dá outras providências. Diário Oficial - DIORONDON n.º 4337. Rondonópolis/MT, 2018.

_____ **Normativa n. 01/2019.** Dispõe sobre critérios e procedimentos para formação de turmas, define o calendário escolar, processo de contagem de pontos e processo de atribuição de classes e/ou aulas dos Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e do regime/jornada de trabalho do Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional, Técnico Instrumental e Apoio Instrumental I pertencentes ao quadro efetivo e contrato temporário das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2020, bem como regulamenta o processo de eleição do coordenador pedagógico e a atribuição dos servidores efetivos em Readaptação de Função e demais providências. Diário Oficial - DIORONDON n.º4584. Rondonópolis/MT, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº. 7.709/76.** Dispõe sobre pessoal para escolas de 1º e 2º graus.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução 76/1997.** Dispõe sobre as atribuições do professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante.** Lisboa: Caminho, 1986.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** FERREIRA, Naura S. C. (org.). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-38.

SILVA, Jeanny M. S; RABELLO, Kátia M; ALMEIDA, Laurinda R. As relações nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. In: **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

SILVA, João Paulo; ANDRADE, Alex. Valorização da remuneração e incentivos para a função de Coordenador pedagógico. **Paidéia.** E.E Paulo Freire. Ed. 14, 6 ago. 2013. Disponível em <https://secretariaeepaulofreire.wordpress.com/2013/08/06/valorizacao-da-funcao-de-coordenador-pedagogico/>. Acesso em jul. 2019

SILVA, Kátia A. C. P. C; NUNES, Daniel F. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: SOUZA, Ruth C. C. R; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.) **Formação, profissionalização e trabalho docente:** em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 131-150

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

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

VAILLANT, D. Formação de Formadores, nº.25. **PREAL** Brasil. Outubro/2003

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Marimar da S. B. **O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem suas práticas**. 2010, 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013

ZABALZA, Miguel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Lisboa: edições ASA, 1994

_____. **Diários de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Anuência da rede estadual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, **Rafael Leandro dos Reis Delmonego**, na condição de Assessor Pedagógico do município de Rondonópolis, neste ato representando a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso – SEDUC/MT, venho por meio deste termo declarar que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROFESSORES INICIANTES NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: POR ENTRE NÓS E LAÇOS** nas unidades escolares da rede estadual no Município de Rondonópolis-MT. Outrossim, autorizo a participação dos docentes que forem selecionados na condição de participantes da referida pesquisa a ser desenvolvida por **ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA**, CPF 6921.548.910-04 **RG:** 9066133126 SSP-RS, **telefone:**(66) 99964-6122 **e-mail:** andreia.prof.cristiane@outlook.com, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob orientação da Professora Doutora: **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA**, à quem poderá contatar através do telefone:(66) 99979-6288 ou e-mail sa.rocha@terra.com.br.

Estou ciente de que aos participantes da pesquisa, professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, será apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de manter-se a integridade dos participantes.

Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas nas instituições desta rede de ensino, juntamente com a participação da Secretaria de Estado de Educação, que ora represento. Para tanto, será disponibilizado para a

pesquisadora o uso dos espaços físicos das escolas, (entre outros que se julgar necessário), sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes do estudo, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Rafael Leandro dos Reis Delmonego
Assessor Pedagógico - SEDUC/MT

Rondonópolis, 23 de Novembro de 2018.

Apêndice 2 – Termo de anuência da rede municipal



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, Secretária Municipal de Educação, **Carmem Garcia Monteiro**, venho por meio deste termo declarar que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROFESSORES INICIANTES NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: POR ENTRE NÓS E LAÇOS** nas unidades escolares da rede municipal de Rondonópolis-MT. Outrossim, autorizo a participação dos docentes que forem selecionados na condição de participantes da referida pesquisa a ser desenvolvida por **ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA**, CPF 6921.548.910-04 RG: 9066133126 SSP-RS, telefone:(66) 99964-6122 e-mail: andreia.prof.cristiane@outlook.com, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob orientação da Professora Doutora: **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA**, à quem poderá contatar através do telefone:(66) 99979-6288 ou e-mail sa.rocha@terra.com.br.

