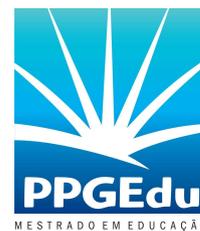




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO**

**NARRATIVAS REFLEXIVAS-FORMATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTE NO  
EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**RONDONÓPOLIS-MT**

**2021**

**JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO**

**NARRATIVAS REFLEXIVAS-FORMATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES NO  
EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins

**RONDONÓPOLIS – MT  
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

M149n Castro, Júlia Alessandra Machado de.  
Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes  
no exercício da coordenação pedagógica / Júlia Alessandra  
Machado de Castro. -- 2021  
127 f. ; 30 cm.

Orientadora: Rosana Maria Martins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato  
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Professoras iniciantes no exercício da coordenação  
pedagógica. 2. Formação centrada na escola. 3. Cartas  
pedagógicas. 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**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "Narrativas Reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica"**

**AUTOR (A): MESTRANDO (A): Júlia Alessandra Machado de Castro**

Dissertação defendida e aprovada em **08/10/2021**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutor(a) Rosana Maria Martins (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

2. Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

3. Doutor(a) Andréia Nunes Militão (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

4. Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

**RONDONÓPOLIS, 08 DE OUTUBRO DE 2021.**



Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 29/11/2021, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 29/11/2021, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/11/2021, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Nunes Militão, Usuário Externo**, em 01/12/2021, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4212413** e o código CRC **C5CBDFD9**.

---

## GRATIDÃO

Gratidão! Tenho utilizado muito essa palavra neste último ano. A vida tem sido sempre surpreendente na minha trajetória, e esses dois anos de mestrado não poderiam ser diferentes. Foram momentos de muitas alegrias, surpresas, desespero, receios, ressignificações, transformações, amizades, amor e principalmente gratidão! Eu tenho sempre muita sorte, porque, a maioria das vezes, para não dizer 100% das vezes, meu caminho é entrelaçado ao caminho de pessoas fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. E nesse momento, vou pontuar aqui alguns desses entrelaçamentos, citar algumas das pessoas que cruzaram meu caminho e deixaram marcas profundas. Começo pela minha esplendorosa orientadora. Não consigo encontrar adjetivos suficientes para ela. Professora Rosana, como Deus é fantástico, me deu de presente você! Não imaginava que poderia existir uma pessoa tão humana como você! Sua luz irradia o ambiente, sua voz acalma mente e coração, sua inteligência e sabedoria provocam admiração! Sou extremamente grata por tudo o que você fez por mim! Sua paciência, compreensão e generosidade foram primordiais para que eu obtivesse êxito. Muito obrigada! Agradeço imensamente também à professora Simone, que confiou na minha capacidade e me auxiliou desde o início com sua experiência e vasto conhecimento. Agradeço a professora Andreia Militão e ao professor Ademar de Lima Carvalho pelas contribuições ímpares e que foram um diferencial em minha pesquisa. A vida é mais colorida quando temos amizades, e vou contar para vocês, eu tenho amigos fenomenais. Não vou conseguir citar todos, mas saibam que agradeço a cada um que direta e indiretamente colaboraram com minha jornada de mestranda. Em especial, agradeço a Jéssica, Teina, Tagiana e Juliana pelas parcerias nas escritas, pelas dicas, auxílios e ouvidos! Aproveito para agradecer a todos os colegas do grupo Investigação e FormEduc, com os quais pude desenvolver estudos e reflexões preciosas! Agradeço as participantes da pesquisa, que em meio a um momento tão delicado que está sendo a pandemia, dispensaram tempo e dedicação aos nossos diálogos! Agradeço a minha mãe e a minhas filhas que sempre estiveram ao meu lado, ouvindo meus desabafos, comemorando minhas conquistas e sendo compreensivas com todo esse caminhar! Amo vocês!

## 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, até 2017, o Observatório da Educação (OBEDUC) estava vinculado, mantendo suas ações formativas, atualmente, com o nome FormEduc. O objeto de estudo desta pesquisa são os caminhos formativos de professoras iniciantes à ação formadora da coordenação pedagógica, a partir de suas narrativas autobiográficas escritas, suscitadas por meio do seguinte questionamento: A formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT (SEMED/Rondonópolis) aos coordenadores pedagógicos tem colaborado para o exercício do coordenador que assume tal função, ainda enquanto professor iniciante, especialmente por ser esse o responsável pela formação centrada na escola? Para responder a essa questão, foram delineados os seguintes objetivos: o objetivo Geral: Analisar os reflexos da formação continuada ofertada pela SEMED/Rondonópolis, à ação formadora do professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica, a fim de favorecer a constituição dos saberes e dos caminhos formativos centrados na/da escola e, os Específicos: Identificar e apresentar os encaminhamentos e os desdobramentos da formação para coordenadores SEMED/Rondonópolis no contexto escolar; Investigar as experiências vivenciadas por professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, a partir da formação continuada (SEMED/Rondonópolis), a fim de apresentar os desdobramentos dessa formação para a prática desses profissionais e, Identificar e problematizar as práticas formativas que são consideradas mais significativas para o desenvolvimento profissional para esses docentes iniciantes na função de coordenador pedagógico. A Pesquisa de abordagem qualitativa, assumiu a autobiografia de professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas, tendo como metodologia de coleta de dados os Memoriais e as Cartas Pedagógicas, via correio eletrônico. Para a efetivação da pesquisa, foram convidadas três professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica. Os dados produzidos, a partir das escritas das colaboradoras da pesquisa, foram analisados segundo a análise compreensiva interpretativa e organizados segundo a trajetória formativa: educação básica ao ensino superior, formação ofertada pela SEMED/Rondonópolis e ação formadora da professora iniciante, enquanto coordenadora pedagógica. A pesquisa mostra que as professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica compartilham os sentimentos de insegurança, ansiedade, frustrações, abandono, expectativas e superação. Utilizaram de suas experiências formativas, ao longo da vida, para conduzir suas ações na função de coordenar o pedagógico da escola. Compreendem a formação continuada como essencial para seu trabalho e apontam que não se sentiram contempladas, em suas especificidades, enquanto professoras iniciantes que assumem a função da coordenação pedagógica. Revelaram não haver reflexos da formação a elas ofertada, quanto às suas ações, como formadoras de formadores. Com relação à ação formadora na escola, revelaram ações que condizem com a formação centrada na escola, buscam atender a realidade do contexto de cada instituição e as necessidades formativas dos professores. Reforçam que essas necessidades foram ouvidas e trabalhadas em prol da promoção de uma educação com qualidade social, embora haja muito o que avançar.

**Palavras-chave:** Professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica. Formação centrada na escola. Cartas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso – University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Teacher Training and Educational Public Policies. It is part of the research group *Investigação*, to which, until 2017, the Education Observatory (OBEDUC) was linked, maintaining its training actions, currently, under the name FormEduc. The object of study of this research are the training paths of beginning teachers to the formative action of pedagogical coordination, from their autobiographical written narratives, raised through the following question: The training offered by the Municipal Department of Education of Rondonópolis-MT (SEMED/ Rondonópolis) to the pedagogical coordinators, has it collaborated in the exercise of the coordinator who assumes this role, even as a beginning teacher, especially because he is responsible for training centered on the school? To answer this question, the following objectives were outlined: the General objective: To analyze the consequences of the continuing education offered by SEMED/Rondonópolis, to the training action of the beginning teacher in the exercise of pedagogical coordination, in order to favor the constitution of knowledge and training paths centered on/of the school and the Specific: Identify and present the directions and developments of training for SEMED/Rondonópolis coordinators in the school context; To investigate the experiences of beginning teachers in the exercise of pedagogical coordination, from continuing education (SEMED/Rondonópolis), in order to present the consequences of this training for the practice of these professionals and, Identify and discuss the training practices that are considered more significant for professional development for these beginning teachers in the role of pedagogical coordinator. The research, with a qualitative approach, took on the autobiography of beginning teachers, pedagogical coordinators, using the Memorials and Pedagogical Letters via electronic mail as data collection methodology. To carry out the research, three beginning teachers in the exercise of pedagogical coordination were invited. The data produced, from the writings of the research collaborators, were analyzed according to a comprehensive interpretive analysis and organized according to the formative trajectory: basic education to higher education, training offered by SEMED/Rondonópolis and training action of the beginning teacher, as pedagogical coordinator. The research shows that beginning teachers in the exercise of pedagogical coordination share feelings of insecurity, anxiety, frustration, abandonment, expectations and overcoming. They used their formative experiences, throughout their lives, to conduct their actions in the role of coordinating the school's pedagogical activities. They understand continuing education as essential for their work and point out that they did not feel covered, in their specificities, as beginning teachers who assume the role of pedagogical coordination. They revealed that there were no reflections on the training offered to them, regarding their actions, as trainers of trainers. Regarding the educational action at school, they revealed actions that are consistent with school-centered training, seeking to meet the reality of the context of each institution and the training needs of teachers. They reinforce that these needs were heard and worked on in favor of promoting education with social quality, although there is still much to go forward.

**Keywords:** Beginners teachers in the exercise of pedagogical coordination. School-centered training. Pedagogical letters.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>2. MINHA HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHOS ATÉ À DOCÊNCIA</b> .....   | 19  |
| 2.1 Lembranças .....  | 19  |
| 2.2 De professora iniciante a coordenadora pedagógica: história de vida e processos formativos .....                | 22  |
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....   | 29  |
| 3.1 Local da Pesquisa .....   | 33  |
| 3.2 Participantes da pesquisa .....   | 34  |
| 3.3 O enredo da pesquisa .....  | 35  |
| <b>4. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO</b> .....  | 39  |
| 4.1 Breve Histórico: buscando a compreensão de uma função/cargo que se constrói ao longo do tempo .....             | 40  |
| 4.2 Coordenação Pedagógica em Rondonópolis-MT .....   | 46  |
| 4.3 Mapeamento das pesquisas .....  | 51  |
| 4.4 Produções acadêmicas sobre a coordenação pedagógica e o professor iniciante no Banco de dados da UFMT .....     | 61  |
| <b>5. FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZ A LITERATURA</b> .....  | 65  |
| 5.1 Formação centrada na escola .....   | 73  |
| <b>6. ANÁLISE DOS DADOS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....                 | 81  |
| 6.1 Diálogos e reflexões por meio de troca de correspondências: Amorosidade, Day e Luna em cartas pedagógicas ..... | 84  |
| 6.2 O processo reflexivo-crítico-formativo da pesquisadora por meio das cartas pedagógicas .....                    | 103 |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 108 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 111 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 121 |

## **LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Pesquisas sobre coordenador pedagógico iniciante .....      | 53 |
| Quadro 2 – Pesquisas sobre coordenador pedagógico no PPGEdu/UFMT ..... | 64 |

## **LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas e o tempo de atuação ..... | 35 |
|--|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| AABB   | Associação Atlética do Banco do Brasil  |
| ANDE   | Associação Nacional de Educação   |
| ANDES  | Associação Nacional de Docentes da Educação Superior  |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação                               |
| ANPED  | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação                                   |
| BDTD   | Instituto de Informações em Ciências e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                   |
| CBE    | Conferência Brasileira de Educação  |
| CEDES  | Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade  |
| CMEI   | Centro Municipal de Educação Infantil   |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação   |
| CP     | Coordenador pedagógico  |
| DCN    | Diretriz Nacional Curricular  |
| EJA    | Educação para Jovens e Adultos  |
| EMEI   | Escola Municipal de Educação Infantil   |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino   |
| HTPC   | Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo  |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Base da Educação  |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura  |
| MT     | Mato Grosso   |
| PCP    | Professor Coordenador Pedagógico  |
| PR     | Paraná  |
| ROO    | Rondonópolis  |
| SBPC   | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online  |
| SEMED  | Secretaria Municipal de Educação  |
| UFMT   | Universidade Federal de Mato Grosso   |
| UFR    | Universidade Federal de Mato Grosso   |
| UMEI   | Unidade Municipal de Educação Infantil  |
| USAID  | United States Agency for International Development  |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao pretender refletir, discutir e problematizar os caminhos e ações formativas do professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica, penso ser importante situar algumas concepções que revisei e ressignifiquei sobre a educação, o professor iniciante, a coordenação pedagógica e a formação continuada, como um processo em *continuun*, que abarca todas as experiências vividas pelo sujeito antes e depois da formação inicial (MIZUKAMI, 2002).

Para essa elucidação, trago caminhos que transitei, principalmente na coordenação pedagógica e no percurso do mestrado, em que a ressignificação de conceitos foi acontecendo à medida que o sentido se tornou real para mim, pois, entendo que seja necessário o tempo de amadurecimento intelectual para que as relações de sentido, a rede de ideias, conhecimentos, desconstrução e reconstrução comecem a existir.

Quando assumi a coordenação pedagógica, em 2017, possuía menos de um ano de experiência docente, sendo, conforme Huberman (1995), Cavaco (1989), Gonçalves (1995) e Tardif (2008), considerada uma professora iniciante, uma vez que, para esses autores, o período iniciático da carreira docente perpassa até os primeiros cinco anos de experiência.

No momento da inserção na coordenação, pensava a educação como um conceito restrito, não conseguia enxergar o enredo de sua estruturação. Assim, na ocasião em que participei da escrita do Projeto Político Pedagógico da escola, estava convicta de que a educação que propúnhamos teria como âmagos a transformação do estudante, sua autonomia, estímulo à criticidade. Entretanto, não percebia que essas palavras partiam de pessoas que não eram autônomas no sentido de compreender os laços e ilusões que as envolviam e que permeavam suas práticas educativas e as minhas próprias.

Atualmente penso em uma educação em que o sujeito consiga olhar os acontecimentos e compreender seu enredo, quem fala, quem impõe, a quem ele serve e o impacto que esse acontecimento tem ou terá na sua vida profissional, pessoal, social, de sua classe. Uma educação em que os conhecimentos historicamente construídos sejam compreendidos como uma construção da caminhada dos homens dentro de uma cultura para a evolução do seu modo de vida, e que serão utilizados conforme suas necessidades, nas questões sociais da atualidade, para compreender o passado e projetar o futuro, e que esses saberes fazem parte e poderão ditar a divisão da atuação do sujeito na sociedade em que vive.

Vejo uma educação mais ampla, para além da sua institucionalização, e compreendo que a escola seja esse espaço do saber institucionalizado, mas também, seja o lugar da descoberta, da problematização, do debate, das trocas de vivências, onde cada indivíduo vai experimentar as situações proporcionadas a ele, e será tocado por elas de uma forma distinta, a seu tempo.

Nessa perspectiva de educação, tomo para mim as palavras de Imbernón (2011)

A instituição que educa deve deixar de ser ‘*um lugar*’ exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. E deve fazê-lo mesmo se, em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande ‘*neomiséria*’ ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico (IMBERNÓN, 2011, p. 8, grifos do autor).

É importante ressaltar que essa nova mudança nas lentes pelas quais eu passei a enxergar a educação e a coordenação pedagógica teve início a partir do meu caminhar cotidiano nas ações enquanto professora iniciante coordenadora pedagógica e de estudos mais aprofundados durante o mestrado. Com base nas leituras realizadas nesse período, fui percebendo o quanto conhecimentos mais específicos sobre a coordenação pedagógica fizeram falta na minha atuação na função.

Furlanetto e Sellani (2017), ao relatarem sobre suas experiências na função da coordenação pedagógica, exprimem

Senti-me no limbo, não era mais professora, mas ainda não me sentia coordenadora, e novamente foi necessário recomeçar. Essa situação pode até desestabilizar o coordenador iniciante e até fazê-lo se sentir em crise, considerando que normalmente as crises são desencadeadas por acontecimentos que geram rupturas e descontinuidades (FURLANETTO; SELLANI, 2017, p. 54).

Assim como as autoras, senti-me no limbo, não era professora e nem coordenadora. O que eu era? Ainda não havia constituído uma identidade docente, um ano em sala de aula não fora suficiente para eu me reconhecer como um tipo de professora. Como professora eu ainda estava caminhando para a construção de saberes, possuía o conhecimento teórico, contudo,

ainda não possuía o conhecimento da experiência, da reflexão da prática, da articulação entre os saberes teóricos e práticos.

Não possuía saberes que me validavam como professora experiente, capaz de lidar com os desafios da profissão em sala de aula e, tampouco o de ser a responsável pela formação de professores. Soma-se a isso o sentimento de que minha graduação em Pedagogia não havia privilegiado objetos correlacionados à identidade do coordenador pedagógico, à sua ação formadora no contexto escolar e aos saberes mais específicos dessa função. Quanto aos saberes específicos para atuação na coordenação pedagógica, considero importante o conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico, relações interpessoais, teorias da educação e estudos de como o adulto aprende.

Sobre os saberes da relação interpessoal, tomo as acepções de Almeida (2001), a qual aduz que

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o 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 a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados (ALMEIDA, 2001, p. 78).

Percebe-se, pela afirmação, a importância do saber relacional a fim de promover a constituição de um grupo coeso em que o trabalho colaborativo seja parte integrante das ações desenvolvidas no âmbito escolar. Ademais, destaco a importância de o profissional à frente da coordenação pedagógica possuir conhecimento e estudos relacionados à aprendizagem do adulto. “Muitas vezes, o CP teve uma formação de especialista, de professor, que vai lidar com crianças e, no máximo, com adolescentes. Ele não sabe lidar com adultos; não os entende” (SOUZA; PLACCO, 2015, p. 27).

Placco, Souza e Almeida (2012) aludem que as formações tanto inicial quanto continuada do coordenador possuem fragilidades e obstáculos semelhantes, uma vez que os projetos inerentes à formação do coordenador são parcos e insólitos que incorrem na necessidade desse profissional, na maioria das vezes, conceber seu próprio caminho formativo.

Ao tratar sobre a formação inicial do coordenador pedagógico, estudos de Domingues (2014), fundamentados em relatos de coordenadoras pedagógicas, vem ao encontro de meus sentimentos e reflexões. A autora expõe que “o formato dos cursos de Pedagogia, pautados pela

tradição pedagógica, pode não contribuir para a formação do coordenador pedagógico no que se refere às especificidades de sua atuação” (DOMINGUES, 2014, p. 31).

Seguramente uma formação fundamentada em termos conceituais e práticos com vistas à assunção do professor ao exercício da coordenação pedagógica poderá proporcionar uma atuação mais assertiva e condizente com a função. Sobre isso, Libâneo (2002) argumenta que uma formação voltada conjuntamente para o professor e para o coordenador dificilmente atinge níveis satisfatórios de qualidade, tendo em vista que “a se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado” (LIBÂNEO, 2002, p. 84). O autor não estabelece a separação entre o pedagógico e o administrativo, porém, assume que uma formação específica é imprescindível para a atuação do coordenador como articulador do trabalho pedagógico-didático.

Placco, Almeida e Souza (2012) corroboram o ideário de que a formação inicial do coordenador pedagógico carece de uma revisão propícia a

levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

Diante da proposta das autoras em diferenciar a profissão do coordenador e a do professor, percebo ser significativo lançar um olhar sobre quais transformações poderiam incorrer na formação inicial do coordenador pedagógico, por considerar que tais transformações poderiam favorecer identificações com vertentes intrínsecas à função de coordenar o pedagógico da escola.

Acredito que o contexto para a função da coordenação pedagógica deva ser realizada durante a formação inicial de professores. Saliento que retomo a discussão na seção quatro, ao discorrer sobre a coordenação pedagógica e que compreendo que a proposta da formação inicial não é resolver todas as especificidades da atuação do pedagogo, contudo, é importante refletir e problematizar as políticas públicas de formação inicial e continuada a fim de buscar indicativos de melhorias nas propostas em relação à função gestora na formação do pedagogo.

Dentro da estruturação da educação, no âmbito escolar, temos os atores que fazem parte dela e as necessidades que compõem a atuação destes. Constato a formação continuada centrada na escola como sendo uma dessas necessidades, tendo em vista que a formação inicial é o princípio da caminhada do profissional aos conhecimentos de sua área de atuação, e a formação

continuada centrada na escola seja o prosseguimento desse saber primário articulado aos saberes construídos na prática.

É importante ratificar que coaduno o postulado de que a formação continuada centrada na escola não deve ser vista como um complemento ou um preenchimento de lacunas da formação inicial. Concebo a formação continuada de professores centrada na escola como um processo *continuum*, que transcorre ao longo da vida, e cujo contexto de atuação docente é considerado como ponto de partida para a construção dos saberes pedagógicos da práxis, em espaços e tempos heterogêneos (HERNECK; MIZUKAMI, 2004).

O processo de formação em *continuum* não pode ser desassociado da formação centrada na escola. Sendo assim, a coordenação pedagógica assume a responsabilidade de “cuidar da organização do trabalho pedagógico e do desenvolvimento do processo de formação do professor centrada na escola” (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 20).

É oportuno afirmar que concebo a formação centrada na escola com base em uma perspectiva reflexiva, em que, à escola, é atribuída a função de desenvolvimento do pensar, refletir e problematizar a educação, os saberes, a teoria, a prática, enfim, todo arcabouço de complexidades que envolvem o trabalho docente.

Ancoro-me, principalmente, nos postulados de Canário (2006); Candau (2011); Almeida (2015); Placco e Souza (2015); Carvalho (2019) para ponderar sobre a formação centrada na escola como um espaço propício ao exercício da reflexão e emancipação do pensar crítico e autônomo sobre a prática docente a partir de suas necessidades formativas, saberes, experiências e contexto de trabalho.

Ressalto que, nesta pesquisa, compreendo necessidades formativas conforme os estudos de Leone (2011), em que as necessidades formativas vão além do simples desejo por conteúdos. Significa dizer que as necessidades formativas compreendem modelos organizativos específicos do processo de formação e os modelos de atividades formativas. Dessa forma, o termo necessidades não é visto como carência, algo que falta, mas leva em consideração a subjetividade e contexto.

Compreendo ainda que a formação centrada na escola caminha na contramão de um modelo clássico de formação, o qual preconiza cursos, palestras, seminários planejados e organizados sem levar em conta as necessidades formativas docentes, seus saberes, suas vivências e experiências e com base em contextos díspares de sua realidade profissional e da escola (CANDAU, 2011).

Placco e Souza (2015) entendem a formação centrada na escola

aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria da Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 26)

O processo de formação, embora seja centrado no contexto da escola, não se limita necessariamente aos estritos limites da instituição educativa. Ele acontece por meio de diversas modalidades desde que centrado na conjuntura em que os professores atuam.

Ao considerar as relações interpessoais que se estabelecem na formação, entendo como fundamental o vislumbre por parte do professor à frente da coordenação pedagógica e dos docentes no que concerne à sua formação sobre a “inconclusão do ser”, uma vez que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2002, p. 64). Isso porque é na compreensão de sua incompletude que se institui o processo formativo como permanente.

A formação continuada ofertada ao professor coordenador pedagógico e os reflexos desta função enquanto formador de professores é campo fértil para a reflexão e a problematização. Corroboro o ideário de que

[...] 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. Essa exigência tem como prerrogativa que a função nuclear da coordenação pedagógica é articular o processo de formação para o conjunto de educadores na escola como ponte edificadora do projeto político pedagógico, tendo em vista que o projeto configura-se como instrumento fundante para a direção da práxis educativa (CARVALHO; GARSKE, 2017, p. 21)

É sabido que, nem sempre, os professores experientes estão dispostos a assumir as demandas que a coordenação pedagógica institui, desse modo, há a abertura para que professores iniciantes com pouca ou nenhuma experiência docente se apropriem dessa função. Além disso, percebo não haver políticas municipais e estaduais com uma regulamentação específica ou rígida quanto à especialização e à experiência do candidato para exercer a função.

Quanto à falta de disposição dos professores experientes em assumir a função de coordenar o pedagógico da escola, considero que se deve a fatores como o excesso de

atribuições, ou mesmo, a inespecificidade delas, os prazos curtos para atendimento das demandas, a remuneração não condizente com a função e a falta de plano de carreira.

Autores como Carvalho (2017, 2019), Libâneo (2002, 2015), Placco e Almeida (2015, 2017); Bruno et. al. (2015); Domingues (2014), Franco e Campos (2016), dentre outros estudiosos, trazem contribuições importantes para eu me apropriar de um repertório teórico que venha a colaborar com o entendimento do objeto em estudo: A formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT (SEMED/Rondonópolis) aos coordenadores pedagógicos, mediante à problemática acerca da maneira como esta tem colaborado para o exercício do coordenador que assume tal função, enquanto professor iniciante, especialmente por ser esse o responsável pela formação centrada na escola.

Na perspectiva da formação continuada ofertada pela SEMED/Rondonópolis, esta pesquisa objetiva analisar os reflexos dessa formação à ação formadora do professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica, a fim de favorecer a constituição dos caminhos formativos centrados na/da escola. Para isso, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e apresentar os encaminhamentos e os desdobramentos da formação para coordenadores SEMED/Rondonópolis no contexto escolar -;
- Investigar as experiências vivenciadas por professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, a partir da formação (SEMED/Rondonópolis), a fim de apresentar os desdobramentos da formação para a ação desses profissionais;
- Identificar e problematizar as ações formativas que são consideradas mais significativas pelos professores iniciantes na função de coordenador pedagógico, para o desenvolvimento profissional.

Diante do contexto da pesquisa, trago algumas questões de estudo, como as professoras iniciantes estão conduzindo suas ações enquanto formadoras de professores? E, como sentem/percebem a contribuição da formação ofertada pela SEMED/Rondonópolis para sua atuação na formação centrada na escola?

Reitero que, nesta pesquisa, utilizarei a terminologia professora coordenadora pedagógica, criada no movimento de reformas dos anos 1990, em razão dessa profissional ser professora e voltar a sê-la posteriormente. A coordenação pedagógica é uma função que ela exerce em determinado momento e pode não exercer mais, contudo, professora é sua profissão. Ademais, em virtude de as participantes da investigação serem do gênero feminino, doravante, referir-me-ei à essa função sempre utilizando o termo professora coordenadora pedagógica.

Para a estruturação da pesquisa, busco aventar, na primeira seção, acerca de minha história de vida e os caminhos que me mobilizaram para o campo da docência. Meu percurso formativo, desde a escola básica, determinou os itinerários para minha profissionalidade, a escola foi significativa para minhas escolhas profissionais.

Na segunda seção, verso sobre o percurso metodológico, técnicas de coleta de dados, assim como a descrição do local e das participantes que colaboraram com a pesquisa.

A terceira seção é um passeio breve pela história da formação em curso de Pedagogia, a fim de adentrar ao campo da coordenação pedagógica. Trago ainda um mapeamento das pesquisas sobre o coordenador iniciante e os aspectos do exercício da coordenação pedagógica no município de Rondonópolis.

A quarta seção é composta pelo embasamento teórico sobre a formação continuada.

As narrativas das participantes da pesquisa são apresentadas, discutidas e problematizadas na seção cinco.

A sexta e última seção compreende as reflexões finais sobre a investigação empreendida por mim, a partir das narrativas das professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas que colaboraram com a pesquisa.

Como pesquisadora de autobiografia, trago a seguir um retrato de como fui me constituindo professora, principalmente, como uma professora iniciante coordenadora que assume a função da formação centrada na escola.

## 2 MINHA HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHOS ATÉ À DOCÊNCIA

Às doze horas e vinte minutos do dia vinte e oito de julho de mil novecentos e oitenta e três, no Hospital Dom Bosco, localizado em Guiratinga, interior de Mato Grosso, nascia uma leonina de personalidade forte chamada Júlia Alessandra Machado de Castro.

Ela era branquinha e muito magra, todos achavam que era doente e fraca, mas estavam enganados. Ela era forte e decidida! Quando começou a falar, adorava os elogios por aprender rapidamente palavras difíceis.

Como vivia numa cidade com poucos habitantes, ela, aos 6 anos, possuía uma certa liberdade para ir à escola sozinha de bicicleta. A sensação de liberdade que teve por toda sua infância reflete até hoje em sua vida. Ela é uma pessoa que pode bater no peito orgulhosa e dizer “eu tive infância” e a aproveitou da melhor forma possível.

Adorava brincadeiras agitadas, andar de bicicleta, patins e skate, jogar bete na rua, pique-esconde, pega-pega e polícia e ladrão, eram suas diversões diárias, além dos finais de semana inesquecíveis no clube da Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB), onde nadava e jogava vôlei ou, pelo menos, tentava jogar.

Essa menina loirinha, magricela, alegre e dinâmica sou eu!

Quando percebi a necessidade de escrever sobre minha trajetória de vida até a docência, fiquei bastante relutante. Remexer o passado nos faz reviver sentimentos e emoções, que se forem dolorosos, preferimos deixá-los escondidos no baú do esquecimento. Por outro lado, as lembranças nos fazem refletir, rever, ressignificar situações vividas, dessa forma, congraço a aceção de Thompson (1992, p. 208), o qual afirma que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”.

### 2.1 Lembranças....

Minha trajetória na educação iniciou-se há quinze anos, antes mesmo dos estudos na graduação em Pedagogia, por meio de um Programa Voluntariado. No ano de 2003, a proprietária da escola, na qual eu concluí meus estudos da língua inglesa, indicou-me para ministrar aulas de inglês, em uma escola estadual, para crianças do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Programa Amigos da escola. Devido a essa experiência, fui indicada para trabalhar em uma escola particular.

O tempo foi passando e fui relacionando a diferença da estrutura das duas instituições em que trabalhava. Aproveitava a qualidade dos livros didáticos da escola particular para utilizá-los na escola pública, e, com isso, pude constatar que a dedicação dos alunos era semelhante, bastava que eu me empenhasse de forma igual em cada sala, livre de distinções, discriminações, preconceitos, realmente foi uma experiência maravilhosa.

Induzida pela opinião materna, prestei vestibular para o curso de Bacharel em Farmácia. Conclui essa graduação em 2008 e fui exercer minha nova profissão. O tempo foi passando e sentia-me frustrada com minha profissão, definitivamente não era o que queria.

Em dado momento, no exercício da profissão farmacêutica, fiquei desempregada, e foi quando surgiu a oportunidade de saber o que eu realmente gostava de fazer. Recebi um e-mail de uma instituição de ensino sobre vagas para professores de nutrição e enfermagem e resolvi responder questionando se havia vaga para farmacêutico. Qual não foi minha surpresa e alegria quando fui convidada para uma entrevista e miniaula para compor o quadro de docentes desta instituição durante seis meses. Tive êxito na entrevista e miniaula, recebendo elogios pela minha didática, e iniciei minha jornada pela encantadora docência.

Essa não foi minha primeira experiência em sala de aula, mas foi a que revolucionou meu modo de pensar e refletir sobre o mundo. Eu digo sempre que, antes de começar a lecionar, nessa época, eu possuía e enxergava apenas o mundinho de que eu fazia parte. E ao conhecer os alunos e cada uma de suas histórias de vida, pude perceber e enxergar muito além. Eu não só estava adquirindo experiência em domínio de sala de aula, didática, conteúdos, como também estava aprendendo a ser mais tolerante, compreender, amar e respeitar o próximo. E isso foi a coisa mais maravilhosa que aconteceu comigo. Considero esse o meu primeiro incidente crítico na docência.

Delineio incidentes críticos como “acontecimentos-chave que determinam decisões ou rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal” (ALMEIDA, 2015, p. 27). Em vista disso, meu sentimento foi de ruptura de antigos paradigmas e início da constituição de novos referenciais e rumo para minha vida profissional.

Ao final dos seis meses, o contrato terminou e eu teria que esperar seis meses para poder voltar a lecionar nessa instituição devido à regulamentação para não criar vínculo empregatício. Com isso, voltei a trabalhar como farmacêutica responsável em uma drogaria, porém, o desejo de lecionar estava fervendo dentro de mim e distribui currículos em empresas de educação. Fui

convidada a lecionar alguns módulos em cursos técnicos e assim comecei a adquirir mais experiência.

Certo dia, conversando com uma amiga sobre minha vontade de ser docente, ela me indicou a pós-graduação em Didática do Ensino Superior em uma Faculdade particular. Acatei o conselho e me matriculei.

Com a aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos, eu ficava mais encantada pela educação, tanto que decidi cursar outra graduação, dessa vez em Pedagogia. Paulatinamente, módulo a módulo da pós-graduação e da licenciatura, eu sentia que finalmente havia encontrado meu lugar no mundo. No entanto, ainda me encontrava vinculada à profissão farmacêutica em uma área de que não gostava, drogaria.

Os estudos na graduação sobre a história e psicologia da educação, didática, desenvolvimento da criança foram fortalecendo dentro de mim a sensação de que agora minha profissão era a de educar, ser professora e não mais responsável técnica por um estabelecimento de saúde.

Utilizei os conhecimentos adquiridos durante a pós-graduação para planejar minhas aulas. Com o módulo de Psicologia, pude conhecer a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner e compreender que cada aluno era um ser único possuidor de uma forma de aprendizado e que eu deveria ministrar minhas aulas de maneira a abarcar todas as inteligências, favorecendo todos os alunos. Com esse conhecimento, passei a utilizar este tipo de postura educadora nas minhas aulas.

Por meio dos ensinamentos do módulo de Filosofia, compreendi a importância desta disciplina, há tempos esquecida e desvalorizada por mim, para fornecer ferramentas de elucidação conceitual para pensar as problemáticas.

Nas elucidações sobre educação de adultos, Andragogia, assimilei a diferença entre preparar aula para alunos ideais ou reais. Respeitar o conhecimento prévio do aluno, sua experiência de vida, envolvê-lo no planejamento das aulas e propor problemas do dia a dia, para que construam sentido prático na teoria.

Com as oficinas apresentadas, conheci uma forma prazerosa de revisar conteúdo, trabalhar conteúdos mais densos, elaborar slides, técnicas mnemônicas que facilitam o aprendizado do aluno.

Nas aulas de currículo, minha visão sobre educação foi expandida, o caminhar da educação no decorrer da história foi crucial para o entendimento da educação atual e a descoberta sobre a influência do Banco Mundial nos planos governamentais da educação

brasileira foi de suma importância para minha visão sobre projetos políticos e minha transformação de bacharel para educadora.

Enfim, foram muitas as contribuições e avanços nas aprendizagens durante a pós-graduação e graduação, que marcaram extremamente minha vida não só como educadora, mas também como pessoa.

Quando estava no último semestre da graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar com jovens aprendizes em um centro integrado de ensino. Uma experiência ímpar e deliciosa, pois, a criatividade e o vigor dos jovens me fizeram querer inovar sempre e buscar metodologias que os cativassem e impulsionassem mais e mais em direção ao conhecimento.

## 2.2 De professora iniciante a coordenadora pedagógica: história de vida e processos formativos

O meu contato com o universo da docência enquanto professora aconteceu em diversos momentos pontuais da minha vida, como elucidado anteriormente. Todavia, considero e sinto o meu início efetivo na docência a partir do momento em que assumi o concurso público, em 2016, e iniciei minha carreira como docente da Educação Infantil, na rede municipal de Rondonópolis.

No ano de 2015, fiz concurso para professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis - MT, após saber do resultado que havia passado, certifiquei-me de que minha carreira profissional docente seria a mesma à dos meus primeiros passos na educação.

Assumi aulas em uma Escola de Educação Infantil e Fundamental, onde havia apenas duas turmas da educação Infantil, uma de 4 anos e outra de 5 anos. Tornei-me regente do 2º agrupamento do 2º Ciclo. Essa turma havia tido duas professoras. Lembro como se fosse hoje, o nervosismo mesclado com ansiedade, expectativa, medo, insegurança que sentia ao adentrar a sala de referência e ver todos aqueles rostinhos me olhando com o mesmo anseio, expectativas e muita curiosidade. Na época, meus estudos sobre o professor iniciante não eram tão aprofundados. Hoje, compreendo que eu estava passando por um momento tipificado por Huberman (1995) como de sobrevivência e descoberta.

O autor demarca a sobrevivência como sendo

[...] o *choque do real*, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (*Estou a me aguentar?*), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à

relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifo do autor).

Em meio à angústia e à inquietação, perguntava-me o que e como fazer. Muitas vezes, para as respostas, buscava aconselhamentos de pares mais experientes, por não compreender sobre a articulação entre teoria e prática. Todas essas questões e muitas outras pertenciam a esse momento do iniciar na profissão docente. Eu estava passando pelo período da sobrevivência e, também, da descoberta.

Segundo Huberman (1995), o momento da descoberta possibilita ao professor iniciante sentir uma certa estabilidade emocional, na medida em que o “entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39) auxilia-o a prosseguir pelas conturbações que o aflige durante a sobrevivência.

O período iniciático na docência, que, conforme Huberman (1995), Cavaco (1989), Gonçalves (1995) e Tardif (2008), perpassa até os primeiros cinco anos de experiência, configura um momento em que o professor passa por um “choque de realidade” (VEENMAN, 1988), diante do qual se depara com a antinomia entre o real e o ideal. Essa contradição entre a expectativa e o efetivo, por vezes, pode provocar um sentimento de desorientação e insegurança.

Enquanto vivenciava as primeiras experiências docentes, senti-me nesse “choque de realidade” ou como Tardif (2008) assevera, choque de transição. Apesar de ter experienciado ministrar aulas e estudado na pós-graduação sobre a diferença entre aluno ideal e real, a confirmação de que o idealizado no decurso da minha formação inicial diferia substancialmente do concreto vivenciado na prática reverberou em minhas ações e em meus pensamentos, provocando frustrações e, algumas vezes, desespero.

A fim de sanar ou atenuar minhas aflições, insegurança e de compor meu arcabouço de saberes profissionais, busquei diversas fontes como os aconselhamentos e experiências de meus pares e empreendi o processo de autoformação e de heteroformação por meio da formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED/RONDONÓPOLIS) e da formação continuada centrada na escola durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Durante a minha inserção na docência, eu não só participava da formação dispensada ao coordenador pedagógico como também aos professores. Destaco que, em meu primeiro ano

na função da coordenação pedagógica, 2017, a formação ofertada ao coordenador ocorria mensalmente, e propunha-se que o estudo e discussões realizadas nesse momento formativo reverberasse dentro das escolas nas ações formativas do coordenador. A formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil não era realizada em conjunto com a do coordenador do Ensino Fundamental. Depreendo ser relevante realçar que, na seção cinco desta pesquisa, é apresentada a Política de Formação do município de Rondonópolis.

Em relação à autoformação, constato ser relevante clarificar que a concebo consoante às lentes de Pineau (2010), em que o próprio sujeito tem a possibilidade de assumir a responsabilidade de sua formação, mesmo que esta ocorra por intermédio de outrem. Ao assumir sua própria formação, o professor viabiliza o rompimento do arquétipo tradicionalista que considera o docente como objeto e não como sujeito de sua formação.

Reitero a compreensão de que nem sempre a formação inicial e/ou continuada envereda pelo caminho tradicionalista, mas que, por vezes, há um distanciamento entre a formação e a realidade da prática docente no espaço da escola. Ao apontar o rompimento do arquétipo tradicionalista da formação, refiro-me ao rompimento da passividade e realço o sentimento de pertença ao próprio processo formativo do professor, tendo em vista que o exercício de sua profissão necessita de autonomia pedagógica e de formação para a constituição do caminho pedagógico.

Ainda sobre conceber-se sujeito de sua formação, utilizando as palavras de Freire (2002), reafirmo que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2002, p. 25, grifos do autor).

Para complementar as palavras de Freire (id.), “aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)” (CANÁRIO, 2006, p.28).

Segundo Pineau (2010), a heteroformação é caracterizada pela dimensão social da formação, uma vez que é concebida como a ação dos sujeitos uns sobre os outros. Em relação

à ecoformação, o autor assinala que os aspectos ambiental e ecológico atuam sobre a formação do indivíduo.

Ainda sobre a heteroformação e a ecoformação, Galvani (2002) afirma que as vivências e experiências familiares, culturais e sociais fazem parte do polo da heteroformação, e que o sujeito sofre influências físico-corporais, climáticas e físicas, ou seja, há uma ação do meio sobre o indivíduo. À vista disso, compreendo que um polo não anula ou possui prioridade sobre o outro, apesar de existirem momentos em que um polo poderá prevalecer sobre o outro dependendo das condições das vivências e experiências de cada um (GALVIANI, 2002).

Ressalto que, nesta pesquisa, defendo a autoformação, uma vez que entendo que o processo de aprendizagem se efetiva pela autoformação em conjunto com a hetero e ecoformação. Ao apropriar-se da sua formação, o sujeito torna-se formador de si mesmo e formado pelo meio e pelos outros, em uma relação de “reação-reflexão” e de “reflexão-ação” (PINEAU, 2010).

A partir do entendimento de autoformação, prossegui minha trajetória docente naquele primeiro ano de atuação na Educação Infantil, concebendo não só a mim como sujeito da minha formação como também as crianças pertencentes à turma da qual eu era regente. Dessa forma, em meio às tensões e dúvidas, adaptação e compreensão da cultura institucional em que eu estava inserida, como apontam Marcelo (1999) e Tardif (2008), mergulhei em aprendizagens intensas com o propósito de adquirir conhecimentos e competência profissional.

Ao iniciar um novo ano letivo, assumi novamente uma turma do 2º agrupamento do 2º Ciclo, sentia-me mais segura e ansiava por respostas quanto aos processos educativos que ocorriam fora da sala de aula, por isso, quando surgiu a oportunidade, candidatei-me à coordenação pedagógica.

Quando assumi, em 2017, a função de professora coordenadora pedagógica, havia iniciado a carreira docente há menos de 1 ano. A decisão de me candidatar à essa função juntamente com a apresentação de um plano de ação à direção e às professoras, veio como uma escolha pessoal, um incentivo de amigos, um apoio de familiares, além de um sentimento de necessidade de ampliação da atuação docente para outras atribuições, para além da sala de aula.

A necessidade de ir além da sala de aula juntamente com a curiosidade, desejo de conhecer e compreender os processos que se concretizam em outro sítio, no espaço da gestão escolar, serviram de propulsores para que eu rompesse com a insegurança que a pouca experiência docente provocava em mim e investisse nessa nova atribuição.

No decurso das minhas ações, enquanto professora coordenadora pedagógica, deparei-me com muitos desafios, dilemas, anseios, angústias, frustrações, sentimentos de incapacidade e de mãos atadas. Não possuía experiência como professora, ainda estava iniciando a constituição da minha identidade docente, e, não possuía nenhuma experiência e nem parâmetros de conduta e estudos voltados para a área da coordenação pedagógica.

Com o tempo, fui realizando leituras a respeito da função, seus saberes e fazeres, e, algumas dúvidas foram sendo sanadas e muitas outras surgiram. Participei da formação ofertada pela Rede Municipal aos coordenadores com o intuito de conseguir orientação, direcionamento, esclarecimentos. Contudo, não foi isso que encontrei. A formação não foi voltada para as minhas reais necessidades, majoritariamente, sentia que não havia olhar para o iniciante na função de professora coordenadora pedagógica, eu era mais uma como se sempre tivesse exercido essa função, como se eu soubesse ou fosse nato conhecer e compreender as funções esperadas pela coordenação pedagógica.

Recordo-me de uma fala na formação sobre parecer descritivo que foi útil não para o momento, porque o período da elaboração desse documento e o da formação sobre o tema não estiveram de acordo. Quando tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre relatórios, a formação na escola, que mencionei, já havia acontecido há algum tempo. Por esse motivo, minha sensação era dessa falta de articulação entre minhas necessidades formativas, a formação da SEMED/RONDONÓPOLIS e a formação centrada na escola que era uma das minhas responsabilidades enquanto formadora na escola.

Ao encontro das minhas reflexões sobre a desarticulação das formações propostas, localizei os dados da pesquisa de Oliveira (2020), a qual, após analisar documentalmente a formação ofertada aos coordenadores pedagógicos no período de 2009 a 2019, no município de Rondonópolis – MT, identificou que as temáticas abordadas envolviam a parte burocrática e institucional atribuídas à coordenação pedagógica. A autora analisou especificamente a formação do ano de 2019 e constatou que ela foi direcionada, especialmente, para conteúdos relacionados à docência com vistas a posterior reprodução durante a HTPC de cada escola.

Mediante as considerações da pesquisa de Oliveira (id.), é perceptível que a formação centrada na escola, que faz parte da proposta da Política de Formação do município de Rondonópolis, não é efetivada durante o processo formativo dos coordenadores, uma vez que, segundo investigação de Oliveira (2020), Silva (2021) e minha própria experiência, não parte das reais necessidades formativas desses atores escolares e nem de sua realidade de trabalho.

Placco, Almeida e Souza (2011) caracterizaram o trabalho dos coordenadores pedagógicos de 13 estados brasileiros em suas três dimensões: articuladora, formadora e transformadora, inferindo que quanto à formação continuada direcionada ao coordenador pedagógico,

[...] a maior parte dos cursos ou espaços propostos a ele, em todo o Brasil, é relacionada a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que posteriormente, seja repassada aos professores, na escola. Assim, não há formação específica para esse profissional, o que se coloca como mais um obstáculo ao seu melhor desempenho e à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 22).

Analiso, com a pesquisa das autoras citadas, a existência, não somente aqui em Rondonópolis, como também em outras regiões brasileiras, de uma predeterminação e generalização de conteúdos para a formação em cada escola, impondo verticalmente as temáticas a serem estudadas e debatidas, o que caminha em sentido oposto à proposta da formação centrada na escola.

Percebo ser significativo ressaltar a falta de proposta formativa ao professor iniciante no exercício da função de coordenador pedagógico e ao professor coordenador pedagógico iniciante. Diferencio essas terminologias de acordo com a experiência do profissional na docência e na função da coordenação pedagógica. Dessa forma, considero um *professor coordenador pedagógico iniciante* aquele professor com experiência superior a cinco anos na docência, mas que possui até cinco anos de experiência na função da coordenação pedagógica, enquanto o *professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica* aquele profissional com até cinco anos de experiência tanto na docência quanto na função da coordenação pedagógica. Essa compreensão ancora-se, como mencionado na introdução desta pesquisa, nos postulados de Huberman (1995), Cavaco (1989), Gonçalves (1995) e Tardif (2008).

Afirmo, dessa forma, a imprescindibilidade de direcionar o olhar para a proposta formativa direcionada aos profissionais à frente da coordenação pedagógica da Rede municipal de Educação e para suas especificidades enquanto contexto escolar e, principalmente, em relação à sua experiência docente e à função da coordenação pedagógica. Além disso, vislumbro, a partir dos resultados da pesquisa de Oliveira (2020) sobre as metodologias utilizadas na formação direcionada ao coordenador pedagógico, o ensejo de metodologias que buscam promover maior interação, debate e reflexão entre os profissionais que participam da formação, contudo, sinto que uma metodologia dialógica aliada a uma elaboração e

fundamentação tecnicista não conversam entre si. Permito-me prosseguir com essa reflexão mais a frente, quando tratar sobre formação inicial e formação continuada centrada na escola. Retomo, por conseguinte o desenrolar de minha história.

Devido a essa sensação de não contemplação às minhas necessidades, angústias e dúvidas, além da busca constante por conhecer mais sobre o campo da educação, para significar meu fazer pedagógico e a essa inquietude, decidi seguir pelo caminho do mestrado em educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, hoje Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

Realizei minha inscrição e, após passar por todas as etapas do processo seletivo, fui aprovada para a turma de 2019. Ao efetivar minha matrícula, tive a doce e gratificante surpresa de saber que seria orientanda da Dra. Rosana Maria Martins que havia sido minha professora na Pós-graduação em Didática do Ensino Superior. Além disso, teria o privilégio de participar do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, cujo foco de investigação é o professor iniciante o que me motivou a querer entrar no mestrado.

No mestrado, comecei a estudar e formar minha concepção de formação em *continuum*, a que assumo, neste trabalho. Significa conceber o homem como um ser inconcluso e corroborar ao ideário de a formação ser um *continuum*, ou seja, que inicia desde as primeiras vivências e experiências ao longo da história de vida da pessoa, percebo a importância da formação continuada não como “tapa lacunas” da formação inicial, mas, no sentido de contribuir para o aprofundamento e reflexão de saberes visitados na formação inicial e de saberes constituídos na prática.

Ainda em 2019, fui chamada para assumir o concurso de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, iniciando uma nova caminhada como professora iniciante.

Saliento que as questões referentes ao professor iniciante no exercício da função de coordenador pedagógico me impeliram à feitura desta dissertação e que, ao tratar sobre a especificidade da formação continuada voltada à função da coordenação pedagógica, tenho partido da minha experiência como professora iniciante coordenadora pedagógica e participante da formação direcionada a esse profissional, como discorrido anteriormente. Sinto-me, por tudo isso, instigada a apresentar o contexto da pesquisa a seguir.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, segundo definição de Rodríguez, Gil e Garcia (1999), uma vez que investiga e estuda a realidade em seu contexto natural assim como ele é, visando interpretar os fenômenos conforme os significados manifestados pelos participantes. Essa abordagem é norteadada por uma concepção de conhecimento como “um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Compreendo que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador aproximar-se dos níveis de realidade dos colaboradores, os quais não podem ser quantificados. Nessa forma de Ciência, o investigador adentra o ambiente natural da fonte de dados, analisa-os interpretativamente, pois “se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Com a perspectiva de agregar novas reflexões e interpretações sobre os processos formativos de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, compreendi serem as histórias de vida e a (auto)biograficidade potentes subsidiários para a construção de novos conhecimentos. Em vista disso, tanto eu quanto minha orientadora, sentimos que a pesquisa (auto)biográfica possibilitaria alcançar os objetivos propostos nessa investigação, uma vez que

Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica [...]. Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do seu objeto de estudo (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

O resgate das experiências por meio da memória oportuniza a reestruturação dos fatos experienciados. Dessa forma, o exercício de narrar-se produz sentido ao que foi vivido por meio da ressignificação das vivências e das experiências, conferindo novos delineamentos ao agir, pensar e sentir.

No tocante à grafia do termo (auto)biográfica com uso de parênteses, assinto as concepções de Nóvoa (2010), o qual compreende que o uso de parênteses possibilita a integração entre as histórias de vida na biografia tal qual na (auto)biografia. Nessa acepção, considero que a pesquisa (auto)biográfica oportuniza, por meio das narrativas (auto)biográficas,

a expressão de acontecimentos pessoais e profissionais que, por familiaridade, provocam aproximações entre pesquisador e colaborador, ou seja, que a narrativa (auto)biográfica proporciona ao investigador apreender, por meio da narrativa, a interpretação que o sujeito produz sobre sua trajetória de vida. Conforme Passeggi (2010),

o ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). O fato (auto) biográfico encontra na narrativa sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundida com ela (PASSEGGI, 2010, p. 111).

Pela lógica da metodologia, corroboro a conceptualização de que “as narrativas autobiográficas têm o poder de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação” (MARTINS, 2015, p. 71).

Concebo as narrativas como o “lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). Além disso, as narrativas “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aqueles que leem, escutam e analisam essas narrativas” (PASSEGGI et al., 2013, p. 17).

As narrativas orais ou escritas, por seu turno, possuem uma função maior do que simplesmente servir como registro de fatos vividos, elas proporcionam que o sujeito mergulhe em sua própria história, selecionando os eventos mais significativos, compreendendo, ressignificando e questionando-os, para modificar sua forma de pensar e agir por meio da reflexão crítica.

Segundo Souza (2007), muitas são as terminologias utilizadas para assinalar o delineamento das pesquisas narrativas, tais como: biografia, autobiografia, história de vida, narrativas (auto)biográficas. A distinção dessas nomenclaturas deve-se ao propósito de

[...] demarcar a menor ou maior autonomia discursiva do entrevistado, interesse na totalidade das experiências dos sujeitos ou nos recortes temáticos, os relatos em grupos ou individualizados, etc., mantendo, para além dessa diversidade de enfoque dos aspectos metodológicos, a unidade que lhes dá a valorização das fontes orais (SOUZA, 2007, p. 67).

No intento de promover uma conversa franca, humanizada, reflexiva e dialógica, em que a troca de experiências e conhecimentos pudessem fluir de forma natural, utilizei como fonte de coleta de dados a carta pedagógica. Além disso, um disparador (Apêndice 2) contendo eixos para a escrita de uma narrativa reflexiva sobre o processo formativo das participantes da pesquisa também foi utilizado. Por meio desse disparador, foi possível conhecer a história de vida das professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas que colaboraram para a discussão e a reflexão sobre a formação continuada, para a coordenação pedagógica e sua atuação como responsável pela formação de professores.

As duas técnicas de coleta de dados possibilitaram às participantes e a mim, pesquisadora, a interação, a troca de experiências, percepções e saberes, além de oportunizarem a reflexão sobre nossos caminhos trilhados na constituição dos conhecimentos necessários para o exercício da função de coordenador pedagógico responsável pela formação centrada na escola. Além disso, realizei análise documental de Orientativos, Normativas, Diretrizes, Políticas de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Rondonópolis, dentre outros documentos, no intento de conhecer, apresentar e problematizar a estruturação da função da coordenação pedagógica nesse Município e como está sendo constituída a formação inicial do professor para exercer a função de coordenador pedagógico.

No que concerne às cartas pedagógicas, considero que estas sejam um gênero que possibilita uma interação dialógica mais próxima entre pesquisadora e participantes da pesquisa, em razão desta técnica de coleta de dados predispor o uso de uma linguagem menos formal, direcionada para um público específico, oportuniza a criação de vínculo, proximidade e afetividade. Esclareço que o uso de uma linguagem com menor rigor acadêmico não descaracteriza a cientificidade da investigação, visto que “a linguagem da carta é determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 155).

Nesta pesquisa, assumo o conceito de carta pedagógica apoiada nos estudos de Camini (2012), a qual traz em seu livro *Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam* trechos de algumas cartas de grandes “mestres da humanidade” como Paulo Apóstolo, Francisco de Assis, Antônio Gramsci, Francisco Julião, Rosa Luxemburgo, Che Guevara, Olga Benário, Dom Hélder Câmara, José Saramago, Frei Betto e Paulo Freire. A autora justifica a escolha por essas pessoas por compreender que estiveram “profundamente conectadas com seu tempo, envolvidas em causas sociais justas, para o bem da humanidade,

que nos diz respeito até hoje” (CAMINI, 2012, p. 29). As cartas apresentadas em seu livro refletem as convicções, reflexões e lutas de pensadores que almejavam o bem comum.

De acordo com Camini (2012), a expressão Cartas Pedagógicas foi cunhada por Paulo Freire, a autora justifica esse entendimento por meio da obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000). Ainda, segundo a autora, o cunho pedagógico de uma carta está vinculado à interlocução do humano de si para o humano do outro, dessa forma, vai se estabelecendo uma dialogicidade pedagógica, uma intencionalidade.

Dickmann (2020) relaciona dez características de uma carta pedagógica, são elas: 1 – Ponto de partida; 2 – Objetivo da escrita; 3 – Por que é pedagógica? 4 – O efeito da carta pedagógica; 5 – O conteúdo da carta pedagógica; 6 – Escrever exige compromisso; 7 – As potências das cartas pedagógicas; 8 – Para quem escrevemos; 9 – A resposta da carta pedagógica; 10 – O método de escrita da carta pedagógica.

Prosseguindo com os axiomas propostos pelo autor, permito-me realizar um delineamento sobre as dez características por pressupor uma compreensão mais clara da concepção que adquiri de cartas pedagógicas, utilizada nesta pesquisa. A carta pedagógica possui conteúdo das relações humanas, portanto, ela parte das experiências, saberes acumulados e contexto do remetente, ou seja, a carta pedagógica contém a história de vida da pessoa que a escreve. Não se separa o eu experiencial do eu escriba. Logo, o ponto de partida da carta pedagógica é a intercambialidade de conhecimentos e a aprendizagem mútua. Eu forneço subsídios ao meu interlocutor para que ele aprenda, reflita e problematize o conhecimento segundo seu contexto e saberes acumulados, assim como eu também aprendo com suas respostas, conhecimentos, visão de mundo.

A carta oportuniza enunciar algo por meio da narrativa escrita, sendo um discurso, ela dispõe de uma intencionalidade. Então, um diálogo é iniciado com vistas a promover uma discussão, um questionamento, uma crítica, uma proposta sobre algo, e, assim, o início do diálogo e os rumos dessa conversação vão sendo delineados a partir da interlocução entre os sujeitos correspondentes. Além de objetivar a incitação de um diálogo reflexivo, a carta pedagógica também é uma forma de registro sistematizado das ideias e aprendizagens de um grupo.

Para configurar um caráter pedagógico, a carta deve apresentar uma postura política e propor a produção de conhecimento.

A reflexão compartilhada pelo remetente estimula uma nova prática do receptor, ou uma nova reflexão, que é devolvida ao remetente. É o diálogo se

fazendo no vai e vem dos textos (sejam cartas propriamente ditas ou e-mails, por exemplo). De outro lado, a carta pedagógica parte de uma posição política e pedagógica claramente definida. Ela tem intenção clara de ser instrumento de diálogo, e, assim, ser pronunciamento de mundo (DICKMANN, 2020, p. 41).

O movimento dialógico e reflexivo proporcionado pela comunicação por meio de cartas ocasiona um efeito de aproximação entre os interlocutores, provocando mutuamente a participação do outro, e, conseqüentemente, o reforço dessas relações com o outro possibilita a criação de um comprometimento recíproco com o que se escreve.

Concebo as cartas pedagógicas como sendo uma forma de comunicação, reflexão e problematização de assuntos que permeiam o contexto de vida tanto pessoal quanto profissional de quem as escreve e dos interlocutores. A carta pedagógica permite que assuntos diversos sejam discutidos de forma afetiva, em que as histórias de vida, os fatos políticos, sociais e culturais estejam permeando as reflexões ali redigidas. Tendo esse entendimento, utilizo, nesta pesquisa, a carta pedagógica com intuito de dialogar com as professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, uma vez que me sinto próxima a elas, pois vivenciamos situação semelhante, tendo em vista que eu já fui uma professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica. Penso que a carta pedagógica me permite manter um diálogo íntimo, problematizador e reflexivo, em virtude disso, optei por realizar a escrita das análises de dados na seção seis em forma de carta resposta dialogada.

### 3.1 Local da Pesquisa

O lócus desta pesquisa é a Rede Municipal de Educação de Rondonópolis – MT, a qual possui em seu quadro de funcionários 1476 professores que atuam em 67 instituições educativas distribuídas entre Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Inicialmente, a proposta da pesquisa foi reunir os professores iniciantes coordenadores pedagógicos em grupos para os encontros, entretanto, o ano de 2020 veio cheio de surpresas, e, devido à pandemia provocada pela Covid-19, os planos sofreram modificações. As reuniões presenciais foram suspensas, permanecendo apenas a possibilidade de encontros virtuais por intermédio da tecnologia, que, no caso desta pesquisa, foi o aplicativo *WhatsApp*.

A fim de conhecer a constituição dos saberes e dos caminhos formativos centrados na/da escola, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis para adquirir as informações das professoras coordenadoras que frequentaram a formação para coordenadores ofertada por esta instituição no ano de 2019. Esse encaminhamento foi realizado com o propósito de analisar os reflexos da formação continuada, ofertada pela SEMED/Rondonópolis, à prática formadora do professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica

Vale ressaltar que essa seleção foi requisitada, uma vez que, neste ano, devido à pandemia, não haveria formação presencial na SEMED/Rondonópolis e, principalmente, na escola. Dessa forma, pensando em atender aos objetivos da pesquisa, seria necessário que as possíveis colaboradoras tivessem participado da formação do ano de 2019 e atuado na formação em serviço durante os encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na instituição educativa.

Com essas referências em mãos, pude fazer o levantamento de quais eram professores iniciantes e ainda estavam exercendo a função da coordenação em 2020. E, assim, verifiquei que havia quatro professoras que se encaixavam nas especificidades pretendidas. Entrei em contato com elas, via WhatsApp, apresentei a mim, a minha orientadora e a nossa pesquisa e procedi ao convite, sendo atendida prontamente por três delas.

### 3.2 Participantes da pesquisa

Com o objetivo de compreender como a formação continuada ofertada aos coordenadores pela SEMED/Rondonópolis, especificamente aos professores iniciantes, reverbera nas ações destes com relação à formação de professores em serviço, a investigação foi realizada com três professoras iniciantes efetivas da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis – MT.

Para preservar as identidades das colaboradoras da investigação e garantir o sigilo ético da pesquisa, as participantes receberam nomes fictícios. Assim sendo, as participantes serão denominadas de Amorosidade, Luna e Day. Saliento que, as participantes Luna e Day escolheram seus nomes fictícios, enquanto a participante Amorosidade optou por deixar a pesquisadora responsável pela escolha. Após as trocas de correspondências, leitura e releitura das narrativas, sugeri o nome fictício Amorosidade, sendo prontamente aceito por ela.

Todas as participantes são graduadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus de Rondonópolis. As participantes Day e Luna atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizados na periferia da cidade, ao passo que Amorosidade atua em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada próxima a área central do município de Rondonópolis.

Tabela 1 – Professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas e o tempo de atuação

| <b>Nome</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de docência</b> | <b>Tempo de atuação na função da coordenação pedagógica</b> |
|-------------|--------------|--------------------------|---|
| Amorosidade | 29           | 5 anos                   | 4 anos  |
| Luna        | 57           | 4 anos                   | 3 anos  |
| Day         | 27           | 4 anos                   | 2 anos  |

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora.

### 3.3 O enredo da pesquisa

A metodologia é sempre uma escolha de qual caminho seguir a fim de encontrar as respostas que tanto almeja. A maioria das vezes, escolher um caminho não é fácil, uma escolha implica consequências e resultados, e, em uma pesquisa que envolve outras, os resultados são sempre inesperados, e isso assusta.

Desde o princípio, objetivamos utilizar as narrativas (auto)biográficas para a coleta de dados, e no pensar e repensar, estudar e debater, encontramos o dispositivo Ateliê Biográfico de Projeto. Logo, a escolha dessa técnica veio a partir de reflexões sobre os objetivos dessa pesquisa, em como poderíamos conhecer, compreender, analisar e contribuir para o processo de formação e ação formadora da professora iniciante coordenadora pedagógica.

O Ateliê Biográfico de Projeto emprega a profundidade da narrativa de si como “construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366, grifo da autora). Dessa forma, o ato intencional do Ateliê, por meio de seus processos, oportuniza a inscrição da história de vida do sujeito em uma dinâmica prospectiva, a qual se relaciona às três dimensões temporais – passado, presente e futuro, com o propósito de compor um futuro do sujeito e fazer manifestar um projeto de si profissional.

Com a finalidade de fazer emergir esse projeto, a proposta do Ateliê consiste em seis etapas, em que os participantes formulam, de forma colaborativa, seu projeto de si profissional das aprendizagens. Para isso, são exploradas e socializadas as escritas de si (autobiografia) e de escuta e escrita da história de vida do outro (heterobiografia).

Ao estudarmos o Ateliê Biográfico de Projeto, percebemos ser ele um método adequado ao nosso intento, uma vez que, os participantes, ao narrar suas histórias de vida e ouvir as histórias de vida de seus pares, poderiam ser levados a reflexões de pontos de convergência e distanciamentos, revivendo suas vivências e experiências formulariam ou reformulariam o que passaram. Contudo, como mencionado, o direcionamento da investigação foi alterado e o Ateliê que seria realizado presencialmente foi alterado para forma virtual.

Após analisar as informações sobre a equipe de coordenação pedagógica cedida pela SEMED/Rondonópolis e ter a anuência de três professoras iniciantes atuantes na função da coordenação pedagógica, dei início à efetivação do Ateliê Virtual.

Durante as conversas com as participantes, elas esclareceram que o WhatsApp seria a melhor ferramenta para dialogarmos. Dessa forma, criei um grupo para que pudéssemos iniciar o Ateliê Virtual. O primeiro encontro ficou agendado para o dia 24/06/2020, no período vespertino. Encaminhei no grupo um áudio que gravei com a leitura do poema de Cora Coralina “Saber viver”, esse áudio continha a música *Cello suite* nº 1 (Bach) de fundo para compor a leitura. O segundo áudio foi composto de explicação sucinta sobre o Ateliê Biográfico, cujo objetivo principal era a reflexão sobre a coordenação pedagógica.

Em seguida, encaminhei um documento (Apêndice 1) com o primeiro e segundo momento do Ateliê Virtual. Esse documento continha o poema da Cora Coralina, um texto explicativo sobre o Ateliê Biográfico e uma lista de sugestão de combinados para os encontros. Contudo, não obtive resposta das participantes quanto a esse primeiro encontro. Diante desse silêncio, conversando com minha orientadora, decidimos reavaliar a metodologia e redirecionar o caminho novamente.

Entrei em contato com cada participante individualmente, indagando se elas teriam a disponibilidade de enviar para mim uma narrativa oral ou escrita no *Word*, contando sua história de vida desde a infância até os dias atuais, relacionando as experiências que as marcaram e as levaram a escolher a profissão docente. Obtendo o aval de todas, no dia 01/07/2020, encaminhei via WhatsApp o link do vídeo “A casa de pequenos cubos”, para ser assistido previamente e um documento com eixos norteadores para a escrita da narrativa (Apêndice 2).

Não foi estabelecido prazo para a entrega das narrativas, uma vez que estávamos passando por uma situação delicada devido à pandemia, e a intenção foi de ouvir as professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas para que pudessem contar sua história desde a escolarização até sua atual função profissional. Após recebimento das narrativas escritas, dei procedimento à leitura e à análise delas. Evidencio que todas as participantes optaram por essa forma de narrar suas histórias.

Observando que meu lugar de fala e contexto profissional se assemelham ao das participantes da pesquisa, os dados da pesquisa foram analisados, segundo a análise compreensiva-interpretativa como propõe Souza (2014).

Por meio da análise, foi possível realizar uma varredura em busca de significados incrustados nas narrativas escritas das participantes sobre sua história de vida e percurso formativo. Esse processo se torna dinâmico e interativo, dado que há uma constante reorganização das narrativas e aproximação entre as histórias de vida das participantes e da pesquisadora. Soma-se ao processo a comparação, tendo em vista que as narrativas das participantes são comparadas no intuito de encontrar aproximações e distanciamentos (SOUZA, 2014).

Importante se faz ressaltar que a análise das narrativas foi realizada segundo a perspectiva da análise compreensiva interpretativa com o propósito de “evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

Fortaleço o pressuposto do autor de que, a partir das narrativas orais e/ou escritas, é possível perscrutar as regularidades e irregularidades, dado que as histórias de vida e as narrativas propiciam ao sujeito partir da experiência de si, questionar os sentidos e os significados de suas vivências e aprendizagens.

Nesta pesquisa, as narrativas foram consideradas em sua totalidade, como itinerário de uma trajetória de vida e formação que subsidiam a compreensão do percurso transcorrido por cada participante. Posteriormente à efetivação da leitura e à análise das narrativas escritas, ficou evidente a necessidade de repensar uma nova abordagem para captar os elementos pretendidos para atingir os objetivos estipulados. Desse modo, acrescidas a essas narrativas escritas, trabalhei com as cartas pedagógicas. Encaminhei por correspondência eletrônica (*e-mail*) uma carta para cada participante, relacionando algumas aproximações entre suas narrativas de experiência com minha história de vida e percepções. E, com intuito de adensar o diálogo e

reflexão sobre a formação continuada ofertada pela SEMED/Rondonópolis e seus reflexos na formação centrada na escola de professores, inquiri sobre alguns pontos que gostaria de clarear.

A estruturação da análise dos dados coletados pelo memorial e cartas pedagógicas se deu em forma de carta resposta dialogada, em que escrevo minhas análises, percepções e reflexões sobre as narrativas das participantes de acordo com as categorias levantadas, segundo os objetivos propostos para esta pesquisa. Assim, foram elencados os seguintes eixos:

- Eixo 1 - Trajetória formativa da educação básica ao ensino superior;
- Eixo 2 - Formação continuada SEMED/Rondonópolis;
- Eixo 3 - Ação formadora da professora iniciante coordenadora pedagógica.

Na sequência, desenvolvi as análises e interpretações das narrativas (auto)biográficas escritas fomentadas pelo disparador para escrita do memorial e pela carta pedagógica. As trocas de correspondência prosseguiram até o momento em que os objetivos da pesquisa foram alcançados, findando com uma carta de agradecimento para as colaboradoras por elas terem compartilhado suas histórias de vida conosco.

A seguir, adentrarei no campo específico da coordenação pedagógica, elucidando minhas concepções e histórico da função e apresentando o mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre o coordenador pedagógico iniciante.

#### **4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**

O exercício da coordenação pedagógica é algo complexo, muitas são as funções determinadas a esse profissional e diversas são as percepções sobre seu papel no âmbito escolar. A visão sobre a coordenação pedagógica ainda guarda resquícios de sua historicidade, ou seja, muitos ainda enxergam essa função/cargo como uma atuação supervisora, tecnicista e de controle do trabalho docente.

Saliento que, nesta pesquisa, diferencio cargo e função segundo a perspectiva da assunção destes, ou seja, cargo é efetivado por meio de concurso público e função por meio de eleição ou indicação por um período determinado. No decorrer desta pesquisa, sigo com o uso do termo função, tendo em vista que as participantes da pesquisa são professoras que exercem a função de coordenação pedagógica.

A historicidade da função/cargo de coordenação pedagógica reflete em muito o exercício atual desse profissional. Ao longo do tempo, esse cargo recebeu diferentes nomenclaturas e teve, primordialmente, a função de supervisionar o trabalho docente segundo o direcionamento do Estado. Esse fato ainda impacta grandemente a identidade do coordenador pedagógico, uma vez que sendo visto como inspetor ou supervisor, criam-se barreiras para uma relação/convívio social harmonioso e colaborativo.

Apesar de não ser a proposta fundamental desta pesquisa adentrar a história e o desenrolar da formação inicial em pedagogia, peço licença para realizar um pequeno e rápido passeio pelas alterações realizadas no curso de Pedagogia, haja vista a ligação íntima com a atuação da coordenação pedagógica e seus caminhos formativos, tendo em vista que o Pedagogo prioritariamente assume a função/cargo da coordenação pedagógica nas escolas brasileiras e, em especial, na Rede municipal de Educação de Rondonópolis, lócus desta pesquisa.

Compreendo que fatos passados influenciam ações presentes, sendo assim, penso ser necessário que tenhamos um diálogo sobre atos realizados a partir da década de 1930 e que possuíram relação direta com a estruturação do cargo/função da coordenação pedagógica. Dessa forma, nesta seção, inicio com o histórico da formação em Pedagogia com o intento de começar um diálogo sobre o princípio da formação do profissional que poderá assumir a coordenação pedagógica. Em seguida, discorro sobre a historicidade do cargo/função da coordenação pedagógica em Rondonópolis.

Apresento ainda o mapeamento das pesquisas sobre meu objeto de estudo, o professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica. Em princípio, esclareço que, por não encontrar pesquisas especificamente sobre meu objeto de estudo nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), realizei uma busca sobre o coordenador pedagógico iniciante, o qual presumo estar mais próximo do que investigo. Portanto, os estudos acadêmicos apresentados e analisados no mapeamento tratam sobre o profissional que possui até cinco anos de experiência na função da coordenação pedagógica.

Evidencio que, apesar de não terem sido encontradas pesquisas nos bancos de dados supracitados, por meio de pesquisa no PPGEDU da UFMT e devido à minha inserção no grupo de pesquisa Investiação, obtive conhecimento e acesso a duas dissertações que discorrem sobre o professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica.

#### 4.1 Breve Histórico: buscando a compreensão de uma função/cargo que se constrói ao longo do tempo

De acordo com estudos realizados por Furlan (2008), em 1939, dá-se início ao primeiro curso de Pedagogia no Brasil, e, dessa época aos dias de hoje, várias alterações foram sendo realizadas em sua grade curricular conforme a necessidade do mercado e/ou das suas propostas na área de conhecimento. A princípio, o curso era denominado de três anos, pois formava bacharéis em três anos para exercer funções técnicas relacionadas diretamente à docência, como orientação, coordenação, supervisão e inspeção escolar e, com mais um ano de curso, estudando didática, formavam-se profissionais licenciados para atuar na sala de aula.

A autora também assinala ações legislativas do conselheiro Valnir Chagas, por meio do parecer 251/62, o qual objetivava clarear a definição do curso de Pedagogia, haja vista as dúvidas quanto ao licenciado ser formado em curso superior para exercer a docência primária e o bacharel, técnico em educação, em nível de pós-graduação, assim, a dicotomia licenciatura e bacharelado continuou.

Ademais, o Brasil passava por um período (1960 – 1964) de movimentos tecnicistas e formação voltada para o campo de trabalho capitalista, em que o ideário tecnocrata assumido era de investimento na educação em prol do desenvolvimento do país. Segundo Silva (2011), o panorama educativo experienciou transformações devido ao golpe militar, em 1964. Essas

transformações decorreram das influências internacionais estabelecidas entre Brasil e Estados Unidos pelo acordo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da *United States Agency for International Development* (USAID), em que o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, foi reorganizado por meio da participação direta dos técnicos da USAID.

Em relação à educação universitária, a instituição da Lei nº 5540/68 acarretou mudanças significativas no cenário da educação brasileira, mais especificamente nas universidades, pois determinou a extinção do bacharelado no curso de Pedagogia. Nesse ínterim, um novo parecer (252/69) foi elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas com vistas à formação do docente licenciado para atuar na escola normal e de especialistas para exercer funções de orientação, supervisão, inspeção dentro das escolas.

Sobre essas mudanças, Pimenta (2006) assinala que

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato superior. A tradição liberal de nossa Universidade fica interrompida e nasce o que alguns passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal. (PIMENTA, 2006, p.18-19).

O Curso de Pedagogia passou a ter uma base comum curricular, sendo acrescido aos especialistas habilitações para os conjuntos de tarefas. Essa ação acarretou perecimento, desvalorização e inchaço no curso, além de provocar aumento da demanda de profissionais habilitados acima do suportado pelo mercado de trabalho escolar (FURLAN, 2008).

As mudanças transcorridas na área educativa brasileira a partir do acordo entre MEC e USAID relacionaram-se à premência da validação das convicções capitalistas que permeavam as ações governamentais da época, a fim de abastecer a racionalidade da produção capitalista com mão de obra técnica e qualificada, além da necessidade de formação de profissionais instruídos e instrumentalizados para o mercado de trabalho.

Segundo Fernandes (2004), as mudanças ocorridas, principalmente após a ditadura militar, impactam na conjuntura escolar vivenciada pelos atores educacionais, atualmente. Na década de 1980, a movimentação em prol de uma educação democrática possibilitou alterações na visão profissional do supervisor escolar dentro da escola. Além disso, a função de coordenador pedagógico começou a ganhar força no âmbito escolar devido à expectativa da gestão democrática.

Em atendimento à luta e às reivindicações dos movimentos dos professores em prol da organização escolar ser composta por profissionais que articulassem o trabalho coletivo ao

projeto pedagógico, a coordenação pedagógica assumida como cargo ou função, dependendo da forma de ingresso estabelecida em cada estado brasileiro, passou a atuar de forma mais incisiva. Tendo em vista que

O coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas, representando uma possibilidade de superação da rígida estrutura hierárquica que predominou nas escolas brasileiras por vários anos e na qual se situaram em pólos opostos especialistas e docentes (FERNANDES, 2004, p. 1).

No tocante à supervisão escolar, sua perspectiva fiscalizadora e de controle do trabalho docente foi sendo transformada em uma função de acompanhamento das atividades pedagógicas de planejamento e avaliação. Salienta-se que essa transformação se desenrolou devido a pressões dos profissionais da educação e de movimentos sindicais. Dessa forma, as atribuições do supervisor foram sendo redimensionadas e a nomenclatura coordenador pedagógico foi sendo utilizada (LIMA, 2016).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, ficou estabelecido que a formação de profissionais para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deveria ser realizada por meio do Curso em Pedagogia ou em pós-graduação. Além disso, a formação de professores deixou de ser exclusiva do Curso de Pedagogia, uma vez que, para o exercício do magistério na educação básica na etapa da educação infantil e nos primeiros 4 anos do ensino fundamental, a formação de professores poderia ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Importante se faz ressaltar que as políticas públicas adotadas, a partir da segunda metade da década de 1990, provocaram diversas mudanças no âmbito da educação pelo viés neoliberal com discurso de “sanar todos os problemas historicamente apresentados pela educação” (FERNANDES, 2004, p. 31). Essas políticas se apresentaram com alguns argumentos coletados das propostas progressistas, dentre elas se destacaram “a proposição legal da função de professor coordenador pedagógico, expandindo a função antes restrita ao Ciclo Básico à quase totalidade das escolas da rede pública de ensino” (FERNANDES, 2004, p. 33).

Fernandes (2004) também argumenta que, nas escolas paulistas, o cargo de supervisão escolar deu lugar à função de professor coordenador pedagógico como uma forma de fomentar as propostas da “Escola de Cara Nova” da Secretaria de Educação.

No estado de Mato Grosso, a gênese da função da coordenação pedagógica decorreu da supervisão escolar. Esta era uma função que fiscalizava o planejamento semanal docente, além de realizar o acompanhamento pedagógico dos professores, sendo, até por volta da metade da década de 1970, desempenhada pelo vice-diretor (OLIVEIRA, 2010).

A mudança desse panorama veio com a Instrução Normativa 002/95/SEE/MT, de 15 de janeiro de 1995, em que foi estabelecido em seu artigo 5º § 1º que a equipe Técnica-pedagógica da instituição educativa só poderia ser constituída por profissional com habilitação específica na área. Dessa forma, até 1995, a função da supervisão escolar era ocupada por professor com habilitação em Pedagogia, que era considerada como “habilitação específica na área”.

Atualmente, no estado de Mato Grosso, especificamente no município de Rondonópolis, *loci* desta pesquisa, não se tem mais o cargo e sim a função de coordenação pedagógica, uma vez que para atuar como coordenador pedagógico é preciso ser professor efetivo da rede de ensino e candidatar-se à função a cada ano. Não consta, como pré-requisito, a formação em Pedagogia, experiência na docência e nem pós-graduação específica na área, subentende-se que a graduação em licenciaturas seja suficiente para a atribuição de articular, formar e transformar a prática pedagógica.

Pereira (2017), em sua tese, apresenta dados sobre os estudos de Elias (1983), expondo que na época da implantação do cargo da coordenação pedagógica bastava a formação inicial destes profissionais para que pudessem atuar na escola de forma efetiva. Domingues (2014), ressalta que o exercício da coordenação pedagógica, no Brasil, frequentemente está fundamentado na atribuição de profissionais sem habilitação específica e recursos adequados. Esse fato pode possibilitar a constituição generalizada e inespecífica das condutas e funções do coordenador pedagógico.

A inferência de Pereira (2017) intensifica minhas reflexões sobre os direcionamentos que o exercício da coordenação pedagógica adquiriu ao longo do tempo. Esse cargo foi criado, visando a melhoria da qualidade da educação com viés capitalista e de melhoria na qualidade da mão de obra para o trabalho, e vem, ao longo do tempo, sofrendo pressão não só das instâncias superiores, como também de professores, pais, comunidade escolar, responsabilizando-o pelo avanço ou não na qualidade da educação.

Ponto ainda uma preocupação sobre a culpabilização, a estruturação e a volatilização dessa função, haja vista que o exercício se dá anualmente. Meu primeiro ano na função de professora coordenadora pedagógica foi um período de tateamento e reconhecimento; no segundo ano, sentia-me mais segura, compreendia melhor os processos, quais eram as

demandas que cabiam a mim e quais eram desvio de função. Esclareço que, mesmo tomando conhecimento disso, não consegui fugir do “apagar incêndios”, serviços administrativos, entre outras solicitações. Perguntei-me e, ainda, questiono-me: seria o fato da mudança constante da coordenação pedagógica, a falta de formação inicial e continuada específica para esse profissional uma das razões para a não melhoria na qualidade da educação?

Importante se faz ressaltar que a questão anterior pode ter uma compreensão simplista, em que basta uma formação de qualidade ao coordenador para que a educação seja de qualidade. É sabido que são múltiplos os fatores que impactam e contribuem para o desenvolvimento do processo educativo, e que depositar todas as expectativas em um ator escolar é errôneo.

Entretantes, este questionamento que me faço em relação à permanência curta do professor na função de coordenador, à estruturação da função e à formação inicial e continuada específica podem ser aludidos às “artimanhas” do sistema que nos envolve em situações e em suas estruturas de forma a provocar a maior culpabilização do docente ou de outros atores escolares que atuam diretamente na instituição educativa.

Dentro destes padrões de educação criados para o domínio, continuação do *status quo*, está a ideologia da culpabilização do professor e dos atores sociais, ideologia esta, muitas vezes, comprada pelos próprios profissionais que dela sofrem, mas que não percebem que estão sustentando e fortalecendo um ideário contrário à sua própria classe, sua própria profissão, a si próprio.

Com relação à culpabilização docente, coaduno ao entendimento de Sordi e Freitas (2013, p. 90), os quais afirmam que é “na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas coletivamente, articuladas ao projeto pedagógico da escola”. Os autores problematizam a responsabilização de todos os envolvidos na área educativa, do poder público aos atores da escola. A responsabilização participativa alude à escola como um todo, não apenas ao docente, no tocante à apropriação de seu protagonismo quanto ao projeto pedagógico e ao poder público que cumpra com seus compromissos frente à educação e à escola pública.

Ao tratar sobre a formação inicial e continuada específica ao professor coordenador pedagógico, sublinho que, desde a década de 1980, problematiza-se a estruturação da formação em Pedagogia de forma a restringir sua fragmentação. Relativo a isso, existem duas correntes, uma em defesa de formações distintas para professores e para pedagogos e outra, em defesa da docência como base da formação.

Os estudos de Libâneo (2002) e Domingues (2014) discutem a fragilidade na formação inicial generalista dos pedagogos quanto à sua atuação na área da gestão escolar. Esclareço que os autores afirmam não pretender uma separação entre o pedagógico e o administrativo, contudo, compreendem que uma formação inicial intrínseca à função de coordenar o pedagógico é importante para o desenvolvimento da profissionalidade do coordenador pedagógico.

Ao examinarem propostas curriculares de cursos de Pedagogia de algumas regiões do Brasil, pesquisas de Gatti e Nunes (2008); Libâneo (2002) e Pimenta (2014) sobre a formação inicial de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de pedagogos para atuarem em atividades concernentes aos processos de Gestão Educacional revelaram evidências de que há uma concentração maior da carga horária (30%) do curso voltada para a docência em contraposição a 12% referente à gestão educacional. Ademais, também foi pontuado que há um demasiado número de disciplinas podendo provocar a dispersão e fragmentação do conhecimento.

A respeito dessas constatações, Pimenta depreende que

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil (PIMENTA, 2014, p. 17).

Em contraponto, os estudos de Brzezinski (2011) destacam pontos favoráveis no tocante à formação inicial do pedagogo. Para a autora, a ampliação da atuação do pedagogo no campo educativo nas áreas da pesquisa e gestão educacional, além da docência, por meio das proposituras das Diretrizes, é um ponto favorável à quebra da oposição entre a formação do professor e a formação do gestor, outrora efetuada mediante a licenciatura.

Brzezinski (2011) discorre sobre a complexidade e multiplicidade da identidade do pedagogo tendo em vista a execução de encargos do ser docente, do ser pesquisador e do ser gestor e a necessidade de articulação entre eles. Nesse ínterim, a autora elucida que a identidade do pedagogo vai se modificando segundo as relações sociais, a cultura do grupo social e as relações do mundo produtivo em que o profissional está imerso, não havendo apenas uma identidade e sim diversas identidades particulares ao momento histórico vivenciado.

Ao relacionar os dados encontrados nas pesquisas de Gatti e Nunes (2008); Libâneo (2002) e Pimenta (2014); Brzezinski (2011) com as responsabilidades estabelecidas ao professor coordenador pedagógico, compreendo que urge a necessidade de repensar e refletir sobre a estruturação da formação inicial a fim de que ela oportunize uma maior proximidade do licenciando aos conhecimentos da área de gestão pedagógica da escola. Entretanto, pondero que uma divisão novamente na formação inicial do pedagogo pode ser um ato sentido como retrocesso, uma vez que essa ação já demonstrou no passado não ter contemplado as necessidades de melhoria na atuação do profissional encarregado de coordenar o pedagógico da escola e na melhoria da qualidade da educação.

Mediante o impasse, acredito ser importante trazer como vem sendo discutido esta temática no universo acadêmico.

#### 4.2 Coordenação Pedagógica em Rondonópolis - MT

Considerando a importância do conhecimento sobre a concepção, organização e atribuição estabelecidas ao coordenador pedagógico, discorro nessa sessão sobre como essa função é estabelecida no *loci* desta pesquisa, que é o município de Rondonópolis-MT.

Pauto-me nos documentos normativos que são a Lei Complementar 228 de 28 de março de 2016, a qual estrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais (PCCV) da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis – MT, e pela Instrução Normativa, com publicização anual, que dispõe sobre os critérios para formação de turmas, processo de contagem de pontos, processo de atribuição do Docente, Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional<sup>1</sup>, Técnico Instrumental e Apoio Instrumental I, pertencentes ao quadro efetivo nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2021. Dispõe ainda sobre a organização do Calendário Escolar, processo de escolha do Coordenador Pedagógico, atribuição dos servidores em Readaptação de Função e demais providências.

Esclareço que, segundo a Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM), elaborada pela SEMED e publicada

---

<sup>1</sup> Integra o profissional da educação de nível médio que desenvolve atividades inerentes aos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e responsabilidades necessárias às ações que complementam e apoiam a docência na modalidade da Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social - acolhida, socialização, integração, convivência e recreação, bem como o cuidado da criança quanto à higienização e riscos.

em 2016, foram realizados, nos anos de 1991 e 1994, concursos públicos para o cargo de Supervisor Escolar, que

É o profissional habilitado em pedagogia ou com especialização em supervisão ou áreas afins à orientação pedagógica, para atuar em unidades de educação infantil e fundamental, nas modalidades regulares e EJA como coordenador de todo trabalho pedagógico da unidade, devendo ser função nuclear trabalhar com a formação do professor com objetivo de propiciar condições de ensino que garantam aprendizagem de todos (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 86).

Após o encerramento do concurso para Supervisão Escolar, foi instituída a eleição anual para a função da coordenação pedagógica, tendo em vista que o número de profissionais efetivos no cargo de Supervisor Escolar não era capaz de atender a todas as unidades educativas do município. Dessa forma, de acordo com a última Instrução Normativa N°. 002/2020/SEMED, art. 33, a função de Coordenador Pedagógico, quando não exercida pelo Supervisor Escolar concursado, poderá ser exercida pelo

§ 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 pretendente a função de Coordenador Pedagógico, o gestor da unidade escolar poderá convidar um professor efetivo de outra unidade de ensino para assumir a função. Caso haja vaga e interesse deste servidor sua remoção será garantida mediante solicitação do mesmo para a unidade na qual estiver atuando como Coordenador Pedagógico (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 14).

Destaco que o coordenador pedagógico é eleito por voto dos docentes e assistentes de desenvolvimento educacional. Para exercer a função de coordenador, o pretendente, segundo o parágrafo 5º da Instrução Normativa N°. 002/2020/SEMED, deve preencher os seguintes requisitos

I - Disponibilidade para exercer a função com dedicação exclusiva e carga horária de 40 horas semanais, sendo vedado o exercício desta função com carga horária diferente, ainda que sem recebimento da gratificação, conforme previsto na Lei Complementar nº 188/2014 publicada no Diário Oficial nº 3.155 de 03/02/2014. II - Apresentar um plano de ação de forma coerente, com argumentação crítica e aprofundamento teórico, considerando os indicadores apresentados pela unidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e com objetivos e metas a serem atingidas. O plano de ação deve ser apresentado em assembleia e aprovado pela maioria simples dos docentes da unidade, devidamente registrado em ata. III – O professor que atuou como coordenador em 2020 e que seja pretendente a função para o ano de 2021, deverá

comprovar frequência mínima de 75% nas formações específicas da função, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de declaração ou certificado expedido pelo Departamento de Formação Profissional, conforme atribuições regulamentadas no Art.10, inciso III da Lei Complementar nº 228 de 28 de março de 2016 (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 15 e 16).

Como é apresentado, de acordo com a normativa do município de Rondonópolis – MT, não há restrição quanto ao tempo de experiência docente para exercer a função de coordenador pedagógico, tampouco a necessidade de formação específica. Essa situação também foi verificada por Oliveira (2020) para a função da coordenação pedagógica nas instituições educativas do estado de Mato Grosso.

A Instrução Normativa (2020) determina que a quantidade de coordenadores pedagógicos em cada unidade educativa é referente ao número de turmas. Desse modo, na modalidade de Ensino Fundamental, haverá um CP quando as escolas contarem com até 15 turmas, serão disponibilizadas duas vagas a coordenação pedagógica quando houver 16 a 26 turmas, e, a partir de 27 turmas, as escolas terão três CPs. Na modalidade da Educação Infantil é disponibilizada uma vaga para a coordenação nas unidades com até 15 turmas e dois CPs quando há 16 turmas ou mais (RONDONÓPOLIS, 2020).

Referente às atribuições estabelecidas à função da Coordenação Pedagógica, a Lei Complementar 228/2016 institui que este profissional deve

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 autoformação 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. 59 e 60).

É perceptível uma quantidade extensa de atribuições, Placco, Almeida e Souza (2011, 2015) relacionam as expectativas e atribuições que são definidas em textos legais a esses profissionais e suas percepções dos professores e diretores em relação a elas. Segundo as autoras, as funções conferidas aos coordenadores pedagógicos são muito diversas e majoritariamente burocráticas e administrativas, fato que compromete sua ação formadora, pois esta não recebe a prioridade necessária.

As autoras assinalam que frequentemente os coordenadores pedagógicos assumem como pertença a extensa variedade de atribuições a ele outorgada. Em seus estudos, Placco, Almeida e Souza (2011, 2015) identificaram que os coordenadores pedagógicos compreendem como sendo suas atribuições na escola atividades de “atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação, atividades administrativas, organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos” (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2015, p. 13). Porém, quando os coordenadores pedagógicos discorrem sobre seu dia a dia, fica evidente que o acompanhamento pedagógico aos professores é postergado e não priorizado em detrimento a funções de aspecto relacional ou administrativo.

Quanto às percepções dos professores e diretores em relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos, Placco, Almeida e Souza (2015) encontraram semelhanças entre elas, podendo potencializar a adesão do coordenador a essas atribuições “mesmo quando sua realização acaba por ser inviável, frente ao volume de atividades a serem realizadas cotidianamente. E isso reforça uma identificação profissional ao CP como o solucionador de problemas, o “bombeiro” ou “apagador de incêndios”” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 15, grifos das autoras).

Importante dialogar sobre o imediatismo que é cobrado nas ações do coordenador, ações que são os fogos a serem apagados no dia a dia, e que podem e devem ser controlados e contornados. O coordenador não precisa e nem pode abraçar tudo dentro da unidade escolar, sua prioridade é o pedagógico, e esse pedagógico deve ser definido, conceituado e esclarecido para todos os atores escolares, inclusive para o próprio professor coordenador. Ouvimos que tudo dentro da escola é pedagógico, será? E mesmo que seja, esse tipo de pedagógico é encargo do coordenador ou é um pedagógico comum, corriqueiro? Algo que pode ser solucionado por outro membro da gestão escolar que não seja o coordenador.

O fato é que muitos coordenadores estão deslocados de suas reais funções nas escolas. A maior parte de sua rotina é ocupada com demandas administrativas e muitas vezes não se sabe qual é o seu campo específico de atuação: ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar os materiais, substituir professores, chamar a atenção de alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo etc. Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70).

O desvio da função reflete bem o que vivenciei enquanto professora iniciante coordenadora pedagógica. Eu tinha uma noção, ideia da função deste profissional, todavia, uma vez exercendo o cargo, a visão muda. No meu caso, a visão ficou embaçada com tanta fumaça emanada por diversos afazeres e socorros que eu deveria ou não, mas sentia que deveria realizar.

Quando decidi me candidatar à vaga na coordenação pedagógica, a diretora me entregou a impressão das funções do coordenador pedagógico contidas na Lei complementar 228/2016. Recordo que me assustei com a extensão e amplitude das ações que deveria desempenhar, 40 horas não seriam suficientes para cumprir tudo o que era esperado.

Ao relembrar minha experiência na coordenação pedagógica juntamente com os dados elucidados por Placco, Almeida e Souza (2011, 2015) sobre as percepções acerca das atribuições do professor coordenador pedagógico, observo que não só eu como outros coordenadores pedagógicos possuíram o mesmo sentimento de tensão entre as atribuições legais exigidas, as atribuições sentidas como pertencentes e as atribuições conferidas por professores e diretores a essa função. E isso está relacionado à questão de não haver um entendimento claro de qual é o real papel do coordenador pedagógico na escola.

Com relação ao papel primordial do professor coordenador pedagógico, coaduno com o postulado que,

[...] independente de resoluções de Secretarias de Estado e Município para definir um número exagerado de “tarefas” ao coordenador pedagógico, cabe a ele, prioritariamente, articular o trabalho pedagógico na escola, propor estratégias formativas com seus professores para transformar as ações na escola, na perspectiva de encontrar um modo novo, mais enriquecedor, mais eficaz para realizar o que deve ser feito para que os alunos atinjam o conhecimento que lhes dará poder (ALMEIDA, 2019, p. 21)

Por meio do apresentado e da minha experiência enquanto professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica, percebo a necessidade do pensar e repensar a função da coordenação pedagógica, principalmente na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, tendo em vista a melhoria na qualidade das condições da atuação profissional do coordenador pedagógico.

Vejo ser importante informar que adentrarei mais profundamente no papel formador e na formação do professor coordenador pedagógico na seção cinco. A seguir, trago os resultados da compilação realizada em três bancos de dados no intento de conhecer, analisar e refletir sobre os estudos realizados no campo acadêmico sobre o professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica.

#### 4.3 Mapeamento das pesquisas

No intuito de conhecer a paisagem de estudos acadêmicos, realizei uma busca sobre todas as produções inseridas em três plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A princípio fiquei instigada em contabilizar quantos estudos já haviam sido produzidos e inseridos nessas plataformas, por isso, realizei uma busca geral e encontrei 1.213.947 pesquisas na CAPES sobre todas as áreas de conhecimento, ao aplicar o filtro na Grande área Conhecimento para somente produções de Ciências Humanas, obtive o total de 201.839 trabalhos. No BDTD, foram encontrados 633.395 trabalhos, sendo 16.806 da área de Ciências Humanas. Enquanto na SciELO, encontrei 900.710 trabalhos, dos quais, 170.031 encontravam-se na área de Ciências Humanas.

Ao encadear esses resultados com os encontrados utilizando os descritores “professor iniciante”, “coordenador pedagógico” e “coordenador pedagógico iniciante”, nesses mesmos bancos de dados, encontrei as seguintes informações:

- CAPES: “professor iniciante” (172 pesquisas), “coordenador pedagógico” (522 pesquisas) e “coordenador pedagógico iniciante” (cinco pesquisas);
- BDTD: “professor iniciante” (248 pesquisas), “coordenador pedagógico” (868 pesquisas) e “coordenador pedagógico iniciante” (cinco pesquisas);
- SciELO: “professor iniciante” (11 pesquisas), “coordenador pedagógico” (13 pesquisas) e “coordenador pedagógico iniciante” (zero).

Ficou evidente que ainda não existe uma quantidade significativa de produções sobre esses agentes escolares, apesar de sua importância nos processos educativos.

A seguir, com o propósito de adensar o conhecimento sobre o panorama das pesquisas especificamente sobre a coordenação pedagógica, trago de forma mais detalhada os achados da varredura que empreendi nos bancos de dados supracitados, utilizando o descritor “coordenador pedagógico”.

Conforme elucidado acima, encontrei na CAPES 522 trabalhos acadêmicos, destes, oito profissionalizantes, 115 mestrados profissional, 362 mestrados e 59 doutorados. Nota-se, que, a maioria, encontrava-se na Grande Área de Conhecimento de Ciências Humanas, 445. As pesquisas tinham periodicidade de 1996 a 2019, sendo observado um aumento nas produções tendo o ápice em 2017, com 70 pesquisas.

No banco de dados da BDTD, encontrei 868 trabalhos, sendo 720 dissertações e 148 teses. Observei que houve aumento na produção a partir do ano de 2004, sendo o ano de 2018 o de maior publicação, 94 pesquisas. Na SciELO, encontrei 13 artigos utilizando o descritor “coordenador pedagógico”, sendo a maioria publicada no ano de 2017, quatro artigos.

Com intuito de delimitar a busca ao objeto de estudo desta pesquisa, utilizei descritores “professor iniciante coordenador pedagógico”; “professor iniciante *AND* coordenação pedagógica”. Contudo, não encontrei nenhuma pesquisa sobre o professor iniciante exercendo a função de coordenador pedagógico<sup>2</sup>. Por isso, busquei separar os trabalhos acadêmicos que mais se aproximassem a esse tema, que foram sobre o coordenador pedagógico iniciante.

É importante elucidar a concepção que adoto para pontuar a professora coordenadora pedagógica iniciante, esta é tomada com base nos estudos sobre o professor iniciante, em que o início na carreira se dá nos primeiros cinco anos de atuação. Dessa forma, o professor que, independentemente do tempo de experiência docente, exerce a função da coordenação

---

<sup>2</sup> Ressalto que, possuo conhecimento sobre duas dissertações que tratam sobre o professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica, que ainda não constam nas Bases de dados pesquisadas, devido ao prazo para publicação. São produções acadêmicas de mestrandas do Grupo de Pesquisa Investigação, do qual faço parte, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

pedagógica no decurso de até cinco anos, é considerado professor coordenador pedagógico iniciante.

Sendo assim, ao utilizar o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, encontrei na CAPES cinco pesquisas, sendo um mestrado profissional e quatro mestrados acadêmicos, tendo a periodicidade de 2015 a 2019, contando com uma publicação a cada ano. No BDTD, encontrei cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese. A periodicidade se revelou igual ao que encontrei na CAPES, 2015 a 2019, sendo um trabalho a cada ano. Na SciELO, minha busca utilizando o descritor “coordenador pedagógico iniciante” resultou em nenhum artigo.

Importante se faz salientar que as descobertas com o levantamento realizado nesses três bancos de dados me levaram a refletir sobre a exploração por meio de estudos do tema professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica e, até mesmo, sobre a professora coordenadora pedagógica iniciante. As informações mostram que existem pouquíssimos trabalhos acadêmicos direcionados para esses atores escolares, fato que pode estar relacionado a diversas vertentes, como: cada região do Brasil adotar políticas diferenciadas quanto ao acesso do professor a essa função; professores experientes não estão demonstrando mais interesse em assumir funções para além da sala de aula; remuneração pouco significativa frente as demandas e desafios do exercício da coordenação pedagógica, dentre outros fatores.

No que concerne às pesquisas sobre o coordenador pedagógico iniciante que encontrei nas plataformas CAPES e BDTD (total de dez pesquisas), constatei que houve repetição de três produções, assim, excetuando as pesquisas que aparecem em ambas as plataformas e duas pesquisas referentes ao mestrado profissional, relacionei no quadro abaixo as seguintes produções sobre o coordenador pedagógico iniciante:

**Quadro 1 – Pesquisas sobre coordenador pedagógico iniciante**

| <b>Tipo</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor</b>                      | <b>Orientador (a)</b>                       | <b>Instituição</b> | <b>Ano</b> |
|-------------|---|-----------------------------------|---|--------------------|------------|
| Dissertação | Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional.                    | Silvana Faria de Melo             | Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro | UNITAU/SP          | 2015       |
| Dissertação | Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana.  | Silvia Cristina Herculano Almeida | Dra. Laurinda Ramalho de Almeida            | PUC/Monte Alegre   | 2016       |
| Tese        | O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação | Rodnei Pereira                    | Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco       | PUC/SP             | 2017       |

|             |  |                       |                                     |      |      |
|-------------|--|-----------------------|-------------------------------------|------|------|
| Dissertação | Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de ponta grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.         | Victoria Mottim Gaió  | Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo  | UEPG | 2018 |
| Dissertação | O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa | Helena Gutoch Garbosa | Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi | UEPG | 2019 |

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora nas plataformas CAPES e BDTD em julho de 2020.

Percebendo a pertinência de cada produção acima citada, elencarei as relevâncias de cada uma, para, ao final, realizar a articulação entre elas. Seguirei a ordem das produções segundo o quadro acima, ou seja, por ordem anual de defesa.

A pesquisa *Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional* (Universidade de Taubaté – SP) de autoria de Silvana Faria de Melo e orientação da Professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro foi defendida no ano de 2015 e tratou sobre as vivências e experiências do coordenador pedagógico iniciante, os sentidos e significados que eles atribuem a essas vivências e a influência destas na constituição de sua identidade profissional.

O objetivo geral da pesquisa em questão foi investigar o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade. Tendo como questões norteadoras: Quais sentidos e significados os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto escolar em que atuam? Quais os impactos de sua atividade e dos sentidos e significados sobre ela construídos para o processo de constituição da identidade profissional que se inicia?

A pesquisadora utilizou o questionário como primeiro instrumento de coleta de dados com intuito de inteirar-se sobre o perfil do grupo de coordenadores, e, a partir dos dados obtidos, foi possível selecionar quatro professoras coordenadoras pedagógicas iniciantes que mais se enquadravam na proposta da pesquisa. Destaca-se que as participantes dessa pesquisa possuíam de dez a 22 anos de experiência docente, consideradas professoras experientes.

Para proceder a construção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, na qual, as participantes tiveram a oportunidade de narrar suas vivências e experiências referentes à formação docente, motivações que levaram à escolha de exercer a coordenação pedagógica, aspirações, expectativas, sentidos e significados dessa nova função.

Melo (2015) utilizou os Núcleos de Significação para proceder a análise de dados visando atingir os objetivos específicos da pesquisa, que eram: Identificar os motivos que orientam os professores a ingressar na função da coordenação pedagógica; Apreender e analisar os sentidos e os significados acerca da atividade da coordenação pedagógica produzidos por aqueles professores que iniciam nesta função; Reconhecer os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação do coordenador pedagógico iniciante no contexto de sua atividade.

As informações contidas nas narrativas das participantes foram organizadas em três núcleos de significação, sendo eles: 1. O ingresso na coordenação pedagógica: vivências e afetos engendrando os motivos que conduziram as professoras à nova atividade; 2. A multidimensionalidade da ação do coordenador pedagógico: uma (re)significação mediada pelos saberes docentes e 3. Desafios e possibilidades no processo de identificação com a coordenação pedagógica. É importante destacar que a autora se apoiou nos postulados da Psicologia Sócio-histórica (Vygotsky, 2005 e Leontiev, 1978), e nos estudos sobre identidade de Ciampa (2001) e Dubar (2005), a fim de realizar a interpretação das narrativas.

Os resultados das análises evidenciaram alguns pontos importantes sobre o início na função de coordenadora pedagógica das participantes dessa pesquisa. Melo (2015) pontua que apesar de os sentidos e significados apresentados pelas participantes estarem em consonância com os desígnios da função da coordenação pedagógica, caso a equipe gestora e docentes não sejam coparticipes desses mesmos sentidos e significados, pouco haverá de contribuição para o desempenho dessas profissionais enquanto coordenadoras pedagógicas. Além disso, a autora averiguou que as participantes atribuíram pouco destaque à significação referente à ação de formadora em serviço que a função de coordenadora pedagógica requer.

As narrativas das participantes revelaram a falta de conhecimento sobre a real função da coordenadora pedagógica, assim, demonstraram sentir-se sobrecarregadas com as demandas da escola o que afetou, perante suas percepções, as suas condutas enquanto coordenadoras na prática pedagógica. Outro ponto levantado pela pesquisadora foi a importância da oferta por parte dos órgãos municipais de uma formação de qualidade voltada para a constituição de conhecimentos mais amplos das significações e especificidades da coordenação pedagógica, com vistas a apreensão da fundamentação teórica para respaldar as práticas dessa função.

O estudo de Silvia Cristina Herculano intitulado *Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), orientado pela professora Dr<sup>a</sup>

Laurinda Ramalho de Almeida e defendido no ano de 2016, teve como objetivo geral compreender como as relações do coordenador pedagógico, nos diferentes espaços escolares, influenciam e constituem seu processo de aprendizagem como gestor, formador e articulador das mais diversas realidades presentes na escola. Para tanto, a pesquisadora elencou dois objetivos específicos: 1. Investigar os espaços de aprendizagem do coordenador pedagógico nos diferentes contextos escolares; 2. Analisar a percepção do coordenador pedagógico mediante as relações estabelecidas nos seus diferentes espaços de aprendizagem.

Herculano (2016) adotou o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, sendo o primeiro utilizado para colher dados e proceder a caracterização das entrevistadas. As participantes da pesquisa foram selecionadas de acordo com o tempo de experiência na função da coordenação pedagógica, sendo escolhida uma professora coordenadora pedagógica iniciante, uma coordenadora pedagógica com alguns anos de experiência e uma coordenadora pedagógica em fase final da carreira.

Importante se faz ressaltar que a autora considerou em sua pesquisa a faixa temporal de um a 24 meses para caracterizar a coordenadora pedagógica iniciante, três a 15 anos a coordenadora com alguma experiência e, por fim, 15 a 20 anos a coordenadora pedagógica em final de carreira. Herculano (2016) elucida que, no estado de São Paulo, os candidatos à coordenação devem possuir o mínimo de três anos de experiência como professor. Destaco ainda que, nesse estudo, as participantes possuíam 11 a 15 anos de experiência como docentes, portanto, são consideradas professoras experientes.

A autora subsidiou sua pesquisa nos postulados da psicogenética de Henry Wallon. Por intermédio das narrativas coletadas, enumerou três eixos relacionados aos espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica, sendo eles: 1. Espaços de aprendizagem vivenciados no magistério e na pedagogia; 2. Espaços de aprendizagem em atividades docentes e 3. Espaços de aprendizagem na escola em que as participantes da pesquisa atuam. A pesquisadora assinala para o resultado de seus estudos, que foram considerados espaços de aprendizagem aqueles que oportunizam uma formação inicial voltada para a prática pedagógica, as vivências e experiências docentes e os contextos de interação no exercício da coordenação pedagógica.

Herculano (2016) expôs alguns dados que considere relevantes e que estão em consonância com os encontrados por Melo (2015). As autoras evidenciaram que as participantes de seus estudos revelaram recorrer a conhecimentos adquiridos em experiências anteriores com intenção de auxiliar nas suas ações enquanto coordenadoras pedagógicas. Assim sendo, as

professoras que se enquadravam no período de início da função da coordenação pedagógica evocaram as experiências enquanto docentes, ao passo que as professoras que possuíam algum ou muito tempo no exercício da coordenação pedagógica recorriam às experiências nesta função que seriam capazes de contribuir com os processos das demandas existentes.

As pesquisas de Melo (2015) e Herculano (2016) apontaram ainda uma questão recorrente na função da coordenação pedagógica que é a insuficiente especificidade das funções deste profissional, fato que o desvia ou o leva a desempenhar diversos papéis e ações que não são prioritariamente de sua responsabilidade. Esse fato pode ocasionar alguns entraves nas principais ações da coordenação pedagógica que é articular, formar e transformar.

Compreendo que a organização do trabalho da professora coordenadora pedagógica torna-se imprescindível para amenizar o chamado “apagar incêndio”, pois se sabe que dificilmente será eliminado, por emergirem das urgências advindas das situações, atividades e necessidades dos movimentos no cotidiano escolar. Desse modo, é necessário que a coordenação pedagógica desenvolva, ao observar e analisar o movimento do contexto escolar em que atua, a mestria de antecipar certos acontecimentos, transformando a maioria das urgências em rotinas, para que consiga balancear as demandas de sua função.

Placco (2010) aborda os estudos de Matus (1991) e Gonçalves (1995) em que as atividades diárias de um profissional da direção sejam repartidas em percentuais: 10% de atividades de importância e 30% para as atividades de rotina, urgência e pausa. A autora pontua que por mais que esses percentuais não sejam levados literalmente, é importante notar que muitas vezes as atividades de rotina e urgência ultrapassam os 30%, tomando conta de todas as ações da professora coordenadora, provocando, dessa forma, prejuízo na efetivação de ações importantes que oportunizam a transformação no cenário escolar.

Observa-se, entretanto, que são docentes recém inseridas na função da coordenação pedagógica, por vezes, ainda se familiarizando com os processos que esse cargo demanda. Parto desse pressuposto para firmar a urgência de formação para coordenadoras pedagógicas iniciantes que possibilite a essas profissionais conhecerem, apropriarem e prepararem-se para enfrentar os processos dessa função.

A tese de Rodnei Pereira denominada *Desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) provocou um impacto em mim logo ao iniciar a leitura. O autor introduz seu memorial com versos de seu aluno, André Benelli, o qual trata sobre as hegemonias e as lutas contra o poder dominante. As

agruras do preconceito social, racial, cultural fizeram parte de sua caminhada e de suas reflexões sobre a educação e a qualidade da educação na apresentação do trabalho, o que me fez rever, repensar e iniciar a desconstrução de alguns paradigmas, que acho que nem havia percebido possuir. Seu diálogo sobre a “maldição do pensamento colonizado” e “intermitências de programas e projetos” traz à tona as ações e pensamentos, não só de governantes, mas também, de nós, profissionais da educação, sobre as políticas e reformas educacionais inspiradas em modelos de nossos colonizadores.

Pereira (2017) evoca argumentos sobre a utilização das avaliações e testes para medição do desempenho dos alunos e sobre a culpabilização não só dos professores como também dos outros atores escolares em relação aos resultados destes instrumentos avaliativos. Articula essas premissas ao trabalho desenvolvido pelos pesquisadores em educação, evidenciando que muitos estudos vão ao encontro desses pensamentos de culpabilização e se desviam do propósito da ciência que é desvelar a realidade, revelar o que está oculto, posicionar-se e intervir na situação encontrada.

Com relação à culpabilização, Pereira (2017) esclarece que sua proposta de pesquisa segue alguns princípios os quais direcionam suas ações como pesquisador para além de averiguações e interpretações, embora respeite os que assim procedem. Destarte, o autor utiliza da pesquisa-ação para responder a seguinte questão: quais indícios de um processo formativo intencional – negociado e balizado pelas necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes, em seus contextos de trabalho – revelam na aprendizagem de formação de professores e, como consequência, no desenvolvimento profissional de seus participantes?

A tese de doutoramento defendida em 2017, orientada por Vera Maria Nigro de Souza Placco, trouxe como objetivo geral construir e executar, coletivamente, uma “proposta” de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas dos Coordenadores pedagógicos (CPs) participantes, para suas realidades escolares. Para isso, a metodologia adotada foi da pesquisa-ação, na qual Pereira (2017) utilizou um diagnóstico por meio de questões para conhecer as participantes que eram coordenadoras pedagógicas iniciantes e coordenadoras pedagógicas experientes. A partir das respostas desse diagnóstico e em conjunto com as participantes da pesquisa, o autor elaborou o planejamento da formação.

Os resultados indicaram que a formação, construída coletivamente, favoreceu a tomada de consciência das participantes acerca do seu papel como formadores, colaborando para o desenvolvimento de suas atividades e para a ampliação da compreensão do seu papel.

A pesquisa *Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos possibilidades e limites* (Universidade Estadual de Ponta Grossa), defendida em 2018, de autoria de Victoria Mottim Gaio, tem como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico. A autora definiu como objetivo geral desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná. Os objetivos específicos foram: identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico e analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico.

Gaio (2018) elegeu como metodologia a abordagem qualitativa, utilizou a análise de documentos para a construção do histórico da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a realização de entrevista semiestruturada como fonte de coleta de dados. As participantes da pesquisa foram dois grupos de sujeitos: a) oito profissionais da educação que auxiliaram na construção do histórico da SME, em que atuaram como chefes de departamento, chefes de supervisoras e orientadoras, coordenadora do ensino fundamental e formadoras de coordenadores pedagógicos. B) dez profissionais que atuaram em épocas distintas na função de coordenar o pedagógico da escola, exercendo essa função na época em que a denominação era de supervisão escolar até a atualidade como coordenadora pedagógica. Saliento que entre as participantes, três encaixavam-se na denominação de coordenadora pedagógica iniciante, uma vez que possuíam até cinco anos de experiência na função. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

Como resultado, Gaio (2018) declara que a formação continuada reflete no trabalho do coordenador pedagógico. Além disso, foram identificadas possibilidades e limites referentes à formação para o coordenador pedagógico iniciante na função; à definição do papel do coordenador para atuar como formador no interior da escola; às diferentes áreas do conhecimento; à troca de experiência; à realização do planejamento; aos resultados; e, por fim, às necessidades da escola. A autora constatou que as formações não privilegiam a produção e sistematização do conhecimento, estando voltadas a interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola e não com a escola.

A dissertação *O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de Ponta Grossa* (Universidade Estadual de Ponta Grossa) foi defendida em 2019, por Helena Gutoch Garbosa sob orientação da Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi. A pesquisadora propôs investigar os dilemas e as

dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para isso, Garbosa (2019) delineou os seguintes objetivos específicos: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos e, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência neste cargo. A metodologia da pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa e no estudo de caso, sendo utilizada para coleta e análise de dados a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, respectivamente. Além disso, foi disponibilizado, a cada participante, um caderno para registros livres, os quais foram utilizados como dados para a investigação. Participaram da pesquisa 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes que atuam em escolas públicas estaduais no município de Ponta Grossa – PR.

Garbosa (2019) analisou como dilemas e dificuldades evidenciados pelas participantes da pesquisa elementos relacionados à organização do trabalho pedagógico; à relação conflituosa com o corpo docente da escola; às questões complexas que envolvem alunos e seus familiares, e, à questão da formação para o trabalho na coordenação pedagógica. A autora afirma que o coordenador pedagógico iniciante age de forma limitada e imediatista frente aos dilemas e dificuldades levantados, contudo, há indícios de que ele busca por alternativas, uma vez que as participantes demonstraram explorar atuações para além das determinações priorizando a dimensão pedagógica de seu trabalho.

Diante da investigação, Garbosa (2019) assevera a pertinência da oferta periódica de formação continuada específica para coordenadores pedagógicos iniciantes, a fim de possibilitar a reflexão e compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola e de suas atribuições.

Na intenção de fazer um contraponto entre os resultados da pesquisa de Pereira (2017), de Gaio (2018) e de Garbosa (2019), percebo o quanto uma formação continuada imersa na realidade e necessidades formativas dos professores coordenadores pedagógicos pode ser profícua, uma vez que “a problematização das situações feitas em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo poderá constituir a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola” (CANÁRIO, 2006, p. 77-78). E a formação centrada na escola, em que o contexto específico da unidade educativa se torna o protagonista do processo formativo, é espaço rico e potente para a afirmação, confirmação, exclusão, reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, para as relações interpessoais e para a constituição identitária do grupo docente e diretivo.

As pesquisas analisadas vêm ao encontro de dúvidas sobre o papel do coordenador pedagógico, a existência ou não de saberes específicos para sua atuação. Dessa forma, na seção cinco, retomo a reflexão sobre a formação continuada docente, na perspectiva de um continuum, com intuito de compreender melhor o itinerário formativo do professor coordenador pedagógico.

#### 4.4 Produções acadêmicas sobre a coordenação pedagógica e o professor iniciante no Banco de Dados da UFMT

Ao ingressar no mestrado, iniciei minha participação no grupo de pesquisa Investigação - Formação de Professores: políticas e programas de formação docente em Mato Grosso, do qual minha orientadora é vice coordenadora. Vinculado ao Investigação, estive o projeto Observatório da Educação (OBEDUC), aprovado pelo edital nº49/2012, intitulado “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” e encerrado em 2017. Apesar de o OBEDUC ter sido encerrado, suas ações de formação continuam ativas até o presente momento e o projeto passou, recentemente, a ser chamado Formação de Educadores (FormEduc).

Minha participação no Investigação e, conseqüentemente, no FormEduc, como já relatado, foi imprescindível para o delineamento da minha pesquisa, uma vez que seus estudos e ações se concentram na formação continuada de professores iniciantes. Esclareço que participam do grupo FormEduc os graduandos da Pedagogia UFMT/ROO com seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, os mestrandos com suas pesquisas e as escolas com seus professores e coordenadores pedagógicos.

Dentre as produções acadêmicas dos mestrandos, encontram-se duas pesquisas que investigaram o professor iniciante no exercício da Coordenação Pedagógica, as quais ainda não aparecem nos Bancos de dados da CAPES, BDTD e SciELO e que eu entendo ser relevante trazê-las aqui. Sendo assim, a seguir, trago apontamentos que considere mais relevantes e aproximados à minha pesquisa.

Início com a dissertação *Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços*, defendida em 2020 por Andreia Cristiane de Oliveira, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha. A pesquisa objetivou investigar o professor iniciante no exercício da função de coordenador pedagógico

nas redes públicas de ensino na cidade de Rondonópolis. Para tanto, apresentou os seguintes objetivos específicos: 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; 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; 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; 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.

A metodologia ancorou-se na pesquisa qualitativa, foram utilizadas a análise documental, observação dos momentos formativos dos quais os participantes da pesquisa fizeram parte e entrevistas narrativas. 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). Assim, chegou-se à quantidade de cinco participantes, sendo três da rede estadual e dois da rede municipal de Rondonópolis – MT.

Os resultados da pesquisa indicam que o maior desafio dos professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica constitui-se na operacionalização das demandas institucionais provenientes das redes de ensino às quais estão vinculados, na burocratização que envolve a sua função, assim como na organização da coletividade, fundada nos aspectos relacionais. Em relação à formação ofertada pelas redes públicas de ensino, Oliveira (2020) assinala que estas não atendem as necessidades formativas desses profissionais, o que a autora constatou por meio da comparação entre o diagnóstico realizado e os conteúdos da formação. Ademais, ao analisar as entrevistas, Oliveira (2020) detectou que alguns dos participantes da pesquisa não se percebiam professores iniciantes e nem iniciantes na função da coordenação pedagógica. Esse achado da pesquisa demonstra a importância da autopercepção e autorreflexão em prol do autoconhecimento dos aspectos que permeiam suas ações pessoais e profissionais, de seus pontos fortes e fragilidades, suas reais necessidades formativas a fim de se tomar consciência de si, do seu contexto e do que é necessário para avançar profissionalmente.

A pesquisa *Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho*, defendida em 2021 por Jéssica Lorryne

Ananias da silva, sob orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Simone Albuquerque da Rocha, propôs compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) e experientes (CPE) na função, acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira (PI) durante o primeiro semestre. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: mapear o perfil de três categorias atuantes na educação da rede municipal de Rondonópolis-MT: o coordenador pedagógico principiante, coordenador pedagógico experiente e o professor iniciante; Investigar quanto ao tempo de docência e o tempo de experiência na função; Identificar documentos que indiquem a legislação da Secretaria Municipal de Educação em Rondonópolis SEMED/RONDONÓPOLIS quanto à exigência para o exercício da função de coordenador pedagógico pelos professores iniciantes; Investigar como se dá a formação de coordenadores na rede pública de ensino e se há indícios de orientação para trabalhos de indução nas escolas com professores iniciantes; Analisar o que revelam os professores iniciantes sobre o acolhimento, o acompanhamento e a indução/formação quando realizados, no período do primeiro semestre letivo destes docentes, período em que as dificuldades e desafios estão mais presentes em suas práticas.

A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Participaram da pesquisa dois coordenadores pedagógicos iniciantes, dois experientes e dois professores iniciantes, atuantes na rede municipal de Rondonópolis. Importante informar que a pesquisadora realizou um levantamento por meio de um questionário, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que permitiu averiguar algumas informações acerca dos professores atuantes na Rede Municipal de Educação: formação inicial, nível em que atua, tempo de docência, tipo de vínculo, além de perguntas dissertativas direcionadas aos diferentes atores escolares que foram objeto da pesquisa, no caso coordenador pedagógico iniciante e experiente, e professores iniciantes. Ressalto que dentre as participantes da pesquisa, uma era professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica.

Os resultados das análises indicaram que as ações de acolhimento e acompanhamento ofertadas aos professores iniciantes partem, em maioria, de uma autoformação dos coordenadores pedagógicos e as intervenções costumam ser pontuais. Além de demonstrar a necessidade de um atendimento às necessidades formativas voltadas ao acolhimento, acompanhamento e indução dos iniciantes. A autora informou que não há um projeto institucionalizado de indução à docência, contudo, esforços estão sendo efetuados para que isso ocorra.

Ao ler essas duas pesquisas e refletir sobre seus resultados e o que proponho nesta pesquisa, percebo as diversas nuances que a função da coordenação pedagógica possui, e os diferentes elementos a serem reflexionados e problematizados, principalmente quando se encontra com um profissional em início de sua experiência docente, assumindo a responsabilidade por articular o pedagógico, promover o processo formativo de seus pares centrado na escola e, assim, provocar as transformações necessárias no contexto em que atua. Para mim, fica mis evidente a necessidade de um olhar e escuta sensíveis à função e a esses profissionais a fim de buscar avanços na qualidade de trabalho e, conseqüentemente, da educação.

Para além dessas pesquisas, realizei uma busca sobre as produções acadêmicas no PPGEdU/UFMT com o intuito de verificar a quantidade e vertentes sobre a coordenação pedagógica e sobre o professor iniciante. Segue no quadro abaixo os dados que encontrei:

Quadro 2 – Pesquisas sobre coordenador pedagógico no PPGEdU/UFMT

| Tipo        | Título   | Autor                                  | Orientador                             | Ano  | UFMT/Câmpus  |
|-------------|--|--|--|------|--------------|
| Dissertação | O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.                | Marimar da Silva Barros Vieira         | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2010 | Cuiabá       |
| Dissertação | O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola.  | Valdelice de Oliveira                  | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2010 | Cuiabá       |
| Dissertação | O coordenador na Rede Educacional Adventista no estado do Tocantins.   | Nádia Teixeira da Silveira             | Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro | 2013 | Cuiabá       |
| Dissertação | A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola.   | Marilda da Silva Rudnick               | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2014 | Rondonópolis |
| Dissertação | Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?   | Matildes Aparecida Trettel de Oliveira | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2015 | Rondonópolis |
| Dissertação | A prática da coordenação pedagógica dos centros de educação de jovens e adultos de primavera do leste e de Rondonópolis.         | Gleibiane Silva David                  | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2016 | Rondonópolis |
| Dissertação | A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT. | Juana da Costa Oliveira                | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2017 | Rondonópolis |
| Dissertação | O movimento interativo entre coordenação pedagógica e professoras no contexto escolar: educação em diálogo.                      | Queila Ferreira da Silva               | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2019 | Rondonópolis |
| Dissertação | A coordenação pedagógica e o professor articulador de aprendizagem: a dialogicidade em torno da prática educativa.               | Márcia Inês de Souza                   | Dr. Ademar de Lima Carvalho            | 2021 | Rondonópolis |

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora nas plataformas Repositório UFMT e CAPES em agosto de 2021.

Percebo, ao analisar as produções acadêmicas supracitadas, que a coordenação pedagógica faz parte do objeto de estudo, especialmente no Câmpus de Rondonópolis, contudo o olhar ao tempo de experiência do docente que assume a função de coordenar o pedagógico na escola só recentemente começou a ser contemplado. Uma possibilidade para esse fato pode ser devido ao último concurso público ter se dado em 2015, com efetivação de professores iniciantes.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZ A LITERATURA

Nesta seção, busco o caminho formativo docente a partir da formação inicial, e discorro sobre as transformações ao longo do tempo nesta etapa da vida formativa do professor, e sobre a formação continuada, em específico, a formação centrada na escola. Vejo ser importante elucidar meu entendimento quanto à conceituação de formação continuada e formação centrada na escola. Nesta pesquisa, adoto a compreensão de formação continuada como aquela que ocorre ao longo da vida, em *continuum* (MIZUKAMI, 2002).

A formação docente em *continuum* é desenvolvida por toda a vida e parte da articulação entre os saberes experienciados, teorizados, da formação inicial juntamente com a formação continuada centrada na escola. Concebo como formação centrada na escola aquela que leva em consideração o contexto de trabalho docente, sua especificidade e as necessidades formativas dos professores, com vistas a empreender um processo formativo que intervenha na organização escolar de modo a transformar a qualidade da educação ali fomentada. Saliento que ao assumir a formação centrada na escola como significativa no processo formativo do professor no espaço escolar, compreendo que a ela não necessariamente deva ser realizada no ambiente escolar, mas sim, pautada no contexto de atuação dos professores.

Tendo em vista que esta pesquisa busca conhecer e refletir sobre os caminhos formativos do professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica, torna-se importante perpassar pelas propostas e políticas de formação inicial de professores, a fim de desvelar os impactos desta na sua ação formadora enquanto responsável pela formação de professores.

Ao iniciar as leituras e estudos mais aprofundados sobre a formação docente, considero essencial obter uma ideia do cenário epistemológico, cultural e político constitutivo desse processo na educação brasileira. Logo, apresento, a seguir, a partir dos estudos de Cunha (2013), Militão e Leite (2013) e Militão (2020), um panorama dos direcionamentos teórico-práticos sobre a formação inicial e continuada de professores. Sublinho que minha proposta fundamental é adentrar na concepção e processos da formação centrada na escola, no entanto, senti a necessidade de realizar uma pequena incursão nas medidas públicas e estudos que impactaram em graus diferenciados a formação inicial e que reverberou na formação continuada docente.

Cunha (2013) realizou um levantamento e discussão sobre trajetórias e tendências no campo da pesquisa e da ação na formação de professores, evidenciando os delineamentos do papel docente em relação à sua formação. Apoiada em Estevão (2001), a formação é entendida como

uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

A exploração da formação distancia-se da racionalidade técnica e aproxima-se da subjetividade dos sujeitos que a compõem. Cunha (2013) enfatiza que a compreensão da atividade formativa não é neutra, apontando ser

importante uma reflexão sistematizada a respeito da formação de professores, pois em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma relativa contribuição para processos educativos emancipatórios. Assim, o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado (CUNHA, 2013, p. 3).

No sentido da subjetividade, a autora apoia-se em Arroyo (2004) ao tratar de seu entendimento de uma “humana formação” que se desenrola desde a educação familiar e cultural, perpassando a formação acadêmica e profissional do professor. Saliento que, nesta pesquisa, também corroboro o postulado da formação ser um processo *continuum*, que transcorre ao longo da vida, e, cujo contexto de atuação docente é considerado como ponto de partida para a construção dos saberes pedagógicos da práxis, em espaços e tempos heterogêneos (HERNECK; MIZUKAMI, 2004).

Cunha (2013) assinala a importância de ampliar o ponto de vista das pesquisas que estão associadas aos sentidos político e epistemológico da função docente. Desse modo, a autora salienta, que a reflexão sobre a formação do professor requer ampliação do enfoque, ou seja, os aspectos contextuais de atuação do docente também devem ser problematizados, uma vez que “não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 4).

Sobre as tendências das pesquisas no espaço da formação docente, Cunha (2013, p. 4) destaca que “ora oscilaram sobre o ensino e a escola, ora centraram seu olhar mais especificamente na figura do professor” e que os pesquisadores brasileiros foram fortemente influenciados, até o início da década de 1980, pelos estudos norte-americanos pautados nos

conceitos da organização industrial que possuem como foco as ideias de produtividade e controle.

As perspectivas em relação à função docente começaram a modificar, a partir do início da década de 1980, com a colaboração das conjecturas defendidas por Freire (1985) ao afirmar:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão. Nessas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1985, p. 17, grifos do autor).

O foco dos estudos voltou-se também para o contexto de atuação do professor. Segundo Cunha (2013), a formação docente instaurou-se como espaço político, agregando aspectos culturais e subjetivos. Houve fomento de grandes discussões acadêmicas e políticas com apoio de instituições nacionais como Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – ANDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED; e Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade – CEDES que estimularam a retomada de eventos como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, a Conferência Brasileira de Educação – CBE e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Com o advento da restauração da democracia, as administrações estaduais priorizavam a formação docente, por isso buscavam pensadores comprometidos com “novas práticas que dessem encaminhamentos às demandas reais dos sistemas educacionais públicos, as quais ficavam a cargo dos estados” (CUNHA, 2013, p. 7). Novas formas de conceber os encaminhamentos metodológicos das pesquisas foram adotados, o modelo positivista de investigação foi substituído pela abordagem qualitativa, com as concepções de dialética, pesquisa-ação, fenomenologia, histórias de vida e etnografia, o que resultou na dissolução do pensamento quantificado e neutro. Além disso,

[...] no chão da escola produziam-se movimentos reivindicando maior autonomia dos coletivos institucionais e protagonizando experiências inovadoras, que pretendiam a ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender. A temática da formação de professores foi atingida por tais movimentos, reconfigurações e estímulos. Nesse sentido, os estudos que se distanciavam da racionalidade técnica foram muito importantes e passaram a

constituir uma base nacional de produção investigativa. Como resultado dessas investigações, foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), que reuniu pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores. Essa associação assumiu uma condição política importante, fazendo interlocuções com as autoridades ministeriais e o congresso brasileiro, o qual legislaria sobre o tema (CUNHA, 2013, p. 7).

Contrário a esse frescor de florescimento de novas formas de pensar a educação e a pesquisa no Brasil, emerge o neoliberalismo com seus preceitos de redução das ações do Estado, mercantilização das ações e relações humanas e políticas de fortalecimento de blocos econômicos. Tais preceitos, afetaram os seguimentos educativos, principalmente as instituições superiores, que se viram mobilizadas a readequar suas ações para atender as exigências da nova configuração sociopolítica, em que a democratização dava lugar ao neotecnicismo<sup>3</sup> pedagógico.

No contexto de mudanças, o tema formação continuada começou a ser estudado e debatido, mais enfaticamente no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (LDBEN), a qual aponta como direito do docente a discussão das especificidades de seu trabalho continuamente nas instituições de educação básica ou de ensino superior.

Cunha (2013, p. 8) destaca que a inserção na LDB da expressão competências “revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada”, demarcando o viés neoliberal na educação brasileira.

Em adição à orientação da LDB quanto à formação inicial e continuada de professores, a Resolução 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) traz em seu artigo 5, a determinação que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Para fortalecer essa deliberação, a Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso nacional do profissional da educação básica, determina que o profissional docente disponha de 2/3 da sua carga horária total para interação com os educandos, sendo assim, 1/3 da carga horária do professor deverá ser distribuída em atividades de planejamento, formação continuada,

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, neotecnicismo pedagógico está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem ancorado em resultados, aventando uma racionalidade técnica similar a dos anos setenta, com intento de buscar a garantia de eficiência e a produtividade na educação.

conforme organização da Secretaria de Educação do ente federado ao qual o docente esteja vinculado.

Sobre a ressonância dessas medidas, Militão e Leite (2013) aduzem que

foi se constituindo um cenário propício para atender as necessidades de formação que, em parte, decorrem das mudanças econômicas, políticas e sociais no contexto de uma economia neoliberal e, de outro, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país, sobretudo, nas quatro últimas décadas para atender a massificação do ensino. Viabilizado pelo FUNDEF (1997), seguido do FUNDEB (2009) passou a ser um estruturado sistema de formação, porém de forma fragmentada e diversificada (MILITÃO; LEITE, 2013, p.2-3).

As autoras assinalam que a formação inicial e continuada, apesar de constar na LDB/1996, continuaram sendo tratadas não como uma obrigação do Estado e direito do profissional docente, mas sim como uma responsabilidade e necessidade dos professores tendo em vista que a melhoria salarial é dependente da qualificação profissional.

A interpretação da LDB foi sendo modificada a partir da promulgação da Lei nº1305/2014, resultante da aprovação do Plano Nacional de Educação, o qual propõe, para o biênio 2014/2024, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, além de anunciar diversas estratégias e 20 metas, integrando as etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, debates sobre a gestão, qualidade, avaliação, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Segundo Dourado (2015), todos esses objetivos e estratégias se concentraram na implementação dos alicerces da Política Nacional de Formação dos profissionais em educação, sendo a formação inicial e continuada de professores considerada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa política dispõe integrar, organizar e implantar de forma estreita os sistemas, redes e instituições de Educação Básica e de Educação Superior no mecanismo de articulação entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios, com coordenação do Ministério da Educação (MEC) em prol da formação dos profissionais da Educação Básica e consequentemente da profissionalização docente.

Ademais, o autor pontua que a instauração da Comissão Bicameral pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) mediante “estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores, sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 315).

A proposta de formação inicial e continuada fomentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, esteve pautada em uma concepção de formação inerente a uma política de valorização profissional dos docentes da educação básica, que foi amplamente debatida desde o ano de 2004. Vários grupos acadêmicos participaram dos debates e apoiaram a implantação desta Resolução, tendo em vista que “[...] um elemento novo em relação à anterior, pois, juntamente com a formação inicial procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (VOLSI, 2016, p.1505). Além disso, essas diretrizes curriculares aprovam os princípios e contribuem para a melhoria da formação básica e continuada dos profissionais do ensino, definindo uma base nacional comum, as necessidades históricas das entidades do campo educacional.

O possível acréscimo dos custos advindos da implementação dos novos princípios das DCNs preocupou as instituições educacionais privadas, o que gerou resistência à concretização das propostas da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Soma-se a isso, a necessidade de aumento de carga horária e número de vagas de professores na rede de ensino federal e o movimento para deposição da então presidente Dilma Rousseff.

Após a assunção do governo federal por Michel Temer, houve uma movimentação para postergar a efetiva implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Dessa forma, em 09 de agosto de 2017, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1 que alterava o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 e, com isso, estabelecia que o prazo para a adaptação das licenciaturas, em andamento, seria de três anos a contar da publicação da Resolução.

No ano seguinte, houve um novo adiamento ancorado pela Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018, em que novo prazo, quatro anos, foi estipulado para a então implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, passando, assim, para julho de 2019. No entanto, com intuito de incorporar a Base Nacional Comum Curricular à formação inicial e continuada dos professores, foi expedida a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que em seu Art. 1º alterou novamente o Art.22 da Res. 02, de 2015.

Segundo Bazzo e Sheibe (2019),

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão

tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SHEIBE, 2019, p. 673)

Essas ações não passaram despercebidas e foram contestadas pela comunidade educativa, contudo, em uma sessão aligeirada, o parecer e a resolução das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial foram aprovados por unanimidade. Diversas entidades educativas manifestaram e manifestam seu repúdio à aprovação da nova resolução, uma delas foi a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, assinalando que

Em audiência pública realizada em 8 de novembro, mais da metade das falas da plenária foram contrárias a proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Formação e pela manutenção e implementação imediata da Resolução 02/2015. Até 23 de outubro, posteriormente prorrogado para 30 de outubro, o CNE recebeu ‘contribuições’ ao parecer. A Anfope, assim como muitas entidades do campo educacional e acadêmico encaminharam ao CNE suas contribuições, a saber o pedido para: 1) Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” em discussão no CNE; 2) Imediata implementação da Resolução CNE n. 2/2015, sem alterações e acompanhamento de sua materialização junto às IES. Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a ‘nova’ Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa ‘nova’ Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019).

O aligeiramento na aprovação das DCNs para a Formação inicial e continuada de professores da educação básica vem ao encontro da visão neoliberal que compreende as políticas públicas educacionais pelo viés capitalista, em que a privatização é admitida como

solução para a equidade social. É importante salientar que a formação continuada não foi contemplada por essa nova resolução. Quanto à formação continuada, em 27 de outubro de 2020, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Em recente manifestação ao Conselho Nacional de Educação a respeito da revisão da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Anfope, juntamente com professores, especialistas, pesquisadores da área da formação de professores e representações estudantis da Educação Básica e Educação Superior, e a ABALF, ABdC, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, reiterou

[...] reafirma às autoridades constituídas e à sociedade as principais teses sobre a formação do Pedagogo que resultaram das discussões, experiências, propostas, reflexões e pesquisas que fazem parte da agenda das Instituições de Ensino Superior, especialmente das Universidades públicas, nos últimos quarenta anos e que consubstanciaram a elaboração da Resolução n. 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogada pelo CNE, sem diálogo com as entidades do campo em 2020 (ANFOPE, 2020).

A Entidade assinala novamente a imprescindibilidade de definição não somente de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, como também da valorização do magistério, além do fortalecimento da formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e instituições contratantes.

No cenário de manifestações, acredito que após a deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016, foram sendo engendradas diversas ações que provocaram retrocessos no campo de formação inicial e continuada de professores. Pontuo alguns fatos principais que foram a desconfiguração do Conselho Nacional de Educação, em que os representantes das entidades acadêmicas e científicas, as quais defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, foram substituídos por representantes do empresariado reformista educacional.

Após as mudanças no Conselho Nacional de Educação, alguns documentos que caminham em sentido contrário ao que vinha sendo almejado e conquistado na área da educação

e efetivado com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, revogada quando da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020 que tratam da formação inicial e da formação continuada de professores, respectivamente. A promulgação dessas resoluções promove a dissolução da articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores, a valorização profissional, a carreira e o salário. Importante pontuar a relação de subordinação das políticas de formação inicial e continuada de professores promulgadas por essas resoluções com a BNCC, com o objetivo de fazer cumprir essa última.

Tendo em mente a forma autoritária e ilegítima em que ocorreu a aprovação da BNCC, entendo que essas últimas ações infringidas ao campo educativo na formação de professores promovem a violação da autonomia didático-pedagógica das universidades e dos docentes, uma vez que esse documento é caracterizado por uma lista de competências e procedimentos para as entidades educativas, além de estabelecer uma avaliação relacionada ao controle do currículo das universidades.

Todas as mudanças e jogadas políticas influenciam na política de formação dos estados e municípios e impactam profundamente nas ações das professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas e em suas ações enquanto formadoras de professores na formação centrada na escola. Creio que – se já tínhamos ausências de políticas de acompanhamento e formação do professor iniciante e, incluo aqui os professores coordenadores –, a implantação e cumprimento das resoluções CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020 trará retrocessos e impactos na formação dos professores e, conseqüentemente, na educação brasileira. Na próxima seção, abordo reflexões sobre a formação centrada na escola e o papel da coordenação pedagógica no processo formativo docente.

### 5.1 Formação centrada na escola

A profissão docente reclama uma formação permanente e reflexiva como instrumento teórico-metodológico, capaz de produzir a ruptura da política educativa e prática pedagógica defronte às transformações sucedidas dentro e fora do contexto educacional com o desenvolvimento tecnológico, o acirramento das propostas neoliberais e as transformações nos processos pedagógicos. Diante dos desafios acarretados por essas modificações, é premente a necessidade de um docente reflexivo, que repensa suas ações, articulando prática e teoria em busca de soluções para os dilemas cotidianos, afastando-se do senso comum, da queixa de problemas de forma a refletir e procurar meios para mapeá-los e contorná-los.

Considero o espaço da formação centrada na escola como a oportunidade para o docente reflexionar seu fazer e aprimorar sua formação política. Compreendo que este campo é potente para o diálogo e para a escuta de professores, uma vez que, seus sabores e dissabores na profissão propiciam a constituição dos itinerários formativos e motivam os saberes que constituímos neste percurso.

A trajetória da formação de professores requisita reflexionar sobre conceitos de instituição educativa, educação, professor e educando, os papéis que cada ator exerce no âmbito escolar, além das inferências da ação educativa enquanto ato político que encerra uma intencionalidade.

Ao encontro dessa concepção, tomo a formação centrada na escola, defendida por Canário (1998), como opção viável para a valorização formativa do contexto de trabalho docente, considerando a dimensão coletiva da aprendizagem. Dessa forma, a partir da racionalidade crítica, a efetivação de uma formação docente centrada na escola pleiteia a imbricação com os fazeres, fragilidades e expectativas dos professores, na perspectiva da construção da práxis docente de melhor qualidade social.

A instituição educativa, nesse viés, transfigura-se um espaço privilegiado para a formação, posto que propicia em seus diferentes ambientes a interação e troca de experiência entre os pares, a análise, estudo e problematização das necessidades formativas docente, além do exercício da reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica. Como qualifica Freire (2002, p. 43-44),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2002, p. 43-44).

Desse modo, a formação centrada na escola aponta para processos formativos visando a intervenção nas organizações escolares, que possuem suas singularidades. Segundo Almeida (2015), é na escola que os professores assimilam sua profissão, sendo assim, caso o processo formativo não coparticipar as características pedagógicas sociais do espaço em que o docente está inserido, mesmo que seja conferido a ele quefazeres impostos pela legislação, pelo sistema escolar, dentre outros, a apreensão destes estará intimamente ligado ao sentido que o docente estabelece com seus fazeres. Nessa perspectiva, surge como elemento fundamental para condução do processo formativo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, elaborado

coletivamente pela comunidade escolar, é concebido como documento oficial, apto a potencializar e propiciar direcionamentos para a prática pedagógica na instituição educativa.

Salienta-se, no entanto, que, por vezes, as proposições abrangidas nesse documento são sufocadas pelas demandas do universo escolar, de sorte que “aquilo que é pensado e estabelecido no projeto político pedagógico acaba não sendo concretizado, tampouco servindo de referência para definição da ação pedagógica” (CARVALHO, 2006, p. 185). Portanto, o grande desafio para a formação continuada centrada na escola está em focalizar o olhar, estudar, problematizar e levantar as necessidades formativas docentes.

Nesse prisma sobre a formação docente, relevo a imbricação da teoria na prática e vice-versa, tendo em vista que o processo formativo se constitui em um trabalho teórico, pois, “ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que constrói a educação de uma pessoa” (NÓVOA, 2014, p. 50).

A propositura de formação centrada na escola dispõe-se pelas “práticas [...] investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2014, p. 53). Formação essa, de responsabilidade de todos os atores da escola, direção, coordenação, técnico, administrativo, docentes e secretarias de educação.

Ressalto a importância do papel do professor frente à sua formação, dado que o docente não deve ser visto e nem tido como objeto da formação, e, sim, como partícipe desta. Nesse sentido, evidencio a relevância de o professor reconhecer-se como formador de si e do outro, pois,

[...] formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2009, p. 25).

Pensando por esse prisma e corroborando com a compreensão de Cunha (2013) de que no contexto escolar a racionalidade técnica coexiste com a racionalidade prática e crítica, o contexto da formação de professores necessita desvencilhar-se de discussões normativas e tecnicistas, e seguir em busca de um modelo de formação que,

[...] se caracteriza pela possibilidade de conceber a escola como espaço de luta, de diálogo, de desenvolvimento da consciência política do professor. O foco é a formação centrada na escola ancorada em pressuposto teórico-metodológico que instiga e provoca a crítica, visando a organização do

trabalho pedagógico que possibilite uma docência de melhor qualidade (CARVALHO, 2019, p. 21)

A instituição educativa se constitui em espaço para dialogar a respeito das práticas profissionais, como lugar de reflexão e de formação contínua do professor. Muitos itinerários formativos se constituem nesse espaço, além de se oportunizar a possibilidade para a consolidação de um ambiente potente e fértil, que reverbere significativamente para se constituir uma postura de professor reflexivo no contexto de trabalho.

O campo da formação continuada centrada na escola possibilita ao professor discutir e enveredar caminhos para solucionar os problemas advindos do cotidiano escolar, de modo a permitir o afastamento do senso comum, de meras queixas, partir em busca dos meios para a resolução de problemas.

Os espaços formativos oportunizam aos professores se proverem de argumentos a fim de romperem com as amarras e mordaças impetradas pelo sistema, que engessam e tornam paulatinamente mais árida a caminhada transcorrida por nós, educadores, que vivenciamos diariamente o chão da escola. Os debates e diálogos alavancados pelo/no espaço formativo proporcionam a articulação de pautas em favor de demandas da profissão docente, por isso, a formação centrada na escola torna-se espaço privilegiado para a compreensão dos fazeres, vivências e experiências na instituição educativa, na cultura, na família, na sociedade.

Pela concepção da formação adotada, parto do pressuposto de que o papel do coordenador pedagógico frente à formação centrada na escola é de suma importância, tendo em vista que sua função é de articulação do trabalho pedagógico, promoção de processos formativos e transformação do contexto educativo em que atua. Ressalto que compreendo não ser a formação centrada na escola orientada pelo coordenador pedagógico a única responsável pelas transformações necessárias à escola, porém, esta será capaz de contribuir grandemente para essas transformações.

Apesar da importância ímpar do coordenador na formação centrada na escola, ele não é capaz de provocar modificações na qualidade da educação sozinho.

A formação contínua na escola e fora dela dependem, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer (FUSARI, 2015, p. 23)

É importante que o professor esteja engajado na luta, no processo de melhoria. A função do coordenador é provocar esse sentimento de mudança, de melhoria e de aprimoramento profissional no docente. Cativá-lo, torná-lo cúmplice e parceiro na busca de caminhos, de melhores formas de ensino e aprendizagem.

Ao partir dessa corresponsabilidade pelo processo de formação do professor (instituição e docente), o pensar sobre espaço de formação docente na escola emerge com singularidade: do formato único, e quase universal, de curso no modelo tradicional à ‘descoberta’ do que podemos fazer na formação de docentes. Essas alternativas podem-se concretizar em oficinas e/ou workshops de problematização da prática docente – favorecendo a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva –; em projetos de investigação sobre práticas docentes – nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento –; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor (PLACCO; SILVA, 2015, p. 31, grifo das autoras)

É requerido que o docente se sinta pertencente ao processo formativo, que não o sinta como uma obrigatoriedade imposta pelo Estado, e sim, como uma conquista de sua classe em prol de oportunizar o desenvolvimento da profissionalidade docente. É oportuno que o professor sinta confiança para expor seus temores, fragilidades, anseios para o coordenador pedagógico, que a imagem de supervisão escolar, supervisão do seu serviço, seja transformada em uma visão de cooperação, trabalho e aprendizagem mútuos. O professor que compreende a importância de sua profissão e especialização para desenvolvimento de sua profissionalidade, entende também a importância da formação para seu avanço na constituição de saberes.

A formação centrada na escola oportuniza o desenvolvimento profissional principalmente quando provoca a reflexão-ação-reflexão docente frente à sua prática pedagógica. Esse refletir, dialogar e trocar ideias e experiências com os pares e um mentor mais experiente oportuniza a constituição de conhecimentos e cria laços de colaboração entre os profissionais docentes.

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa da formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola ao lado do professor e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um

articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70).

A autora traz reflexões primorosas sobre a real função do coordenador pedagógico na escola, “articulação de aprendizagens”. Para essa ação, espera-se que ele possua saberes necessários para realizar essa articulação. Quais são esses saberes? Um professor em início de carreira possui esses saberes? Um professor com anos de carreira possui esses saberes? O professor coordenador assim como o docente necessita do processo formativo a fim de avançar na constituição de seu conhecimento, a experiência em sala de aula pode lhe auxiliar, mas não é garantidora de construção de saberes. Experiência de práticas pedagógicas sem reflexão sobre elas pode não construir conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional docente e de professor coordenador. É importante que o docente que esteja na função da coordenação pedagógica possua a experiência especializada.

Herculano e Almeida (2016) discorrem que o coordenador pedagógico utiliza de sua experiência na resolução de alguns conflitos que vivenciou enquanto docente. “A experiência adquirida torna-se um espaço de aprendizagem, pois suas ações vão sendo aprimorados e conseqüentemente ele se sente seguro diante das relações estabelecidas com os professores e com os demais agentes educacionais” (HERCULANO; ALMEIDA, 2016, p. 128).

As autoras, a partir dos dados obtidos de seus estudos, relatam que “os conhecimentos necessários ao trabalho da coordenação pedagógica perpassam necessários os diferentes espaços escolares, trazendo possibilidades de aprendizagem na formação inicial e na formação continuada, dentro da função docente e ou da coordenação” (HERCULANO; ALMEIDA, 2016, p. 133). Dessa forma, o professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica encontra-se frente ao desafio de pensar e elaborar um projeto de formação articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola com vistas à transformação do contexto escolar em que atua e, para isso, pressuponho ser importante considerar aspectos políticos, financeiros e organizacional, os quais implicam diretamente na viabilização das ações desse profissional.

Mediante o desafio do professor no exercício da coordenação pedagógica, Gouveia e Placco (2015) argumentam “para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes” (GOUVEIA; PLACCO 2015, p. 71). Desse modo, a formação continuada ofertada pela secretaria de educação ao professor coordenador é de suma importância para sua atuação como formador na escola.

Assim como um professor iniciante tateia no escuro em busca da constituição da sua identidade docente, o professor coordenador pedagógico trilha esse caminho de início em que tudo é novidade, também possui suas angústias, incertezas, dúvidas, dilemas, perspectivas. Agora, soma-se a isso, um professor iniciante exercendo a coordenação pedagógica. Como orientar alguém sobre práticas pedagógicas as quais nem vivenciou, e sobre as quais nem refletiu?

Qual o olhar da Secretaria de Educação para esses coordenadores? O que prevê a política de formação da SEMED/RONDONÓPOLIS em relação a todo ano ter novas eleições e novos coordenadores que podem ou não ter tido experiência nessa função? Um ano na coordenação é suficiente para a construção dos saberes necessários para a articulação das aprendizagens docentes? Qual a articulação entre formação do CP, formação docente, formação do alunado para uma educação de qualidade na proposta da Secretaria de Educação?

A rede municipal de educação de Rondonópolis conta com uma política de formação continuada publicada em 2016, na Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM), a qual é constituída por 12 volumes.

Segundo levantamento realizado por Oliveira (2020), a SEMED/RONDONÓPOLIS possui um Departamento de Formação Profissional, em que há um gerente de departamento de formação profissional, um gerente para a divisão de formação, um gerente para a divisão de avaliação/monitoramento, um gerente para o núcleo de formação não docente, contando ainda com 14 formadores das áreas de conhecimento e uma assessora pedagógica.

A proposta de formação continuada da Política de Formação Continuada aos profissionais da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis pauta-se em três eixos: Formação Centrada na Escola; Formação a partir das Diretrizes Nacionais e Formação oferecida pela SEMED/RONDONÓPOLIS.

A partir de minha experiência enquanto professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica juntamente com os dados obtidos por meio do diálogo realizado com as participantes desta pesquisa, busco responder a esses questionamentos e problematizar os caminhos formativos e desafios, expectativas e realidade enfrentadas pela professora iniciante ao assumir a função da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A estruturação da análise dos dados coletados pelo memorial e cartas pedagógicas foi em forma de carta resposta dialogada, em que escrevo minhas análises, percepções e reflexões sobre as narrativas das participantes, segundo os objetivos propostos para esta pesquisa. Assim, foram elencados os seguintes eixos:

### **Eixo 1 - Trajetória formativa da educação básica ao ensino superior:**

Levando em consideração que assumo a formação em *continuum*, segundo os preceitos de Mizukami (2002), de que a formação ocorre no decorrer de toda a vida, neste eixo, exploro o caminho percorrido pelas participantes desde a infância até a assunção da função da coordenação pedagógica. A intenção é de conhecer, analisar e refletir sobre os aspectos apontados pelas participantes, os que impactaram em sua escolha pela profissão e para assumir a coordenação pedagógica, além dos reflexos das vivências e experiências nas ações que efetuam enquanto docentes e professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica.

### **Eixo 2 - Formação continuada SEMED/Rondonópolis:**

Neste eixo 2, analiso a estruturação da formação ofertada aos professores coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, em específico, às professoras iniciantes que assumem a função da coordenação pedagógica. A proposta é analisar e refletir sobre as percepções das colaboradoras da pesquisa acerca da formação a elas ofertada e os reflexos desta em sua ação formadora na escola.

### **Eixo 3 - Ação formadora da professora iniciante coordenadora pedagógica:**

Tendo em mente que concebo como tríade da função da coordenação pedagógica o entrelaçamento das ações de articulação, formação e transformação, no eixo 3, são abordadas as ações das participantes frente à formação centrada na escola e suas percepções sobre os reflexos da formação dispensada a elas pela SEMED/RONDONÓPOLIS em suas ações formadoras.

Quando iniciei a escrita desta seção, após ler e reler a narrativa de cada colaboradora da pesquisa, eu simplesmente não consegui pensar outra forma de abordar suas lembranças, experiências e processos formativos senão por meio de carta. As escritas de cada uma das professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas evocaram em mim a minha própria história e, assim, lembrando que os dados coletados são excertos da vida de cada uma delas, vida que pulsa, que vibra, que reluz, que conduz...

Percebi que a carta possibilitaria a mim uma escrita mais fluida, interativa, dialógica, mas também reflexiva e problematizadora. O ato de contar sua história é livre, as experiências que sobrevêm, à medida que o passado é rememorado, mostram pontos importantes que marcaram a trajetória da narradora, a ação de rememorar conduz a pessoa “a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (SOUZA, 2007, p. 63).

Portanto, compreendo esse momento do narrar-se e de revelar suas memórias mais profundas como um ato íntimo e que requer uma escrita mais próxima, acolhedora. Sendo assim, conforme elucidei anteriormente, as cartas pedagógicas subsidiaram a coleta de dados, por conseguinte, peço licença para utilizar esse gênero textual com a finalidade de contar a história de vida de cada participante, destacando as experiências evocadas por suas memórias.

A seguir, apresento um diálogo reflexivo, em forma de carta análise, que escrevi a partir das narrativas das professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica participantes desta pesquisa, percorrendo pela trajetória formativa por meio dos três eixos: trajetória formativa da educação básica ao ensino superior, formação continuada SEMED/Rondonópolis e ação formadora da professora iniciante coordenadora pedagógica. Relembro que utilizo nomes fictícios ao dirigir-me a cada docente.

Reitero que principio o diálogo sobre o percurso transcorrido pelas professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas desde o início de suas escolarizações até suas atuações como profissionais na educação. É importante lembrar que compreendo a formação como um *continuum*, em que o processo formativo se dá ao longo da vida. Peço novamente licença para estender diretamente minha fala a cada participante da pesquisa. Em um sentimento de troca de conhecimentos e experiências sobre os processos formativos vivenciados, que culminaram na assunção da função da coordenação pedagógica, durante o período iniciático da carreira docente vivenciado tanto pelas colaboradoras da pesquisa, quanto por mim, sinto a necessidade de tratar mais dialogicamente suas histórias compartilhadas comigo, e que passarei a socializar nossos processos de tornarmos professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas. A necessidade vem de um bate papo, uma troca íntima de correspondências pedagógicas.

Reforço que me pautei nos postulados de Souza (2014) para prosseguir a análise compreensiva interpretativa, para que enunciei os seguintes passos:

1 – Leitura dos memoriais das participantes, que me permitiu conhecer as histórias de vida de cada uma, as pessoas e fatos que impactaram em suas escolhas profissionais e

atitudinais. A partir da leitura dos memoriais, pude traçar uma linha do tempo com as vivências e experiências das colaboradoras articulada ao seu processo formativo.

2 – Ao iniciar a troca de cartas, já munida de informações provenientes dos memoriais, minha primeira coleta de dados, foi possível aproximar-me mais de cada participante e dialogar sobre especificidades de suas vivências e experiências enquanto professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica. Nesse momento dialógico, realizei a leitura e releitura das cartas e memoriais e fui delineando os caminhos formativos das colaboradoras no exercício da função da coordenação pedagógica, articulando com meus próprios caminhos, entremeando com estudos de diversos autores sobre cada aspecto levantado.

3 – Ao fim, retomei a leitura dos memoriais, cartas e da carta resposta dialogada, no intento de pontuar as aproximações e distanciamentos nas narrativas tanto das participantes quanto minhas.

A partir desses esclarecimentos, prossigo com a análise por meio da escrita de cartas pedagógicas em que me insiro no diálogo com as participantes da pesquisa, apresentando, a partir do que foi narrado, a história de cada uma das colaboradoras. Informo que após a leitura das narrativas escritas, realizei a limpeza de vícios de linguagem. Início o diálogo reflexivo apresentando a história de vida, passo pelo percurso formativo e finalizo com a ação formadora de cada professora iniciante coordenadora pedagógica Amorosidade, seguida da Day e posteriormente da Luna.

## **6.1 Diálogos e reflexões por meio da troca de correspondências: Amorosidade, Day e Luna em cartas pedagógicas**

Escrever uma carta me traz para um contexto prazeroso de....

Peço licença e apresento uma carta resposta que fiz e enderecei a cada participante desta pesquisa no desejo que nossas histórias, revisitadas por nossas memórias possam colaborar com o processo formativo de educadores e educadoras que venham a entrar em contato com essa dissertação.

Rondonópolis, agosto de 2021.

*Querida Amorosidade,*

*Sinto-me muito próxima a você apesar de nossos encontros e trocas serem realizados virtualmente. Rosaura Soligo, em sua tese defendida em 2015, afirma que somos seres relacionais que aspiram por contato com o outro, e, nessas conexões, podemos utilizar diferentes meios, como o mundo virtual, que propiciam maior ou menor aproximação e graus de interlocução. A autora ainda anuncia que “Nesse meio – nesse contexto – todo tipo de sentimento humano tem lugar, pois os que aí estão são seres humanos em processo de interlocução: desde a alegria e o riso incontável até a profunda tristeza diante do sofrimento do outro ou a indignação diante da injustiça” (SOLIGO, 2015, p. 92). Ao ler e reler sua história de vida, me vi nessa situação, em dado momento embarquei junto à menininha de 5 anos que havia perdido o pai para um acidente automotivo e que sentiu a necessidade de recolher-se em si mesma, para depois, alegrar-se com as brincadeiras de correr e jogar bola junto aos seus irmãos e primos. Não sei se você sabe, mas o ano de 1991 foi repleto de acontecimentos históricos importantes. Esse foi o ano em que foi tirada a primeira foto de um asteroide, do fim da Guerra fria com a dissolução da União Soviética e do início da Guerra do Golfo com a então queda do governo de Saddam Hussein. Também foi o lançamento de diversas atrações de entretenimento para os brasileiros como: primeiro álbum de Sandy e Junior, Super Nintendo com o Super Mario World, a série da Família Dinossauro, dentre muitos outros acontecimentos. Entre esses acontecimentos também houve um muito importante ocorrido em Rondonópolis – MT, que foi o seu nascimento. De acordo com sua narrativa, soube que sua escolarização desde a pré-escola até a graduação em Pedagogia deu-se em instituições públicas. As mudanças de escola foram constantes, assim como a sua apreciação ora negativa ora positiva dos professores que tiveram a oportunidade de compor o cenário de seu processo educativo durante sua travessia pela educação básica. Quando você retrata que uma professora te dava broncas devido ao seu nariz estar escorrendo e que isso impactou você de tal forma, que, no momento em que você passou a ser a docente*

*e se relacionar com alguma criança de nariz escorrendo, suas ações sempre foram de auxílio, cuidado e respeito, recordo-me da fala de Paulo Freire no livro Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Em suas primeiras palavras, o autor declara que*

*[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica (FREIRE, 1997, p. 8).*

*Como docentes da Educação Infantil, eu e você compreendemos a imbricação do cuidar e do educar, e que para condução profícua do ato de educar e cuidar é requerido de nós, educadoras, não somente o preparo intelectual, mas sobretudo o preparo relacional do afeto, do respeito e da amorosidade. Essa ação foi bem simbolizada por você ao discorrer sobre as professoras e o professor que, por meio de atividades interativas e contextualizadas, como gincanas, arrecadação de alimentos, jograis, teatros, oportunizaram a aprendizagem de forma humana, prazerosa e científica. As marcas das pessoas que nos cercam podem ser tão profundas que direcionam nossas escolhas pessoais e profissionais. Larossa (2011) explicita os fundamentos da experiência, do “isso que me passa”. O autor sinaliza que a experiência é constituída pelos princípios da exterioridade, alteridade e alienação (isso); pelos princípios da reflexividade, subjetividade e transformação (que me); e pelos princípios da passagem e paixão (passa). A experiência é, então, algo ou alguém exterior, fora de mim que me passa, que atravessa o meu eu, eu este que é o lugar da experiência. Ou seja, para que a experiência se efetive, são necessários um acontecimento exterior e um sujeito que é transformado por esse acontecimento. Larossa (2011, p. 8, grifos do autor) especifica que “Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”. Sua narrativa dá pistas sobre os vestígios, as marcas, os rastros e as feridas que foram seu gosto pela leitura, seu espírito de liderança, suas professoras, seus professores e, em especial, a presença relevante de sua madrinha. Esses fatos*

e esses sujeitos foram preponderantes para sua escolha pela docência e sua forma de agir profissionalmente. Com respeito à sua passagem pela graduação e ao início do exercício da função da coordenação pedagógica dispondo de dois anos de experiência docente, você relatou que foram momentos difíceis, de choque com a realidade posta. Essa transição da educação básica para o ensino superior, em que o educando passa a ter maior autonomia e responsabilidades por sua própria formação e a travessia de licencianda a professora e de professora a coordenadora pedagógica, são momentos de mudanças significativas que refletem na vida pessoal e profissional do sujeito. O conflito entre a expectativa e a realidade profissional, eventualmente, promove insegurança e desorientação. Adotando o termo “choque de realidade” elucidado por Huberman (1995), os estudos de Groppo e Almeida (2015, p. 97) sobre o coordenador pedagógico iniciante assinalam que estes profissionais sofrem um “choque com a realidade”, as autoras relatam ainda que, após observação e análise de dados de sua pesquisa com cinco professores coordenadores pedagógicos iniciantes na função em relação a sua trajetória profissional, “o que sobressai é o valor da experiência, acumulada ao longo do tempo na docência. Esta dá maior segurança para enfrentar os novos desafios da função”. Uma vez que mal se estabilizou, a insegurança do professor iniciante coordenador é dupla, pois ele já possui uma insegurança por estar iniciando sua caminhada na docência e essa insegurança é incrementada com sua nova função que é formar professores e articular a aprendizagem. Amorosidade, quando decidi me candidatar à coordenação pedagógica tive motivações pessoais, me desafiar a algo estranho a mim, além do incentivo financeiro e da professora que já estava na coordenação. Nesse momento, não me passava pela cabeça a função da coordenação, os saberes necessários para bem exercê-la. Porém, tudo mudou após meu êxito na candidatura. Como num passe de mágica minha mente ficou envolta com dúvidas, anseios, aflições. E agora? Fui em busca de orientações com professora mais experiente que já havia passado pela coordenação, obtive alguns direcionamentos, desvelamentos. Groppo e Almeida (2015, p. 100) encontraram algo semelhante em sua pesquisa, os professores coordenadores pedagógicos iniciantes demonstraram nítida confiança em relação à nova função, entretanto, “ao entrar na função, sentimentos de confiança e indiferença deram logo lugar a

sentimentos de tonalidades desagradáveis, porque verificaram que ser professor coordenador não é tão simples como parecia ser e que as orientações recebidas, apenas no plano cognitivo, não foram suficientes”. Porém, em nenhum instante passou pela minha cabeça ou foi proposto a mim o estudo de relacionamento interpessoal. Ainda citando Groppo e Almeida (2015, p.99), quando abordam que os professores coordenadores colaboradores de sua pesquisa não apontaram “a preocupação em ler e reter textos que propiciam o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal”, parei para refletir sobre isso. Minhas buscas em como atuar na nova função estavam muito próximas de uma busca de professora iniciante no aprimoramento dos saberes docentes do que dos saberes para a coordenação pedagógica. Acho que isso se deva a ainda estar em início de caminhada na docência, ainda estar em processo constitutivo da minha identidade docente. No primeiro ano na função, assim como você, procurei participar de toda formação ofertada pela Rede Municipal de Educação, tanto a específica para a coordenação quanto a para os docentes. Acreditava que participando poderia aprender mais e, dessa forma, situar-me melhor como formadora, pois esse era meu calcanhar de Aquiles nessa função. Prosseguindo com nosso diálogo, permito-me compartilhar algumas reflexões sobre formação continuada, mais especificamente em relação a sua fala sobre a **formação continuada da SEMED/Rondonópolis**, em 2019, ofertar um formato de roda de conversa em que não só havia estudos como também desabafos e que as situações expostas nesses momentos, por vezes eram resolvidas. Compreendo que a professora coordenadora pedagógica possui a responsabilidade de ser formadora e articuladora das aprendizagens na unidade educativa e, para que “os coordenadores tornem-se formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo não basta apenas nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 73). Logo, parece-me não ser suficiente realizar rodas de conversa para desabafos, formação do tipo palestra, com atividades que não atinjam a real necessidade do coordenador, como você também expõe. Penso que os responsáveis pela formação do coordenador pedagógico caminhem junto com esse profissional, que acompanhem sua rotina de trabalho, assim como o Professor

*Coordenador Pedagógico - PCP - acompanha o docente em suas ações. Além disso, o professor iniciante coordenador pedagógico precisa de uma formação específica, pois além de ser iniciante na docência, também é iniciante na função de formador de professores. Penso que esse aspecto é de suma importância para que a formação voltada aos CPs se aproxime mais das necessidades desses profissionais. Corroboro que há uma imbricação entre a atuação do coordenador como um formador e a atuação de quem forma o formador. Gouveia e Placco (2015, p.71) me ajudam na compreensão de “que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes”. Dessa forma, a formação continuada ofertada, pela secretaria de educação ao professor coordenador e o acompanhamento colaborativo são de suma importância para sua atuação como formador na escola. Assim como um professor iniciante está tateando no escuro em busca da constituição da sua identidade docente, o CP também trilha esse caminho de início em que tudo é novidade, também possui suas angústias, incertezas, dúvidas, dilemas, perspectivas. Agora, soma-se a isso, um professor iniciante exercendo a coordenação pedagógica.*

*Amorosidade, quanto à ação formadora da professora iniciante coordenadora pedagógica, compreendo que cabe à coordenação pedagógica, mormente, “propor estratégias formativas com seus professores para transformar as ações na escola, na perspectiva de encontrar um modo novo, mais enriquecedor, mais eficaz para realizar o que deve ser feito para que os alunos atinjam o conhecimento que lhes dará poder” (ALMEIDA, 2019, p. 21). Em sua narrativa, você reitera que há um comprometimento tanto seu quanto das professoras em relação à importância do momento formativo na escola, momento esse, conquistado há pouco tempo pela luta dos docentes. Além disso, é enfatizado em seu relato que a criança é o foco primordial sua e da equipe docente. Suas estratégias na condução do processo formativo pelo qual é responsável perpassa por levantamento junto ao grupo de professores sobre as questões que os afligem e metodologias sugeridas, soma-se a isso, as propostas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da unidade em que você atua. Essas ações são revisadas e avaliadas ao final do semestre para reflexão e, caso seja necessário, reorganização*

*de temas e abordagens. Além disso, você busca parcerias com profissionais especializados para promover momentos de estudo aprofundado sobre um determinado tema. Essas ações formadoras vêm ao encontro das reflexões de Almeida (2015), a qual afirma que a escola é local potente para a formação de alunos e professores, principalmente quando é observada e empreendida conjuntamente com uma proposta sustentada em literatura especializada que visa o atendimento às reais necessidades, particularidades e recursos da unidade escolar, além de promover a interlocução entre pessoas de fora do âmbito escolar que possam contribuir por meio da sua mestria com o projeto de formação e, assim, atingir o objetivo que é a aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos. Almeida (2015) ainda enfatiza que a ação formadora começa no ato de elaborar o projeto de formação, a partir das demandas manifestadas pelos profissionais aos quais se destina a formação. Pois, apoiado nessas informações, a professora coordenadora pedagógica poderá fomentar transformações substanciais, tendo em vista o envolvimento de formandos e formador de forma cooperativa e colaborativa. Espero que minhas reflexões com as suas reflexões nos ajudem a dar visibilidade à função de coordenador enquanto formador de professores. Fim de essa carta, com o coração grato por sua colaboração por meio da sua história de vida, experiências, reflexões, ações! Desejo que possamos promover novos diálogos e novas reflexões.*

*Um beijo,*

*Júlia*

Rondonópolis, agosto de 2021

*Querida Day*

*A escrita de cartas pedagógicas nos proporciona um diálogo mais íntimo e afetivo, pois “Só poderemos dialogar com os outros se estivermos conectados intimamente. Um diálogo pedagógico não é raso e superficial” (DICKMANN, 2020, p. 46-47). Nesse sentido, escrevo a você como uma amiga íntima que se viu em muitas experiências relatadas em sua narrativa autobiográfica. Quando penso em experiência, gosto muito de ler e refletir com Larossa (2002) quando discorre*

*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)*

*Nesses tempos de automatismo, de cumprimento de prazos curtíssimos, não é fácil para nós conseguirmos parar em um momento de ócio para sentirmos o que nos atravessou, como nos atravessou e se algo nos atravessou. Mas com sua narrativa, Day, foi o que fiz, parei, pensei, senti, chorei, refleti, reli, me emocionei novamente. Declaro que passei muitos dias refletindo sobre sua história de vida. Perdi as contas de quantas vezes li e reli seu memorial e confesso que todas as vezes eu me emocionei, chorei. Sua narrativa autobiográfica veio ao encontro da minha, me atravessando e entrelaçando com vivências semelhantes que tive na infância e pré-adolescência. A subliminaridade de suas palavras a respeito do abuso físico e psicológico, algo que assola a vida de muitas meninas em nossa sociedade, não apagou a profundidade com que esse fato deve ser visto, percebido, sentido e reflexionado. Compreendo que nós professoras podemos no ambiente educativo promover, quem sabe, o início, o germinar de ideias e reflexões que*

*possam auxiliar na mudança de certos panoramas da nossa sociedade, além de sermos o adulto com olhar atento e escuta sensível, em quem os educandos podem sentir-se seguros. É importante termos em vista que*

*[...] A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2003, p. 247).*

*Muitas vezes, encaramos o ato educativo no viés do conhecimento historicamente construído; de conteúdos, de números e metas a serem atingidas e nos distanciamos do ato relacional, da afetividade, da amorosidade. Qual mundo estamos apresentando aos educandos por meio de nossas ações educativas? Percebi, por meio de sua narrativa, que você tinha apreço, desde pequena, pela escola, passou por muitas mudanças de instituições educativas e possuiu referências negativas e positivas significativas de professoras que, inseridas no tradicionalismo fortemente engendrado no processo educativo de alfabetização daquela época, 1997, e que ainda não foi dissipado completamente nos dias de hoje, te apresentaram um mundo de aprendizagem espinhoso e desalentador, mas também lúdico, amoroso e flexível. Conforme você relata em seu memorial, você trouxe suas experiências ao longo da vida e aprendizagens durante a formação inicial, em que teve a oportunidade de ser bolsista do Pibid, em uma escola do ensino fundamental, depois na brinquedoteca da UFMT e por último em uma escola que ofertava educação infantil, para suas ações enquanto professora iniciante e posteriormente quando assumiu a função da coordenação pedagógica. García (2010) assinala que os professores iniciantes, muitas vezes, reproduzem em suas práticas educativas modelos e marcas da forma como vivenciaram e experienciaram o ensino aprendizagem enquanto educandos. O autor também pontua sobre a importância de refletir sobre as transformações que as experiências anteriores podem suscitar nas próximas experiências. E isso pode ser vislumbrado em sua próxima experiência que foi assumir a coordenação pedagógica enquanto ainda era professora iniciante. Você expõe que sentiu muita insegurança devido ao desafio que as atribuições de coordenar o pedagógico de*

*uma escola possuem, porém, para você essa seria uma oportunidade de trabalhar seu amadurecimento pessoal e profissional. Compreendo que a insegurança do professor iniciante coordenador é dupla, pois ele já possui uma insegurança por estar iniciando sua caminhada na docência e essa insegurança é incrementada com sua nova função que é formar professores e articular aprendizagem. Como um profissional que ainda está se situando enquanto professor pode orientar, formar outro professor? Esse questionamento eu me fiz e refiz ao longo dos dois anos em que estive na coordenação pedagógica, pois como você sabe, também assumi essa função quando estava no início da carreira docente. No estado de Mato Grosso, mais especificamente, no município de Rondonópolis, não há uma restrição à candidatura para a função da coordenação pedagógica em relação a tempo de docência e especialização. De acordo com Groppo e Almeida (2015), em São Paulo, o docente necessita ter três anos de atuação no magistério para então poder se candidatar à vaga na coordenação pedagógica. Contudo, se nos atermos aos postulados de Tardif (2008), o professor com três anos de carreira ainda é iniciante. As autoras ouviram cinco professores que possuíam de seis a 24 anos de tempo na docência que assumiram a coordenação pedagógica pela primeira vez, sendo, portanto, iniciantes nessa função. De acordo com o percebido pelas autoras, os participantes que possuíam maior tempo e, conseqüentemente, experiência na docência sentiam a assunção da nova função com maior tranquilidade e sentimentos mais agradáveis. Dentre os participantes, havia um cuja formação fugia da área pedagógica, pois cursou somente complementação pedagógica, e nas ações desse participante o viés administrativo sobressaía, fato que provocava inquietação e descontentamento a ele quando não via sendo cumprido o que solicitava administrativamente aos docentes. Esses achados são interessantes para serem reflexionados e problematizados, Day, especialmente quando levamos em consideração as políticas e normatizações para a função da coordenação pedagógica. Uma vez que se busca uma educação de qualidade social, analisar, refletir e organizar políticas que possibilitem essa conquista educacional, seriam caminhos que as secretarias de educação deveriam buscar para abrir caminhos para a formação continuada a que se propõem. Como relatei no início desse nosso diálogo, muitas vivências e experiências suas aproximam-se das minhas, uma*

*dessas aproximações está relacionada a sua percepção em relação à formação continuada ofertada pela SEMED/Rondonópolis, na verdade, mais precisamente sobre a carência de ofertar uma formação voltada ao professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica e/ou ao professor coordenador pedagógico iniciante. Recapitulo o entendimento que coordenador iniciante é aquele profissional com experiência docente maior que cinco anos, mas que está exercendo a função da coordenação pedagógica a menos de cinco anos, sendo dessa forma, iniciante na função. Essa situação percebida por nós foi suscitada na pesquisa de Oliveira (2020), cujos achados mostraram a falta de olhar para os professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, além das temáticas abordadas na formação para os coordenadores não estarem em sinergia com as necessidades formativas deles. Corroboro Souza e Placco (2015), quando afirmam que*

*Por mais que houvesse um planejamento inicial da formação, o caminho da formação só se realiza em processo, na ação formadora propriamente dita; caso contrário, a dialogia não se estabelece, o outro não é contemplado. Será que a não efetividade de muitas formações não decorre justamente do modo linear e fragmentado com que se desenvolve, a partir de um planejamento prévio e apriorístico, mesmo que se considerem as demandas? (SOUZA; PLACCO, 2015, p.39)*

*Dessa forma, por mais que haja um levantamento das demandas dos profissionais da educação por meio de questionário de avaliação da formação anterior, o formato da formação, o seu caminhar diz mais sobre sua efetividade do que seu ponto de partida. O planejar é importante, porém, o rever, refletir e avaliar torna-se imprescindível para atingir o objetivo almejado. Além disso, o estreitamento dos laços, a confiança e o sentimento de pertença são necessários para que haja reflexões, discussões e avaliação no/do processo formativo. Assim, como você, no sentimento de busca por orientação, direcionamento, esclarecimentos, empreendi diálogos com colegas que atuaram ou estavam exercendo a coordenação pedagógica, além de leituras que pudessem auxiliar nas minhas ações. Day, assim como você, a primeira coisa que senti falta foi de uma formação específica para mim professora iniciante que assume a coordenação pedagógica, justamente pelo receio de não dar conta da formação pela qual eu*

seria responsável na escola. Em relação à sua **ação formadora**, você relatou que atuar como formadora era um desafio constante, e que para buscar atender as necessidades formativas dos professores da escola, você os ouvia, colocava-se primeiramente como uma professora, estudava, para então, tentar contemplar o que lhe era solicitado durante os encontros da HTPC. Quando sua escrita em relação ao se colocar primeiramente como professora, recordei da afirmação de Gouveia e Placco (2015) ao afirmarem

*Para realizar bem o seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores. É preciso que considere o potencial intelectual de seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula. É preciso cuidar dessa parceria formador/professor, para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos e desarmados [...] (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70-71)*

Day, penso que a estrutura burocrática da escola segue a meritocracia capitalista que incita ao individualismo, algo que a profissão docente já traz consigo, uma vez que cada professor é responsável por sua sala de aula e pelo desempenho de seus alunos. Então, corroboro você que criar um ambiente de parceria, cumplicidade e confiança é essencial para garantir um trabalho coletivo entre coordenador e professores e entre os docentes e seus pares. Tendo em mente que “Os professores formam um grupo e, mesmo considerando a individualidade de cada um, o grupo interfere na atividade do professor, que se norteia de acordo com as relações estabelecidas nesse espaço de interação” (SOUZA, 2001, p. 27). Assim, Day, vejo que nossas ações são refletidas no outro e segundo o outro. Quando estamos em um grupo, buscamos nos integrar, nos sentir pertencentes, buscamos confirmação das nossas ações. Apesar de o professor ter o estigma do trabalho solitário e individual, os pares impactam em suas práticas. Por isso, a importância de um trabalho colaborativo, em que haja troca de ideias, práticas, conhecimentos. Controvérsias sobre concepções, confrontos e opiniões divergentes também são importantes para nos tirar do comodismo e fazermos refletir sobre o que acreditamos como verdadeiro e correto a seguir. As discussões e opiniões variadas nos fornecem novos caminhos e formas de pensar. Assim, em uma

*formação, as diversas vozes que ecoam sinalizando suas crenças, convicções, desejos, anseios, são primorosas no processo formativo. E o professor coordenador em sua ação articuladora, formadora e transformadora deve estar atento e realizar a escuta sensível aos docentes para que consiga mediar essas vozes e direcioná-las a um caminho de avanços na constituição do conhecimento por meio da reflexão. Esse poder de mediar essas vozes, direcionar o professor de modo que ele sinta parte do seu processo formativo, sinta necessidade desse processo, compreenda-o como importante para sua ação, se veja como um profissional da educação, por mais que, por vezes, sinta-se tão desvalorizado que não vê motivos para investir em si e no outro (aluno, colega, comunidade escolar). O professor coordenador possui um papel fundamental na construção dessa coletividade, na organização desse emaranhado de ideias e perspectivas. E o momento que o coordenador possui para essa mediação com os docentes é a HTPC. Sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Garrido (2015) assinala que*

*[...] é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolado em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, 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 (GARRIDO, 2015, p.11)*

*Nessa perspectiva, compreendo que tanto eu quanto você sentimos essa necessidade de apoio, e revelo a você, Day, que um dos objetivos desta pesquisa foi, por meio dos diálogos que troquei com você e com as outras participantes, justamente clarear pontos, fragilidades existentes na proposta formativa para coordenadores pedagógicos, fragilidades essas que senti e percebi enquanto estive nessa função, a fim de promover uma releitura e reorganização dessa proposta de formação com maior visibilidade aos profissionais que assumem a coordenação, as etapas em que cada profissional se encontra na trajetória da função da coordenação, e, assim, a observância das reais necessidades formativas destes.*

*Você também exprime em sua narrativa o quão você acha importante e enriquecedor o momento da formação durante a HTPC, tendo em vista que compreende que a professora coordenadora pedagógica possui o papel “de mobilizar os professores para seu desenvolvimento profissional, pois a formação continuada é um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento dos saberes necessários ao exercício da docência” (Day, 2020). Compreendo que para dar conta desse papel*

*a formação de professores não pode ser realizada sem o necessário conhecimento sobre estratégias de formação. É preciso conhecer a literatura sobre a temática, além de conhecer as condições e dinâmicas de funcionamento próprias do grupo de professores com o qual o coordenador pedagógico atua (PESSÔA; ROLDÃO, 2015, p.127).*

*Dessa forma, a articulação de uma proposta formativa específica para os coordenadores pedagógicos e os saberes necessários para sua atuação é imprescindível. Esclareço, Day, que não é somente aqui em nosso município que o processo formativo ainda não propõe algo específico ao coordenador.*

*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). Então, Day, essa é uma situação que assola muitos de nossos pares. Penso que a mudança desse cenário possa ser iniciada com reflexões e diálogos como esse que realizamos nas trocas de correspondências ou outros meios que possam oportunizar momentos formativos, numa proposta colaborativa. Fimdo essa carta, com o coração grato por sua colaboração por meio da sua história de vida, experiências, reflexões, ações! Desejo que possamos promover novos diálogos e novas reflexões.*

*Um beijo,*

*Júlia*

Rondonópolis, agosto de 2021.

*Querida Luna*

*Começo nosso diálogo com um trecho da música Laços de Tiago Iorc*

*Todo caminho trilha um sol  
Dentro do olhar de cada um  
Se conhecer pra se gostar  
Ser mais forte por acreditar  
Na alegria de viver  
Cada suspiro é gratidão  
De ver entrelaçar as mãos  
Que juntas podem muito mais  
Ter um norte  
Pra poder sonhar*

*Ser a brisa, vendaval pra transformar*

*Laços de amor, amizade e dedicação foi o que percebi ao ler sua história de vida. Sua trajetória de vida esteve entrelaçada à música, cujo apoio familiar foi fundamental. Sua gratidão a seus pais pelo suporte dado a você e a seus irmãos mesmo sem as condições financeiras necessárias é perceptível. Sua narrativa demonstra que, apesar dos acontecimentos não tão agradáveis que são costumeiros na vida, você prosseguiu. Você e seu desejo por novos conhecimentos deram as mãos e seguiram no caminho dos estudos pedagógicos. O choque inicial ao adentrar uma graduação após muitos anos longe de instituições educativas logo deu espaço para o encantamento, para novas amizades e admiração aos seus professores. Você sempre buscou inserir a música nas suas ações, e unindo-a com o lúdico, percebeu que essa era uma combinação perfeita, utilizando-a em seus planejamentos enquanto estagiária, na sua pesquisa de mestrado e, posteriormente, enquanto professora iniciante. Os momentos em que passou pela formação inicial foram de muito aprendizado e de forma tranquila, de acordo com minha percepção. Os enfrentamentos e desafios mais críticos, pelo que notei, começaram quando você assumiu o concurso de docente da educação infantil no município de Rondonópolis. Sobre seu período iniciático da carreira docente, por meio de seu relato, foi possível observar que você passou por momentos árduos, angustiantes, solitários e desafiantes, uma vez que sua primeira turma era conhecida na escola por ser “difícil”. Sinto a necessidade de transpor aqui a sua*

escrita na íntegra quanto ao seu primeiro contato com a instituição educativa da qual faria parte.

*Ao chegar na instituição com a carta de apresentação, fui muito bem recebida pela diretora e coordenadora que muito prontamente me mostrou a sala que iria trabalhar, no entanto perguntou: você já trabalhou antes com a Educação infantil? Respondi que não, mas que sempre estive envolvida com crianças dando aulas de musicalização. Vi que olharam uma para outra, porém não me falaram nada. Mas vi certa preocupação no semblante delas. No outro dia bem cedo iniciei minha prática docente como professora titular daquela turma. Contudo, antes de entrar na sala eu ia passando em cada setor da unidade e me apresentando e dando um bom dia. Todos me fizeram a mesma pergunta: Qual turma você vai assumir? Eu respondia: A última sala do lado esquerdo, III Agrupamento integral. E todos disseram a mesma coisa: Vixiii!!! Aquela turma é muito difícil! Houve quem disse que era a pior turma da unidade e que eu já era a terceira professora que iniciava na turma, ou seja, de fevereiro a abril (quando tomei posse) já havia passado duas professoras e eu seria a terceira. Fiquei muito assustada, mas não demonstrei (Luna, 2020).*

*Cara Luna, essa é uma circunstância comum nas instituições educativas, em que as turmas consideradas “piores” ou mais problemáticas são deixadas ou para professoras contratadas ou para professoras iniciantes. Sinto necessidade nesse momento de fazer uma reflexão. A sua turma era de crianças de três anos. Quão enraizados estão certos discursos e visões educativas em nossas falas que apontamos como a “pior turma” uma sala de crianças de três anos? Penso ser importante refletir sobre como encaramos e entendemos os comportamentos dos educandos e alguns discursos. Contudo, não desviarei nosso diálogo, deixo esse assunto para uma outra oportunidade. Retomando ao início da profissão docente, penso ser esse um momento de “tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional” (CAVACO, 1989, p. 179). Também passei por esses sentimentos quando assumi o mesmo concurso que você, inclusive na mesma época e em uma turma que já havia passado por duas professoras anteriormente. Quanta coincidência! Luna, passamos pelo que Huberman (1995) tipifica como “choque do real”. E no seu caso, esse choque veio acompanhado de sentimento de abandono. Você expôs que por diversas vezes conversava com a equipe diretiva*

*da escola sobre as ocorrências durante as aulas, solicitava amparo na resolução dos conflitos, de acontecimentos como o ferimento na testa causado a você por uma das crianças, porém seus pedidos não foram acolhidos. A ausência de auxílio nesse momento tão significativo de sua profissão evidencia que as necessidades de suporte pedagógico a você como docente em início de carreira foram negligenciadas. Corroboro os postulados de Papi e Martins (2010), os quais enfatizam a relevância de que o professor iniciante disponha de atendimento diferenciado. Além disso, no tocante ao assessoramento pedagógico, importante se faz salientar que “o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 16). Penso que é significativo que haja, por parte das autoridades públicas educativas, um investimento em formação continuada não só para o professor iniciante, como também para a equipe gestora que irá receber e trabalhar em conjunto com esse profissional. Corroboro o ideário de que*

*As políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).*

*Luna, assim como eu, você sabe que a Secretaria Municipal de Educação iniciou, em 2015, a oferta de formação específica ao professor iniciante. Isto deveu-se à repercussão do trabalho do grupo OBEDUC/UFMT, atualmente FormEduc, grupo de estudos do qual você participa inclusive ministrando palestras e oficinas musicais. Nós duas compreendemos o quanto um programa de apoio ao professor iniciante é de fundamental importância haja vista que este é um período no qual o docente usufrui de suas primeiras experiências como profissional responsável por uma sala de aula, e os acontecimentos nesta etapa de sua carreira possui uma “influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque*

esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente” (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 4). Essa influência é tão real que, em sua narrativa, você conta que pensou em desistir, porém, prosseguiu e utilizando sua experiência musical com crianças conseguiu êxito a fim de finalizar o seu primeiro ano letivo. Essas vivências e experiências, em seu início na docência, foram utilizados por você ao assumir a coordenação pedagógica. Seu olhar para o professor iniciante foi mais apurado e sensível, talvez por ter passado pelo grupo Investigação e participado dos estudos sobre essa temática. Confesso a você, Luna, que enquanto atuava na coordenação pedagógica, eu, professora iniciante e coordenadora iniciante, percebo que não parei um momento para olhar para o professor iniciante que também estava ali na escola. Não parei para refletir sobre suas angústias, dilemas, necessidades, sobre seu projeto de formação. Estava envolta nas minhas angústias, inseguranças, desafios e dilemas, preocupada em como proceder na formação de professores, em que se consistia a função de coordenador, em como proceder com os incêndios diários que eu apagava. A invisibilidade do iniciante que eu senti, eu também provoquei. Você trouxe em sua narrativa reflexões sobre a necessidade de **formação direcionada aos coordenadores** no intento de prepará-los para os desafios da profissão e para o atendimento a esse professor iniciante. Em relação ao atendimento e acolhimento ao professor iniciante, Silva (2021) realizou uma pesquisa com coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes e encontrou que o coordenador iniciante procede o acolhimento e acompanhamento ao professor iniciante de “forma intuitiva e instintiva e não como um projeto da escola, eles tentam apresentar aos iniciantes aquilo que eles acreditam ser suas maiores necessidades, deixando-os à vontade para pedir este auxílio” (SILVA, 2021, p. 127). A autora relata que o mesmo sentimento de carência de formação específica aos coordenadores frente ao atendimento ao professor iniciante é exposto pelo coordenador pedagógico experiente. Então, Luna, sua sugestão e reflexão sobre essa necessidade formativa junta-se a de nossos pares e da intenção desta pesquisa. Ao dialogarmos sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos ofertada pela SEMED/RONDONÓPOLIS, fica evidente que você a percebe ainda frágil, trazendo temas repetitivos, sendo insuficiente. Luna, esse sentimento não é

só seu, também o tive enquanto estive na coordenação pedagógica e os achados de Silva (2021) corroboram esse sentimento. Segundo a autora, os coordenadores pedagógicos iniciantes evidenciaram a necessidade de uma maior visibilidade e suporte em relação às orientações específicas para a função e, principalmente, direcionamento e formação que dê suporte a sua ação enquanto formadora na escola. No tocante à formação direcionada aos coordenadores, percebo tanto em minha experiência, quanto em sua fala e nos achados de Oliveira (2020) e Silva (2021), a contemplação de temas que foram levantados por meio de questionário aos coordenadores pedagógicos no ano anterior, mas que não condizem com as reais necessidades formativas destes e nem com a especificidade da ação da coordenação pedagógica. Luna, informo a você que Oliveira (2020) e Silva (2021) conduziram uma pesquisa na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, portanto, trazem dados relevantes para nossa reflexão e contexto, por isso trago seus achados para nosso diálogo. Também, trago as evidências encontradas por Groppo e Almeida (2015) que ao investigarem coordenadores iniciantes perceberam que eles demonstravam a princípio sentimentos de confiança e segurança, contudo, esses sentimentos

*são 'quebrados' logo nos primeiros meses de designação, o que nos dá indícios da falta de uma formação adequada antes do ingresso do professor como coordenador ou no início do exercício. Isso não é responsabilidade dele, mas de políticas públicas. A formação, inicial ou continuada, seria de grande valor para o entendimento do complexo trabalho da coordenação (GROPPO; ALMEIDA, 2015, p. 105, grifo das autoras).*

Luna, busco, nesta pesquisa e agora em nosso diálogo, fomentar a reflexão sobre as políticas de formação docente inicial e, principalmente, continuada quanto à formação do pedagogo para a docência e para a função gestora. Atualmente, tenho notado a ruptura da articulação entre a formação inicial e a continuada, por meio das medidas políticas adotadas, e ao olhar para seu relato, das outras participantes, das pesquisas por mim aqui trazidas, e para a minha própria experiência, sinto que esse panorama de descompasso entre formação específica e reais necessidades formativas estarão distantes de serem alcançadas. Penso assim, porque entendo a formação como um *continuum*, sem rupturas, sem fragmentações, como algo que se desenrola ao longo da vida. E pensando a

*formação como algo em **contínuum**, ao tratar da formação ofertada aos coordenadores pedagógicos, direciono meu olhar para a **ação formadora** na escola. O professor coordenador pedagógico necessita de suporte teórico formativo, ainda mais quando este profissional é um professor iniciante que assume a coordenação. Você me relatou que a princípio, quando assumiu a coordenação, sua ansiedade era frente à condução da formação, sensações diferentes tomaram conta de você, um misto de preocupação com insegurança, de credibilidade na sua capacidade de conseguir desenvolver um processo formativo e na visão do grupo em relação a você. Furlanetto e Sellani (2017) apontam algo sobre os sentimentos de mudança na visão dos pares quando um professor assume a coordenação*

*Ocorreu, ainda, um distanciamento de meus antigos pares; observei que alguns não me consideravam mais “um dos seus”, enquanto outros esperavam que eu me tornasse uma representante do grupo dos professores na equipe gestora e dessa forma atendesse prontamente às suas solicitações. Verifiquei que necessitava rever as relações estabelecidas com os professores e que as novas parcerias não podiam se sustentar apenas na camaradagem, mas deveriam incluir relações profissionais que demandavam conhecimentos relativos à nova função (FURLANETTO; SELLANI, 2017, p. 54).*

*Nesse sentido, Luna, compreendo que as mudanças de função dentro da escola, na verdade toda mudança, provoca um estremecer, não que esse estremecer seja negativo, mas sim como uma transformação nas relações. Percebi, na sua narrativa, que o estremecer com sua assunção à função da coordenação foi harmoniosa e enriquecedora. Você buscou realizar um levantamento dos temas importantes para o grupo, além disso, você procurou estar atenta às angústias e inseguranças das professoras ao surgir algo novo e, dessa forma, procurou respaldo por meio de estudos das literaturas e de lives. Essas ações são importantes, pois são pautadas nas necessidades específicas dos professores e de seu contexto de atuação. São ações que condizem com os pressupostos da formação centrada na escola. Fim de essa carta, com o coração grato por sua colaboração por meio da sua história de vida, experiências, reflexões, ações! Desejo que possamos promover novos diálogos e novas reflexões.*

*Um beijo,*

*Júlia*

## 6.2 O processo reflexivo-crítico-formativo da pesquisadora por meio das cartas pedagógicas

As reflexões aqui trazidas partem de relatos das participantes. Ressalto ser importante explicitar que esses relatos são histórias de vida, são experiências formativas no decorrer da vida de cada uma. São seus sentimentos, vivências, experiências, reflexões, percepções sobre o que as atravessou até o momento. Quando falamos em pesquisar o universo educativo, falamos em pesquisar pessoas, situações, contextos, vidas. Vidas que pulsam, que são direcionadas ou se direcionam conforme os acontecimentos e oportunidades. Por meio das narrativas das participantes, pude perceber aproximações e, também, silenciamentos.

As aproximações estão relacionadas aos desafios, expectativas, inseguranças em relação à profissão, à assunção de uma nova função, ao novo. Temer ao novo é algo comum a nós seres humanos. O novo pode, muitas vezes, aterrorizar, paralisar, mas também pode servir de propulsor, e, no caso das participantes e no meu também, a segunda opção parece ser a mais pertinente. As narrativas também se aproximam quando as professoras coordenadoras pedagógicas expõem o sentimento de carência de uma formação específica para a situação de serem professoras iniciantes e estarem assumindo a coordenação pedagógica, ou seja, são iniciantes na docência e na função. Esse é um cenário que Oliveira (2020) detectou comum não somente na Rede Municipal de Educação como na Rede Estadual de Educação, ambas de Rondonópolis. Olhar para este profissional e para sua formação é algo que urge!

Compreendo que

[...] Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas (PLACCO; SILVA, 2015, p. 29).

Por diversas vezes, fiz apontamentos sobre a inespecificidade da formação dos coordenadores pedagógicos. Esse fato é algo constatado nesta pesquisa e em demais estudos realizados não somente no município de Rondonópolis-MT, como em outras regiões do Brasil. Esse é um cenário nacional, o qual revela que

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário pressupõe um conjunto de ações

interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinho (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 72).

Assim como não podemos colocar todo o peso da qualidade da educação nos ombros dos professores, não podemos fazer isso nem com os coordenadores e nem com os formadores destes últimos. Sabemos que a qualidade da educação vai além dos muros da escola e das secretarias de educação, que envolve qualidade na moradia, alimentação, valorização profissional, políticas públicas. Mas, se formos focar na escola, no que essa instituição tem a contribuir para a qualidade social da educação que cabe a ela, creio que necessitamos pensar em uma rede colaborativa que engloba secretaria de educação, equipe diretiva da escola e docentes.

Se a administração pública entender, como nós o fazemos, que a função de professor coordenador é fundamental na escola, na articulação das ações do grupo docente, na elaboração, na implementação e na avaliação da proposta pedagógica da escola para formação dos professores, deve oferecer condições para a realização de suas atividades. Condições que fortaleçam seu papel na escola e lhe permitam promover intervenções adequadas e proveitosas para a qualidade do ensino. Essas condições referem-se não somente a ele, professor coordenador, em termos de gratificação salarial e disponibilidade de exercer seu papel específico de formador, articulador e transformador, o que implica formação inicial e continuada, bem como em relação à escola, para propiciar espaços de trabalho coletivo e condições objetivas para que o coordenador possa acompanhar de perto o trabalho de seus professores (GROPPO; ALMEIDA, 2015, p. 106-107).

As autoras problematizam sobre o processo formativo do professor coordenador pedagógico perpassar a formação inicial e a continuada com atenção à sua função específica dentro da escola. Ao pensar sobre as atribuições específicas do coordenador pedagógico, remeto ao ideário de que “Sua formação lhe permitirá perceber que, mesmo que imbuído legalmente por um conjunto de funções predefinidas, sua legitimidade como gestor não está garantida (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 25)”. Vejo aí a importância de o professor coordenador conhecer sua função, compreender seu papel, conhecer seus professores, conhecer quais papéis cada um exerce dentro do grupo de professores, ter conhecimento de relação interpessoal, articulação, formação de grupo, aprendizagem de adultos, gestão democrática.

A respeito dos saberes profissionais, deixo uma sugestão para a formação de coordenadores, uma mudança na forma de levantamento das temáticas a serem abordadas. Primeiramente poderia ser realizado um levantamento do perfil de cada professor coordenador pedagógico, uma reunião em formato de roda de conversa para conhecer cada profissional, suas

expectativas em relação à função, à realidade de sua escola, às atribuições estabelecidas à coordenação. Obviamente, esse é um processo que demanda tempo, e que não poderia ser realizado em encontros mensais, por isso, penso serem necessários encontros semanais para que todo esse processo possa ser realizado. Com esses dados em mãos, acredito que os responsáveis pela formação dos coordenadores conseguirão direcionar de forma mais pontual os assuntos a serem estudados e debatidos. Também ressalto a necessidade desses assuntos serem específicos da função do coordenador e não conteúdos a serem trabalhados por eles na HTPC, uma vez que a realidade e necessidade de cada escola são únicas e para realmente promover uma formação centrada na escola, que é uma proposta da Rede Municipal de Educação, as especificidades de cada contexto educativo devem ser preservadas e respeitadas.

No tocante à ação formadora do coordenador, percebo ser importante pontuar que compreendo existir diferença entre encontro coletivo de professores e formação de professores. No meu entendimento, as reuniões promovidas semanalmente nas HTPCs só serão formação caso haja estudo, reflexão, diálogo e transformação de concepções, práticas, mudanças que avancem na melhoria do processo ensino aprendizagem. Vejo ser significativo realizar a avaliação da formação de forma a conseguir vislumbrar os reflexos dessa nas ações do coordenador no contexto escolar.

Todas as ações na escola devem ser voltadas para a melhoria da qualidade social da educação. Para que isso ocorra, o professor coordenador deve saber como exercer esse papel formador, e, para saber, ele precisa de formação específica. Essa formação não necessariamente precisa vir de uma única fonte. A formação do coordenador advém da secretaria, de trabalhos colaborativos entre escola e universidade, das experiências vividas na função, na autoformação. São diversos os locais em que essa formação pode ser conduzida, realizada. Mas, compreendo que o foco dela deva ser sempre os saberes necessários à ação do coordenador enquanto formador, articulador e transformador.

Pontuei sobre as aproximações que percebi, e passo agora a abordar o silenciamento. Em minhas trocas de correspondências com as participantes, busquei fomentar a discussão da formação centrada na escola, contudo, nenhuma das participantes adentrou profundamente sobre o assunto. Esse silenciamento quanto ao tema talvez se deva ao não clareamento da concepção de formação centrada na escola.

Tendo em vista que a formação centrada na escola faz parte da proposta de formação da RME, seria interessante que o processo formativo proposto ao coordenador pedagógico abordasse essa temática. Para mim, os escritos de Placco e Almeida (2001) demonstram um

exemplo de formação centrada na escola. A partir dos estudos sobre o sucesso da coordenação pedagógica em um Projeto chamado Classes de Aceleração, as autoras observaram que

A coordenação pedagógica propiciada pelas Diretorias de Ensino teve como características:

- realização de uma ação coesa, integrada, comprometida da equipe supervisora com o Projeto, com as escolas e os professores envolvidos;
- capacitação – ou, melhor dizendo, formação que levasse em consideração;
  - as necessidades de cada escola, cada professor e cada classe;
  - utilização de bibliografia atual e acessível;
  - o potencial de “utilização” e “respeito às necessidades” do professor dos estudos e discussões propostas;
- acompanhamento da prática, com vistas à continuidade da formação, no interior da escola:
  - atendendo às urgências/solicitações do professor;
  - observando os entraves e dificuldades e propondo intervenções encaminhadoras de superação, orientando mudanças;
  - criando situações de troca entre os professores e entre estes e a coordenação pedagógica (local ou Diretoria) (PLACCO; ALMEIDA, 2001, p. 10-11).

Vejo as ações citadas constituidoras de uma formação centrada na escola. Esse olhar específico para as demandas da escola e as necessidades formativas do professor. O docente é tomado como o centro dessa formação, ele é visto e ouvido, suas angústias, dúvidas e entraves são reflexionados e soluções são buscadas. Um elo de confiança e respeito é criado para que esse processo formativo aconteça. Há uma mudança de postura tanto do formador como do formando. Essa mudança de postura na qual o professor é tido realmente como o centro da formação, em que seu contexto de trabalho é levado em consideração para seu processo de formação vem ao encontro do entendimento que é preciso sentir pertencente ao processo e para que isso aconteça o processo necessita fazer sentido.

Durante o período em que estive no exercício da coordenação pedagógica e mesmo após as leituras e estudos aprofundados sobre o tema, ainda sinto a necessidade de readequação da formação ofertada ao coordenador.

O discurso da escola como *locus* de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador de sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas como profissional capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, relacionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto capaz de pensar sua própria formação. Porém, esse mesmo discurso, quando incorporado pelos órgãos públicos, pode isentá-los de qualquer investimento na formação contínua de seus professores, especialmente quando a formação contínua, proposta pelas equipes das Secretarias de Educação, não resolve os

problemas do cotidiano, o que acaba por gerar conflitos e resistências de ambos os lados (DOMINGUES, 2014, p. 26).

Realço a importância da oferta de formação continuada aos professores pelas Secretarias de Educação, que podem buscar parcerias com as Universidades, no intuito de promover o desenvolvimento profissional docente e avanço na qualidade de sua prática pedagógica junto ao educando. As políticas públicas e programas de formação docente possuem papel crucial no caminhar para a efetivação de uma educação de qualidade social.

Finalizo esta seção afirmando que o pertencimento demonstra ser de suma importância para a adesão e transformação de ações, de concepções. E que a partir das minhas experiências e das narrativas aqui apresentadas, são necessárias transformações no processo formativo do professor coordenador pedagógico de forma a promover esse sentimento de pertença.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras, discussões e reflexões realizadas durante os estudos no mestrado e para a realização da pesquisa, foram determinantes para uma revisitação das minhas experiências enquanto docente e formadora de formadores. Perceber as vozes de outros profissionais iniciantes e escrever sobre a minha trajetória, minha história de vida, me fez refletir sobre ações não percebidas.

Conhecer-se e conhecer seu par tornou-se, para mim, nesse momento, algo imprescindível quando se fala em formação. Muitos discursos ouvidos e transmitidos por mim em relação à prática pedagógica devem ser permeados pelo contexto do educando, partir de suas experiências, conhecer sua história de vida. Importante, essa ação, não somente para o educador perante o educando, mas também para o coordenador pedagógico perante o docente. Quais os pontos fortes e os pontos frágeis o professor possui? Quais suas expectativas diante da profissão? O que entende por formação continuada? Quais são suas perspectivas em relação ao aprimoramento de sua ação formadora? Quais são suas necessidades formativas? São questões que acredito serem fundamentais ao se pensar em formação em vista ao desenvolvimento profissional do professor. Parecem questões óbvias, mas, para mim professora iniciante coordenadora pedagógica, demoraram a virarem questões para reflexão.

Essas reflexões começaram a ser problematizadas, a partir desta pesquisa concebida em uma investigação qualitativa, cujo objetivo geral é analisar os reflexos da formação continuada, ofertada pela SEMED/Rondonópolis, à ação formadora do professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica, a fim de favorecer a constituição dos saberes e dos caminhos formativos centrados na/da escola. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e apresentar os encaminhamentos e os desdobramentos no contexto escolar da formação SEMED/Rondonópolis para coordenadores;
- Investigar as experiências vivenciadas por professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, a partir da formação (SEMED/Rondonópolis), a fim de apresentar os desdobramentos da formação para a ação desses profissionais;
- Identificar e problematizar as ações formativas que são consideradas mais significativas para o desenvolvimento profissional para esses professores iniciantes na função de coordenador pedagógico.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, refletir e problematizar a formação continuada centrada na escola e a ação formadora da professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica, utilizei do memorial e das cartas pedagógicas para expor as análises por mim realizadas das narrativas escritas das colaboradoras da pesquisa sobre sua trajetória formativa perpassando a infância até à sua atuação como professora iniciante coordenadora pedagógica.

A pesquisa mostra que as professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica compartilham sentimentos de insegurança, ansiedade, frustrações, abandono, expectativas e superação. Utilizaram de suas experiências formativas ao longo da vida para conduzir suas ações na função de coordenar o pedagógico da escola. Compreendem a formação continuada como essencial para seu trabalho e apontam que não se sentiram contempladas em suas especificidades enquanto professoras iniciantes que assumem a função da coordenação pedagógica.

As narrativas das participantes revelaram não haver reflexos da formação a elas ofertada em suas ações enquanto formadoras, uma vez que os temas trabalhados, por mais que fossem interessantes, não condiziam com suas necessidades naquele momento.

Com relação à ação formadora na escola, as narrativas das professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas revelaram ações que condizem com a formação centrada na escola, em que a realidade do contexto de cada instituição e necessidade dos professores foram ouvidas e trabalhadas em prol da promoção de uma educação com qualidade social.

Essas constatações vêm ao encontro dos meus sentimentos e percepções, enquanto professora iniciante no exercício da coordenação pedagógica e, como mencionado no decorrer do texto, de outros docentes que encontraram-se exercendo essa função. Olhar para esses achados é algo imprescindível, pois é um sinal de alerta para que as políticas públicas, os programas de formação sejam repensados, reavaliados. O perfil do público que participará da formação deve ser analisado, suas necessidades, expectativas, fragilidades, experiências são pontos importantes a serem conhecidos pelos responsáveis pela formação.

É importante atentar-se as diversas variáveis que possam existir no contexto da profissão docente. Experiência docente, experiência na função da coordenação pedagógica, tempo de trabalho na escola, pois, um professor experiente que assume a coordenação pedagógica, porém em uma instituição educativa em que nunca trabalhou posteriormente, precisará conhecer seus pares, a comunidade, seu contexto de trabalho e precisará de um tempo para sentir-se pertencente aquele ambiente.

Para conseguir ter um olhar analítico, perspicaz, reflexivo sobre essas variáveis é preciso tempo, e o que percebo é haver uma imprescindibilidade no agir que provoca um “passar de olhos” apenas para cumprir determinações. Saliento que compreendo que as determinações, muitas vezes, chegam com prazos curtos.

Nesse sentido, a estruturação dos critérios para assumir a função da coordenação pedagógica também deve ser revista, uma vez que para conduzir o pedagógico é necessário razoável formação pedagógica e experiência docente. Ademais, considero insuficiente o período de um ano para o exercício da função para realização contundente de um trabalho, conhecimento do grupo, criação de uma rede colaborativa de trabalho, ainda mais quando o professor assume essa função pela primeira vez. Para conhecer a equipe o coordenador precisa de tempo. Nossas ações são refletidas no outro, quando estamos em um grupo buscamos nos integrar, nos sentirmos pertencentes, buscamos confirmação das nossas ações. Apesar do professor ter o estigma do trabalho solitário e individual, os pares impactam em suas práticas. Por isso, a importância de um trabalho colaborativo, em que haja troca de ideias, práticas, conhecimentos, controvérsias sobre concepções, confrontos e opiniões divergentes também são importantes para nos tirar do comodismo e fazermos refletir sobre o que acreditamos como verdadeiro e correto a seguir. As discussões e opiniões variadas nos fornecem novos caminhos e formas de pensar.

Assim, em uma formação as diversas vozes que ecoam sinalizando suas crenças, convicções, desejos, anseios, são primorosas no processo formativo. E o professor coordenador em sua ação articuladora, formadora e transformadora deve estar atento e realizar a escuta sensível dos docentes para que consiga mediar essas vozes e direcioná-las a um caminho de avanços na constituição do conhecimento por meio da reflexão. O professor coordenador possui um papel fundamental na construção dessa coletividade, na organização desse emaranhado de ideias e perspectivas. Realmente essa é uma função que não pode estar ligada ao imediatismo, é uma construção de relações, saberes, ações. Requer especialização, amadurecimento, estrutura, remuneração condizente a função e investimento em formação.

Compreendo que essas análises oportunizaram o desvelamento das nuances da formação continuada dispensada às professoras iniciantes coordenadoras pedagógicas e de suas ações como formadoras no âmbito de trabalho, tendo em vista a importância desta na ação dos atores escolares e na melhoria da aprendizagem do educando. Além disso, os diálogos encadeados durante a pesquisa propiciaram a ampliação do olhar para essas profissionais, sua formação e ação formadora, uma vez que existem poucos estudos que abordam os professores iniciantes no

exercício da coordenação pedagógica. Ressalto a importância desse olhar para a professora iniciante que assume a coordenação pedagógica, pois as necessidades formativas dessa profissional divergem das necessidades das coordenadoras pedagógicas experientes.

Não basta realizar rodas de conversa para desabafos, formação do tipo palestra, ou com atividades que não atinjam a real necessidade do coordenador. É necessário que os responsáveis pela formação do coordenador pedagógico estejam junto ao mesmo, que acompanhem sua rotina de trabalho, assim como o coordenador acompanha o docente em suas ações. Além disso, o professor iniciante coordenador pedagógico precisa de uma formação específica, pois além de ser iniciante na docência, também é iniciante na função de formador de professores.

Uma formação estruturada e que esclareça primeiramente suas funções enquanto coordenador pedagógico, os saberes necessários para o exercício de seu “papel formador”.

Exponho, nesse momento, alguns sentimentos pessoais e profissionais. Ao iniciar o mestrado eu possuía uma visão limitada da complexidade da função da coordenação pedagógica. Cheguei carregada de dúvidas, questionamentos, expectativas, desejos. Ao caminhar dos estudos durante as disciplinas ofertadas e, principalmente, com o grupo de pesquisa InvestigAção, algumas elucidações foram sendo promovidas. Fui ampliando minha visão sobre a educação e os atores envolvidos nela.

Ao assumir o concurso como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, percebi-me novamente iniciante, tateando com minhas inseguranças, expectativas, “choque do real”, contudo, com a percepção e entendimento deste processo do período iniciático da docência. As mudanças advindas com a pandemia ocasionada pela Covid-19 trouxeram algumas perdas de sentido para mim. As políticas públicas nacionais e estaduais e a organização do ensino nesse período pela Rede Estadual provocaram em mim sentimentos de desolação, desespero, desalento, frustração, incapacidade, desesperança, tristeza.

As propostas que permeavam minha mente sobre as ações da Secretaria de Educação e a gestão da escola não conversavam com os acontecimentos cotidianos na escola. Senti um retrocesso na autonomia dos docentes e da escola. O pedagógico foi substituído por metas e quantitativo alcançado, a gestão democrática passou a ser um termo que existiu em algum lugar que não mais nas ações no âmbito escolar.

É nesse cenário desalentador que sinto a educação, estou eu aqui buscando ressignificar os sentimentos, angariar conhecimentos para me unir aos meus pares na luta em favor da

retomada dos direitos perdidos, da promoção da educação com qualidade social, da valorização do professor e de seu processo formativo.

No percurso da pesquisa, especialmente pelas trocas das cartas pedagógicas que me permitiram dialogar com as participantes e, conhecer um pouco de suas histórias de vida e formação, posso afirmar que os reflexos da formação continuada, ofertada pela SEMED/Rondonópolis, à ação formadora do professor iniciante em exercício da coordenação pedagógica, precisam considerar as demandas de cada escola, de cada coordenador, coordenadora, a fim de que a constituição dos saberes e dos caminhos formativos centrados na/da escola contemplem as necessidades formativas daqueles e daquelas que atuam no interior de cada espaço educativo.

Vislumbro um resgate do registro escrito a partir das trocas de ideias, reflexões, vivências e experiências, utilizando as cartas pedagógicas. Percebo as cartas como um instrumento propulsor de diálogos, problematizações, análise e avaliação das questões abordadas.

Percebo as cartas pedagógicas como possibilidade de transformação em aporte teórico-metodológico para o exercício da formação centrada na escola num movimento investigativo-formativo da práxis pedagógica. Ao narrar suas experiências o docente reelabora o que vivenciou e o interlocutor se projeta na história do outro, também reelaborando suas vivências e, assim, ambos seguem na construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Parto da compreensão - a partir das análises, problematizações e reflexões realizadas nesta pesquisa – que posso me municiar de argumentos, me empoderar e empreender, nos momentos de formação, diálogos sobre o fazer docente, do coordenador pedagógico e de sua formação política. Minha intenção é prosseguir na busca do rompimento das mordanças e amarras impostas pelo sistema, as quais engessam o trabalho docente e o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação e as que promovem obstáculos, tornando mais árida a trajetória transposta por nós professores que vivemos diariamente o chão da escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/> Acessado em: 07 de fevereiro de 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>>. Acesso em: 10 mar 2021.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 28. Maio.2020

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº1305/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Resolução **CNE/CP nº 3/2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Sivila. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, / Julho 2011 / Ano XIII nº 10.

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.2020.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, 6, 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. **A Escola Tem futuro?** Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, VERA MARIA Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Profissionais da educação**: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá, Edufmt, 2006. P. 179-191. v. III.

CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Coordenação pedagógica**: princípios, prática e utopia. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico**: espaço do professor. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima; Garske, Lindalva Maria Novaes. A governação democrática na escola pública. In: CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Coordenação pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV, 2017, p. 13-28.

CAVACO, M. H. **Ser professor: fases da vida e percursos**. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 1989.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02 mai/ago, 2006.

DICKMANN, Ivo. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular**. Chapecó: Livrologia, 2020.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez,

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEVIÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociedade crítica da formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.77, p.185-206, dez, 2011.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elizabete F. Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educadores – EDUCERE VIII., 2008. Paraná. **Anais eletrônicos**. Paraná:PUCPR, 2008. Disponível em:< <http://>

[/www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164\\_885.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf)>. Acesso em: 13 de Out. 2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; SELLANI, Helena Aparecida Verderamis. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Sivila. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GABARDO, C.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez., 2011. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48> Acesso em 20 mar. 2020.

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.

GALVANI, P. (2002) A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In **Educação e Transdisciplinaridade II**. CETRANS: Triom, pp. 95-121.

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação**: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa. PR: 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n.03 p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em [Vista do O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência \(revformacaodocente.com.br\)](http://www.revformacaodocente.com.br). Acesso em 15 de jan. 2021.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Sivila. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GATTI, Bernadete A; NUNES, Marina Muniz Rossa; **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Relatório final: Pedagogia), 2008.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de;

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

HERCULANO, Sílvia 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.

HERCULANO, Sílvia Cristina; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e aprendizagem docente: reflexões sobre a implementação de uma política educacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, p. 9-18, jul. 2004. Disponível em <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13124/artigo2vol4-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 07 mai. 2020.

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.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Graó, 2011.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. 2011. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898> Acesso em 11 jun. 2020.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan/Abr, 2002.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2011 315 fl.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIMA, Simone Moura Goçaves de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professoras.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015.

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.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A Historicidade do Conceito de Formação Continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente.* In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Cuiabá - MT: SBHE, 2013. v. 1. p. 1-15.

MILITÃO, Andréia Nunes; HOBOLD, Marcia de Souza. *Apresentação do dossiê – formação de professores.* **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 1-9 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI; A.M. de M. R.(org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em mato grosso: por entre nós e laços.** 2020. 165 fls. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. *A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações.* **Educação em Revista.** v.26, n 03, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.* In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.)

**Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017.251 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

PESSÔA, Lilian; ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectiva. São Paulo: Cortez, 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétéro e a ecoformação. In NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.), **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** v. 42, n 147, p.754-771, set/dez 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Sivla. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

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. Junho/2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadorespedagogicos-605038.shtml>> Acesso em 02. Dez. 2020

RODRÍGUEZ, Gregorio Gómez; GIL, Javier Flores; GARCÍA, Eduardo Jiménez. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. Ed. Ediciones Aljibe, S. L., 1999.

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).

RONDONÓPOLIS, **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.

RONDONÓPOLIS, **Normativa n. 002/2019**. dispõe sobre os critérios para formação de turmas, processo de contagem de pontos, processo de atribuição do Docente, Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional, Técnico Instrumental e Apoio Instrumental I, pertencentes ao quadro efetivo nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2021. Dispõe ainda sobre a organização do Calendário Escolar, processo de escolha do Coordenador Pedagógico, atribuição dos servidores em Readaptação de Função e demais providências. Diário Oficial - DIORONDON n. °4841. Rondonópolis/MT, 2020.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho**. 2021. 142 fls. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2021.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes de.; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-100, 2013. Disponível em: Responsabilização participativa | Sordi | Retratos da Escola (emnuvens.com.br) Acesso em: 09 nov. 2020.

SOUSA, Maria Goreti, CABRAL, Carmen Lucia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores | Horizontes (usf.edu.br) Acesso em: 23 Fev. 2021.

SOUZA, Elizeu C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.) **Memórias e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, P. **La voz del pasado**. Historia oral. Valencia: Alfons el Magnànim. 1992.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research**. Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professoras da Educação Básica em Nível Superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_6/6-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

## APÊNDICES

Apêndice 1 – 1 e 2 Momentos Ateliê Virtual

Rondonópolis, 24 de junho de 2020.

Pesquisa de Mestrado – Metodologia: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO – 1º e 2º momentos

Mestranda: Júlia Alessandra Machado de Castro

Orientadora: Dra. Rosana Maria Martins

Saber Viver

Cora Coralina

Não sei...

se a vida é curta

ou longa demais para nós.

Mas sei que nada do que vivemos

tem sentido,

se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

colo que acolhe,

braço que envolve,

palavra que conforta,

silêncio que respeita,

alegria que contagia,

lágrima que corre,

olhar que sacia,

amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:

é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

não seja nem curta,

nem longa demais,

mas que seja intensa,

verdadeira e pura...

enquanto durar.

A poetiza e contista Cora Coralina nos leva a refletir, por intermédio dos versos acima, sobre o sentido da vida que pode ser encontrado na celebração da comunhão, da partilha e do viver em comunidade. Esses versos nos dizem a importância do relacionamento social, trata do eu e o outro, das trocas, do afetar e deixar ser afetado pelo outro, sendo essa interação uma das coisas mais preciosas na vida. Nesse sentimento de olharmos e estarmos uns para os outros, ouvirmos, enxergarmos e compartilharmos nossas histórias de vida, que propomos esses encontros para desenvolvimento da nossa pesquisa.

A metodologia por nós escolhida trata-se do Ateliê Biográfico de Projeto, cujo objetivo é a construção de um projeto profissional. Para isso, as narrativas das vivências e experiências dos participantes constituirão na sua história de vida-formação, ou seja, a partir de suas falas e escritas os participantes poderão refletir e ressignificar seu percurso pessoal e formativo.

Nesse sentido, nossos encontros serão realizados em conjunto e em espaços virtuais. As histórias de vida de cada um serão narradas e escritas em encontros semanais. Assim, a elaboração de combinados torna-se importante tendo em vista o bem-estar de todos. Abaixo seguem algumas sugestões que poderão ser modificadas ou ter mais itens adicionados.

- Ter assiduidade e compromisso com a participação;

- Permitir que os encontros online sejam gravados e fotografados;
- Manter sigilo absoluto do que é falado no Ateliê;
- Ser discreto;
- Respeitar a história de vida das participantes;
- Ser responsável por seus posicionamentos;

Gostaríamos de agradecer a todas pelo aceite em participar da pesquisa e pela confiança depositada em nós!

## Apêndice 2 – 3 e 4 Momentos Ateliê Virtual

Rondonópolis, 01 de julho de 2020.

Pesquisa de Mestrado – Metodologia: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO – 3º e 4º momentos

Mestranda: Júlia Alessandra Machado de Castro

Orientadora: Dra. Rosana Maria Martins

Vídeo: A casa de pequenos cubos.

Produção da narrativa autobiográfica.

Eixos para reflexão:

FAMILIAR – eu e minha família

Quem sou eu? Meu nome, idade, local onde nasci, meus pais, minha família, local onde vivi, brincadeiras, lembranças marcantes que trago sobre a prática educativa familiar e escolar. Que recordações tenho que envolvem a família e a escola?

ESCOLARIDADE

Minha primeira escola, professores, colegas, atividades escolares, brincadeiras, disciplinas marcantes, Ensino fundamental, Médio, Graduação. Por que optei pela área da educação? Que recordações tenho a revelar?

PESSOAL

Como se desenvolveu minha trajetória de vida e de escolarização? Como superei os desafios? Como se dá minha relação com os outros?

PROFISSIONAL

Por que tornei-me professora? Minha formação superior, minha inserção profissional, escolas onde já trabalhei e trabalho atualmente, meu comprometimento com a profissão, meus colegas de profissão. Como fui me tornando o profissional que sou? Como me constituo uma professora coordenadora pedagógica? Quais minhas expectativas profissionais? Que experiências

marcaram a minha vida intelectual e profissional? Após sua formação inicial, descreva como você percebe sua participação na formação continuada.

Importante: Não há uma estrutura definida para essa escrita. Você é livre para relatar seu processo de formação.

O Ateliê Biográfico de projeto oportuniza o diálogo entre os participantes, assim, compreendendo que “o outro é muito importante nesse processo, como sendo aquele que “me escuta”, que tem uma escuta sensível das “minhas histórias” (Ferreira, 2015, p. 107), vamos nesse momento realizar a narrativa escrita de nossas histórias de vida?