Estou ciente de que aos participantes da pesquisa, professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, será apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de manter-se a integridade dos participantes.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas nas instituições desta rede de ensino, juntamente com a participação da Secretaria Municipal de Educação, que ora represento. Para tanto, será disponibilizado para a pesquisadora o uso dos espaços físicos das escolas, (entre outros que se julgar necessário), sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de RONDONÓPOLIS-MT está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes do estudo, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Secretária Municipal de Educação

Carmem Garcia Monteiro

Rondonópolis, 23 de Novembro de 2018.

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Coordenador _____

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de campo intitulada: **PROFESSORES INICIANTES NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: POR ENTRE NÓS E LAÇOS**, desenvolvida por **Andreia Cristiane de Oliveira, RG: 9066133126 CPF: 921.548.910-04**, , mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis situada à avenida dos Estudantes nº 5055, Cidade Universitária CEP 78.735-901 Rondonópolis (66) 3410-4035 na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” sob orientação da Professora Doutora **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA**, com quem poderá entrar em contato pelo telefone: (66) 99979-6288 ou e-mail sa.rocha@terra.com.br, quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca realizar uma investigação sobre a formação e atuação de professores iniciantes que desempenham a função de coordenadores pedagógicos (CPs) na rede pública estadual do Mato Grosso, mais especificamente na cidade de Rondonópolis. Para isso, buscarei responder as seguintes indagações:

O **objetivo geral** desta pesquisa é:

Nesta perspectiva, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**:

- e) Traçar o perfil dos CPs em exercício nas redes públicas de ensino de Rondonópolis/MT, quanto à formação inicial, tempo de docência e tempo de exercício na coordenação pedagógica.

- f) Analisar as exigências legais para o desempenho da função de coordenador pedagógico, bem como os critérios para a investidura na função nas redes públicas de educação básica de Rondonópolis;
- g) Pesquisar como se dá a atuação do coordenador pedagógico no que tange ao acompanhamento de professores mais experientes, com foco nos professores de Ciências Biológicas;
- h) Investigar os dilemas e desafios enfrentados por professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica das escolas das redes municipal e estadual do município de Rondonópolis, e em que medida a formação continuada ofertada pelas referidas redes os atende em suas expectativas, bem como se fornece subsídios para sua atuação.

Para o cumprimento da investigação será necessário realizar: leitura e análise de documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e entrevistas narrativas. Após ser esclarecido sobre as informações, a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Caso não decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação consistirá em responder algumas questões em entrevistas individuais sobre o tema da pesquisa, que será gravada e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. Para que isto ocorra, você receberá uma via da transcrição do áudio para avaliação e correção do conteúdo transcrito. Por ocasião da publicação dos resultados, mediante a sua autorização, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora). Cabe ressaltar que os registros dos áudios das entrevistas serão gravados em CD e permanecerão no arquivo pessoal da pesquisadora por cinco (5) anos.

Não há riscos em sua participação na pesquisa, pois são garantidos a confidencialidade e o sigilo de todos os dados referentes a sua pessoa, inclusive na divulgação da mesma. Asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral,

junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais. Porém, na ocasião da entrevista, pode ocorrer indisposição para responder as perguntas, gerando cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento, estresse, desconforto, se isto ocorrer haverá a interrupção da entrevista até que se sinta apto à retornar.

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades formativas, troca de ideias, pois refletir sobre a temática em questão possibilitará uma releitura das suas ações tendo em vista a importância da função que exerce como coordenador pedagógico.

Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, podendo localizá-la a qualquer tempo por e-mail: andreia.prof.cristiane@outlook.com, e/ou telefone (66) 99964-6122, residente à Av. Belo Horizonte, 878, Jd. Tropical e, em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu da UFMT/Campus Universitária de Rondonópolis ou pelo telefone (66) 3410-4035.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA

Assim, considerando os dados acima:

Eu.....
 RG nº....., CPF nº.....
 CONFIRMO que fui informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos e relevância do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora me informou projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética

em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, situada à avenida dos Estudantes nº 5055, Cidade Universitária CEP 78.735-901 Rondonópolis (66)3410-4153 **e-mail:** cepcur@ufmt.br, sob a coordenação de Suellen Rodrigues de Oliveira Maier.

Assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), a gravação da entrevista, sua transcrição, e após passar pelo meu crivo, sua publicação.

Rondonópolis, 26 de agosto de 2019

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisador