

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniela Regina Fernandes Cassiano

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO: formação e o cotidiano da
escola**

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C345c Cassiano, Daniela Regina Fernandes
O coordenador pedagógico : formação e o cotidiano da
escola / Daniela Regina Fernandes Cassiano. – 2022.
112 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Coordenador pedagógico. 2. Cotidiano escolar.
3. Desenvolvimento profissional. 4. Formação continuada.
5. Resiliência I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Daniela Regina Fernandes Cassiano

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: formação e o cotidiano da escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Taubaté – SP

2022

DANIELA REGINA FERNANDES CASSIANO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: formação e o cotidiano da escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

Aos meus pais, por todo o incentivo que deles recebi, desde minha infância, e ao meu esposo, por ter sido meu porto seguro e por seu apoio incondicional para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu realize mais um sonho.

Aos meus pais, por todo o incentivo que deles recebi, desde minha infância, com relação aos meus estudos.

Ao meu esposo, amor da minha vida, pelo apoio incondicional e pela compreensão durante a realização do Mestrado.

À professora Doutora Maria Aparecida Campos Diniz, querida Nena, minha orientadora, que me acolheu nos momentos de incertezas, pelas contribuições durante a pesquisa e por todos os saberes compartilhados.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, que me incentivaram e apoiaram durante toda a trajetória de estudos.

A todos os amigos que fiz e aos colegas, pelas trocas de experiências e apoio.

As coordenadoras pedagógicas que participaram de minha pesquisa, por sua paciência e disponibilidade.

Tudo o que a mente humana pode conceber, ela pode conquistar.

(Napoleon Hill)

RESUMO

Esta investigação, realizada no âmbito da Linha de Pesquisa “Formação docente e Desenvolvimento Profissional”, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, teve como foco identificar quais habilidades devem ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, enfrentamento das questões emergentes da escola. Promoveram-se estudos sobre as competências e habilidades do coordenador pedagógico e discussões sobre: (i) as condições de trabalho do coordenador pedagógico, incluindo os desafios e possibilidades; (ii) de professor a coordenador pedagógico; (iii) a formação continuada, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, (iv) resiliência na diversidade das questões pedagógicas e no cotidiano escolar; (v) a atuação resiliente do coordenador pedagógico; e, (vi) um panorama dos estudos sobre o coordenador pedagógico. De natureza qualitativa e exploratória, a pesquisa teve como participantes seis coordenadoras pedagógicas atuantes há mais de dois anos na função, no Ensino Fundamental de uma rede municipal do Vale do Paraíba Paulista. Utilizaram-se, para coleta dos dados, questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados sob orientação metodológica da análise de conteúdo. Os resultados apontaram para os eixos de: ingresso na função, influências para o ingresso na função, expectativas e acolhimento, sentimentos, formação continuada e habilidades para o desenvolvimento do trabalho. Quanto ao ingresso na função, as coordenadoras pedagógicas mencionaram que ingressaram por meio de processo seletivo e que; o incentivo e as influências para responder pela função vieram de seus pares mais próximos. Em relação às expectativas, tornou-se evidente a falta de clareza sobre a natureza do trabalho a ser realizado pelas coordenadoras pedagógicas, e o acolhimento não ocorreu como elas haviam previsto. No início da função, o medo, a insegurança e a angústia foram sentimentos desagradáveis que emergiram entre as coordenadoras participantes. Também deram destaque à formação continuada, a qual buscaram em alguns cursos, por iniciativa própria, além daqueles oferecidos pela Secretaria de Educação. Sobre as habilidades para o desenvolvimento do trabalho, consideram a escuta ativa como a principal habilidade, e demonstram preocupação com as relações interpessoais. Com base nos dados da pesquisa, desenvolveu-se como produto técnico um plano de ação voltado para a formação dos coordenadores pedagógicos ingressantes na função, idealizado e prospectado sob a forma de parceria colaborativa, numa ação integrada entre a academia e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Cotidiano escolar. Desenvolvimento profissional. Formação continuada. Resiliência.

ABSTRACT

This research, carried out in the scope of the Research Line "Teacher Training and Professional Development" of the Professional Master's Degree in Education, focused on identifying which skills should be developed by the pedagogical coordinator in order to act to face emerging issues at school. It promoted studies on the competencies and abilities of the pedagogical coordinator, followed by discussions on: (i) pedagogical coordinator work conditions, including challenges and possibilities, (ii) from teacher to pedagogical coordinator, (iii) continuing education, learning, and professional development of the pedagogical coordinator, (iv) resilience in the diversity of pedagogical issues and in school daily life, (v) resilient performance of the pedagogical coordinator, (vi) an overview of studies on the pedagogical coordinator. Qualitative and exploratory in nature, the research had as participants six pedagogical coordinators who have been working for more than two years in the function in the Elementary School of a municipal network in Vale do Paraíba Paulista. The instruments used were a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview to gather the data, which were later analyzed under the methodological orientation of content analysis. The results pointed to the axes of: entry into the function, influences for the entry into the function, expectations and acceptance, feelings, continuing education, and skills for the development of the work. The pedagogical coordinators mentioned that they entered the function through a selection process; the incentive and influences to take on the function came from their closest peers. In relation to expectations, a lack of clarity about the nature of the work to be carried out by the pedagogical coordinators became evident, and the welcoming of them did not occur as they had expected. At the beginning of their functions, fear, insecurity, and anguish were unpleasant feelings that emerged among the participating coordinators. They also emphasized the continuing education, which they seek and participate in on their own initiative through courses, in addition to those offered by the Secretary of Education, favoring them in their pedagogical tasks. About the skills for the development of their work, they consider active listening as the main skill, showing their concern with interpersonal relationships. Based on the research data, an action plan was developed as a technical product aimed at the training of pedagogical coordinators entering the function, conceived and prospected in the form of a collaborative partnership, in an integrated action between the academy and the school.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. School routine. Professional development. Continuing training. Resilience.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Dissertações e teses publicadas no período 2015 – 2019

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses selecionadas

Quadro 2 – Artigos selecionados no período 2010 – 2019

Quadro 3 – Critérios para acesso a função de coordenador pedagógico nas redes municipais do Vale do Paraíba Paulista.

Quadro 4 – Demonstrativo da organização do questionário da pesquisa

Quadro 5 – Procedimentos para a coleta de dados

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias

Quadro 7 – Plano de ação para formação continuada dos coordenadores pedagógicos

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
FGV	–	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNIVAP	–	Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO	17
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTORNOS DE UMA PRÁTICA E SEUS DESAFIOS	233
2.1 Breve análise de uma realidade sob o olhar experiente da pesquisadora	23
2.2 Competências e habilidades do Coordenador Pedagógico	234
2.3 Condições de trabalho do Coordenador Pedagógico: desafios e possibilidades	28
2.4 De professor a Coordenador Pedagógico: um salto inesperado?	30
2.5 A formação continuada, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico.....	35
2.6 Resiliência na diversidade de questões pedagógicas.....	38
2.6.1 A atuação resiliente do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar	42
2.7 Panorama dos estudos sobre o Coordenador Pedagógico	43
3 METODOLOGIA.....	511
3.1 Tipo de pesquisa.....	511
3.2 Os primeiros passos da pesquisa: perfil dos participantes e critérios de seleção	51
3.3 Instrumentos de Pesquisa	522
3.4 Procedimentos para Coleta de Informações/dados.....	555
3.5 Procedimentos para Análise de informações (dados).....	566
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	588
4.1 Categoria 1 – Ingresso na função	599
4.2 Categoria 2 – Influências para o ingresso na função.....	611
4.3 Categoria 3 – Expectativas e acolhimento.....	622
4.4 Categoria 4 – Sentimentos.....	655
4.5 Categoria 5 – Formação continuada	666
4.6 Categoria 6 – Habilidades para o desenvolvimento do trabalho	699
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	755
REFERÊNCIAS	788
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	833
APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA	855
APÊNDICE C: MEMORIAL.....	86
APÊNDICE D: PRODUTO TÉCNICO- PROJETO DE FORMAÇÃO EM APOIO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	103
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	105

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	10706
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	10909
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	11010
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	11111
ANEXO F – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DA PESQUISA ..	11212

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Nasci em uma cidade do interior de São Paulo, Avaré. Aos 4 anos de idade, mudei-me para São José dos Campos, cidade onde moro atualmente. Desde a infância, meus pais me estimularam a estudar, sempre valorizando a educação, mesmo não tendo formação superior. Minha mãe tem o ensino primário, como era reconhecido. Meu pai, o ensino médio, que finalizou depois de muitos anos, com o incentivo da empresa em que atuava.

Sempre fui muito dedicada aos estudos, influenciada pelos estímulos de minha mãe, que não trabalhava fora e fazia questão de inserir em minha rotina e na de meus dois irmãos um momento de estudo, quando ainda nem sequer estávamos matriculados em uma escola.

Quando eu era criança, já brincava de ser professora. Fazia das portas do guarda-roupa minha lousa e chamava meus dois irmãos para serem meus alunos.

Ao finalizar a 8ª série, que correspondia ao último ano do atual Ensino Fundamental, já tinha a certeza de que faria o Magistério, para que pudesse, então, tornar-me professora. Minha mãe foi minha grande incentivadora.

Atribuo minha escolha também às influências de professores que tive. Além da segurança em nos apresentar os conteúdos, tinham um modo especial de lidar com os alunos, encorajando-os constantemente.

O curso do Magistério foi uma experiência significativa em minha vida. Fiz muitos amigos, com os quais convivo até hoje. Tive a oportunidade de iniciar o estágio no 2º ano do Magistério na pré-escola, última fase dos alunos da Educação Infantil. Lembro-me de que eu ficava encantada com os alunos, com as atividades lúdicas e como eles interagem uns com os outros e faziam suas descobertas acerca do mundo. O período do estágio foi de extrema relevância para a construção de minha identidade profissional.

Logo após ter finalizado o Magistério, comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil em uma escola particular e também como professora eventual em uma escola pública. Ao assumir minha sala de aula, tive muitas dúvidas, incertezas, mas também muito entusiasmo.

No início de minha carreira tive dúvidas se deveria manter-me na docência ou explorar um outro campo. Assim, dois anos depois de finalizado o Magistério, iniciei um Curso Técnico no período noturno, na área de Eletrônica. Fiz o curso completo por dois anos e, ao final, decidi que continuaria na carreira docente. Ingressei, portanto, no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Durante todo o período da graduação, continuei exercendo a profissão docente.

Ainda durante o período da graduação, no último ano, em 2005, tive a oportunidade de iniciar o trabalho com as turmas de Ensino Fundamental – anos finais, e também com o Ensino Médio, já com aulas de Matemática. Depois de 5 anos atuando com a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, parti para um novo desafio.

Novamente me vi ali, como iniciante. Huberman (1992) caracteriza a fase inicial da carreira como um momento de sobrevivência e descobertas, um “choque de realidade” entre a teoria estudada e a prática do exercício profissional.

Ao iniciar com as aulas de Matemática, para um público totalmente desconhecido, deparei a realidade de sala de aula: alguns alunos sem interesse, comportamentos inadequados. Por outro lado, tive alunos muito interessados, com vontade imensa de aprender, e era nisso que eu me apegava para fazer os planejamentos de minhas aulas. Percebi um corpo docente um pouco indiferente com relação aos colegas e até mesmo com os alunos. Por fim, acabei me adaptando e aos poucos o trabalho foi se tornando mais tranquilo, mas não deixou de ser desafiador.

Impulsionada pelo desejo de aprender sempre, no ano de 2007, iniciei minha primeira Pós-graduação *lato sensu*. Escolhi o curso de Gestão Escolar, para entender um pouco mais sobre um outro universo da educação.

Em 2008, ingressei em uma empresa na área de Educação, cujo foco é o trabalho com projetos educacionais na gestão pública, e exerci a função de analista de projetos educacionais. Passei a conhecer diferentes panoramas educacionais, atuando em vários municípios e com a responsabilidade de acompanhamento na formação de professores. Devido às necessárias viagens, acabei deixando a sala de aula.

Ingressei, em 2008, em mais uma pós-graduação *lato sensu*, no curso de Educação Matemática, pela PUC/SP. Foram dois anos intensos. As aulas, que eram aos sábados, expandiram meu olhar sobre como se dava o conhecimento matemático dos alunos e como o professor pode atuar, utilizando novas estratégias de aprendizagem.

De 2010 a 2012, retornei à sala de aula, atuando como tutora do Curso de Graduação em Matemática, e em 2012, tive a oportunidade de atuar como professora do Curso de Pedagogia, na UNIVAP, mesma instituição onde fiz minha graduação.

Considero que meus saberes e conhecimentos foram adquiridos ao longo da prática, composta pelas experiências e colaboração entre os pares. Tardif (2002) aponta que os saberes docentes têm posição de destaque nos saberes sociais e que são oriundos de diferentes fontes. São compostos de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Ainda atuando na área de educação, faço hoje uma reflexão sobre minha trajetória, pessoal e profissional.

Atualmente ocupo a função de Gerente de Operações Educacionais, na mesma empresa em que ingressei em 2008, contabilizando 13 anos nessa organização, na qual iniciei como analista e em seguida ocupei a função de Coordenadora.

Segundo Marcelo (2009, p. 112), “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”.

Na incessante busca por aperfeiçoamento profissional e pessoal, atuando na empresa tive a oportunidade de fazer um MBA em Gestão Empresarial pela FGV, em 2015, e passei a ter um olhar mais aprofundado para as questões de gestão. Minha experiência na área da gestão tem sido muito significativa para meu crescimento profissional e pessoal.

Ainda em constante busca pelo aprender, no ano de 2020 ingressei no Mestrado Profissional em Educação, para ampliação de meus conhecimentos e empreendimentos na área da pesquisa científica.

1 INTRODUÇÃO

O assunto/tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), a escolaridade básica visa propiciar acesso, de maneira organizada e sistematizada, ao saber historicamente produzido, o pleno desenvolvimento do estudante e meios para que possa progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Dessa forma, a escola tem como papel fundamental garantir que os estudantes se apropriem dos saberes culturalmente acumulados e ampliem seu conhecimento de mundo. Esse conhecimento deve ir além de uma aprendizagem mínima, pois implica novas formas de pensar, de acessar a cultura, a tecnologia e a ciência.

Em decorrência das constantes mudanças sociais, a escola torna-se um território propício para transformações e para o exercício da cidadania. Para Libâneo (2012, p. 26), “[...] não há justiça social sem conhecimento e não há cidadania se os alunos não aprenderem”. Assim, o papel do professor, com a cumplicidade e apoio de gestores, em especial do coordenador pedagógico, torna-se essencial no processo educativo.

A figura do coordenador pedagógico, presente desde a década de 60 na legislação federal (lei 4.024/61), foi incorporada aos poucos, quando da implementação das atividades de coordenação pedagógica nas escolas. No entanto, ao longo dos anos ocorreram mudanças nas demandas de trabalho da coordenação pedagógica.

Para Almeida (2013, p. 517):

Nos anos de 1960, a coordenação era eminentemente pedagógica: no Aplicação, a coordenadora cuidava “*da montagem da grade curricular, organização das turmas das turmas de alunos para atividades em classes e extraclasse, jornadas de atualização do corpo docente, planejamento, coordenação dos conteúdos programáticos, direção da aprendizagem, procedimentos de avaliação, coordenação dos conselhos de classe*”.

Com o passar do tempo, novas atribuições foram incorporadas à função. Verifica-se que aumentou a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico que, para bem desempenhá-lo, tem necessidade de adquirir diversos e diferentes saberes. Recorda-se, aqui, o que menciona Tardif (2002, p. 36):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares são aprendidos nas universidades e cursos, nos programas de formação inicial e continuada, que “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 36). Já os saberes curriculares são aqueles que os professores devem aprender a aplicar, compostos por objetivos, conteúdos, métodos. Por fim, os saberes experienciais, desenvolvidos no cotidiano e no conhecimento do meio, são provenientes de sua própria experiência profissional.

Com base em seus saberes, o coordenador pedagógico impulsiona a implementação das ações propostas no projeto político pedagógico, para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Cuida também de estabelecer boas relações com todos os atores da escola e de enfrentar e administrar diversas situações.

As autoras Placco, Souza e Almeida (2012, p. 32) afirmam que:

O coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou sejam os diferentes ritmos que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor; propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação.

Considerando a afirmação das autoras, é preciso ponderar sobre as atitudes do coordenador pedagógico em relação ao seu trabalho e sobre seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Esse cuidado tem por justificativa evitar que ele se distancie de suas reais funções.

Instigada pela curiosidade, esta pesquisadora buscou evidenciar o conceito de resiliência como uma das características distintivas da atuação do coordenador pedagógico, considerando a diversidade e complexidade das situações vividas por ela no contexto escolar, o que lhe impõe certo enfrentamento diário, especialmente no atendimento ao grupo de professores, na diversidade de suas características, interesses e necessidades.

A decisão por realizar uma pesquisa sobre a atuação do coordenador pedagógico foi decorrente de sua experiência profissional na área da educação, pois vem atuando em diversas regiões do Brasil, com a implantação de projetos educacionais em escolas públicas. Ao longo dessa vivência, pôde perceber o quanto é desafiador o papel do coordenador pedagógico. Suas atribuições requerem articulações com toda a comunidade escolar, formação do corpo docente e aspectos de transformação da escola. Para Christov (2012, p. 9), “[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”.

Em alguns momentos, além de formador, o coordenador pedagógico ocupa a função de mediador, por estabelecer diálogos com a equipe gestora, ao tomar decisões estratégicas sobre projetos, planos, eventos, e ao interagir com a comunidade externa, em situações específicas.

De acordo com Orsolon (2019, p. 39):

O coordenador pedagógico, como sabemos, tem um dia a dia exigente, como inúmeras tarefas e funções para cumprir, as quais muitas vezes tomam conta de todo o seu cotidiano, justificando, em várias situações, a falta de tempo e de condições para planejar e a realizar o trabalho intencionado. Perde-se atendendo às urgências, sem tempo para atentar aos que emerge do e no dia a dia da escola.

As necessidades cotidianas da escola requerem do coordenador pedagógico um olhar atento para o que é imediato, e as ações que ele propõe demandam planejamento e tempo para execução. Corroborando com essas afirmações, as autoras Placco, Souza e Almeida (2012, p. 762), afirmam:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações

externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

Diante de tantas atribuições, considera-se o trabalho do coordenador pedagógico pertinente e necessário para a escola; no entanto, há que se ter atenção e cuidado para que suas ações sejam articuladas de tal modo que favoreçam o engajamento de todos os atores da escola, no esforço de uma prática coletiva e igualitária.

Justifica esse estudo a importância da figura do coordenador pedagógico e de sua atuação na escola, com foco em suas habilidades e nos meios que ele utiliza para dar conta das demandas inerentes às suas funções, o que supõe um mergulho na realidade escolar, para melhor compreender e avaliar a dinâmica do trabalho desse profissional.

André (2010, p. 13), enfatiza que:

Estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Dessa forma, compreender e analisar os contornos dessa realidade, com foco nas condições de trabalho do coordenador pedagógico, possibilitou a obtenção de respostas expressivas para complementar a formação. Houve, também, alternativas significativas para mostrar a necessidade desse profissional de autorregular-se e assumir a flexibilidade e a resiliência como uma das dimensões da personalidade, adquirindo certa invulnerabilidade diante das circunstâncias da ação pedagógica, sem se tornar insensível, indiferente ou se desestabilizando frente às dificuldades.

Sabe-se que o coordenador pedagógico enfrenta situações difíceis que exigem tomada de decisão ágil, monitoramento e reflexão sobre suas próprias experiências. Nem sempre esse profissional encontra apoio, entre seus pares na gestão, para lidar com possíveis conflitos e dificuldades do coletivo escolar. Portanto, torna-se legítimo e inevitável que encontre meios para lidar com diferentes situações e para adquirir “habilidade de superar adversidades” (ZIMMERMAN, ARUNKUMAR, 1994, p. 4).

Para **delimitação do estudo**, buscou-se questionar o tipo de conhecimento que melhor atende aos compromissos de trabalho ou às competências básicas para um profissional agir de modo eficaz na urgência das situações rotineiras da escola. Principalmente as situações de natureza pedagógica provocaram a pesquisadora a refletir sobre as práticas dos coordenadores pedagógicos. Considera-se a escola como espaço formativo e assume-se a defesa da

continuidade da formação profissional decorrente do desenvolvimento da reflexão e da autocrítica em relação às suas práticas.

Nas dimensões deste estudo, o interesse está nas formas de ação adotadas pelas coordenadoras pedagógicas e nas habilidades requeridas para o desempenho de suas tarefas no cotidiano escolar. Elegeu-se um grupo de 6 participantes, todas elas coordenadoras pedagógicas atuantes junto ao Ensino Fundamental, em escolas da rede de ensino, num município do Vale do Paraíba Paulista em que 737.310 habitantes, segundo dados do IBGE (2021). Atualmente, o município abriga 47 unidades escolares de Ensino Fundamental que atendem a 35.536 alunos matriculados, o que corresponde a aproximadamente 5% da população nessa etapa da Educação Básica, foco de interesse desta pesquisa. A presença do coordenador pedagógico nas unidades escolares de Ensino Fundamental corresponde a aproximadamente 60 profissionais.

Como **problema de pesquisa** considera-se que, entre tantas questões da contemporaneidade, cada vez mais se defende a necessidade de investir na formação de profissionais autônomos, proativos, capazes de refletir sobre sua ação, investigar sua própria prática e agir de modo satisfatório nas situações emergentes.

Diante do exposto e das questões emergentes da escola, busca-se responder a esta questão: Quais habilidades devem ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, para agir no enfrentamento das questões emergentes da escola?

Para responder a esse questionamento, foram estabelecidos os objetivos da pesquisa.

A pesquisa tem como **objetivo geral** investigar a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre o início de sua atuação no cotidiano da escola: seus desafios e possibilidades.

Os **objetivos específico**: são:

- Investigar os motivos, bem como as influências recebidas quando de seu ingresso na função;
- Identificar as expectativas, as formas de acolhimento e os sentimentos que permearam o início das atividades do coordenador pedagógico nas escolas;
- Conhecer o processo da formação continuada realizada pelo grupo de coordenadoras pedagógicas; e
- Oferecer, como produto técnico associado aos resultados da dissertação, um plano de ação de formação continuada, elaborado como parceria colaborativa, para que, num futuro próximo, possa ser extensivo a todos os coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental na rede de ensino do município em foco (Apêndice E).

Este texto está organizado em: Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Panorama, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais, Referências, Apêndices

A Introdução se subdivide em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

Na Revisão de Literatura estuda-se a figura do coordenador pedagógico com foco em sua atuação no contexto escolar e as relações humanas vividas por ele, diante da dinâmica de situações próprias da escola, e destacam-se as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho. Apresenta-se também um panorama das pesquisas recentes sobre essa atividade profissional, sobre os coordenadores pedagógicos e sobre como a resiliência pode contribuir para o enfrentamento das adversidades do cotidiano escolar. Conceitua-se resiliência e reflete-se sobre sua contribuição no campo educacional. Discorre-se sobre a relevância da formação continuada e as ações empreendidas pelos coordenadores pedagógicos que se direcionam à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Apontam-se as produções relacionadas a essa temática, em bases de dados, tais como o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A metodologia subdivide-se em seis subseções: Tipos de Pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados, Procedimentos para Análise dos Dados e Análise Geral.

Apresentam-se, em seguida, as discussões dos dados coletados e, as considerações finais.

Como elementos pós-textuais, a listagem das referências bibliográficas e os apêndices e anexos, com os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté, respectivamente.

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTORNOS DE UMA PRÁTICA E SEUS DESAFIOS

2.1 Breve análise de uma realidade sob o olhar experiente da pesquisadora

A tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil e, como não há manuais instrutivos prontos para serem reproduzidos, torna-se ainda mais desafiador exercer essa função. Criar soluções adequadas a cada realidade, interagir com as diferenças no grupo de docentes e mudar práticas pedagógicas estão entre as muitas tarefas do coordenador pedagógico. “Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional” (GARRIDO, 2006, p.10).

Pode se dizer que a função de coordenador já não é tão recente nas instituições de ensino públicas, mas ainda é uma figura “mal compreendida e mal delimitada”, que ainda busca definição sobre seu espaço de atuação, seu lugar na unidade escolar e seus reais apoiantes nas tarefas pedagógicas. Para chegar a ser agente estimulador e articulador desse processo ele deve preparar, do ponto de vista pessoal, para acolher, orientar e apoiar os professores, considerando a diversidade dos grupos com os quais precisa manter bom nível relacional: professores, equipe gestora, equipe de funcionários, alunos e comunidade.

Algumas questões ficam para reflexão do leitor, instigando-o a continuar na leitura dessa dissertação: como se dá o acolhimento desse personagem quando assume as suas funções? Com quem e como se dá a partilha de suas inseguranças, angústias e medos indefinidos diante da inexperiência nesse trabalho? O que dizer do universo escolar, com sua cultura própria, suas peculiaridades locais (e até regionais) e seu caráter mobilizador de mudanças no seu entorno? O que devem fazer os coordenadores pedagógicos para evitar o desânimo, o desgaste psicológico e, muitas vezes, a falta de diálogo entre os pares, assim como do exercício da escuta?

Em virtude de sua atuação muito próxima da realidade desses profissionais, a pesquisadora apresenta aqui alguns de seus próprios questionamentos, que motivaram a pesquisa. Destaca-se, também, que a pesquisadora entende a escola como *locus* da formação contínua, não único, mas constituído de condições para proporcionar a formação contínua em serviço, nos espaços estruturados para tal, de acordo com as orientações dos órgãos gestores, no caso, de uma de uma rede de ensino pública, referência como campo de trabalho dos participantes desta pesquisa. Além do enriquecimento profissional que propicia tais situações, há convergência de ideias e experiências sem o deslocamento dos professores, não se

desmerecendo as oportunidades de formações externas e até mesmo a participação da equipe escolar em eventos acadêmico-científicos.

Nessa introdutória e breve reflexão, percebe-se a presença e a importância do coordenador pedagógico, pontuando seu papel de ações positivas e eficazes, desenvolvidas com segurança e até por vezes ousadamente, tomando cuidado diante de riscos desnecessários e valorizando sua representatividade junto ao grupo-escola.

Segundo Fusari (2006, p. 23), “[...] cada educador é responsável por seu processo pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”. Não se pode atribuir ao coordenador o fardo de tantas tarefas, tampouco culpabilizá-lo pelo insucesso de muitas das situações comuns do cotidiano escolar referentes ao processo pedagógico. É preciso, no entanto, valorizar esse profissional, nuclear na formação dos professores, pois favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações do fazer didático, diante das muitas mudanças sociais e culturais que muitas vezes induzem a respostas provisórias. Devido ao seu compromisso profissional, o coordenador pedagógico deverá oportunizar espaços para articulação de saberes e práticas, produção de conhecimentos, flexibilização dos conteúdos e motivação para que bons resultados sejam objetivados.

Da intenção inicial de estimular uma reflexão sobre o panorama de ação do coordenador pedagógico, dá-se sequência às formas empreendidas nesta pesquisa, em que se procura dar maior visibilidade a esse profissional, protagonista de muitas histórias de vida, alteradas por sua pontual intervenção em propostas de formação bem articuladas.

2.2 Competências e habilidades do Coordenador Pedagógico nas dimensões da prática

A atuação do coordenador pedagógico na escola traz mudanças em seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente em sua identidade profissional, pois há especificidades que precisam ser aprendidas, desenvolvidas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o termo coordenação é tratado como uma atividade/função do magistério que articula o projeto político pedagógico da escola e a gestão dos processos educativos. Ainda nesse documento, a Pedagogia habilita o profissional a exercer a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais, e também a exercer funções de gestão escolar, como direção, vice direção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Um estudo de Gatti e Nunes (2009) revela que, nas instituições formadoras e seus currículos, a carga horária de gestão escolar, de um total de 71 cursos de Pedagogia, de

instituições privadas e públicas, corresponde a apenas 4,5% do total de disciplinas obrigatórias ofertadas. Observe-se que esse percentual de 4,5% não se refere somente à função do coordenador pedagógico, mas também a todas as funções inerentes à gestão escolar. Portanto, entende-se que a formação inicial do coordenador pedagógico fica prejudicada desde o curso de Pedagogia. Para atuar como coordenador pedagógico, considerando-se a exigência identificada na maioria dos municípios, de no mínimo 3 anos de experiência docente, os conteúdos oferecidos no curso de Pedagogia podem resumir-se, para o professor, em lembranças superficiais.

Conforme afirmam Placco, Souza e Almeida (2012, p. 768):

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. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a formação do coordenador pedagógico, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos próprios cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

As autoras afirmam também que:

Indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na formação do coordenador pedagógico, e, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica (*Idem*, p. 769).

Diante do exposto, e em relação à formação de gestores, a LDB 9394/96 dispõe que essa formação pode ocorrer, tanto em nível de graduação, como de pós-graduação, o que também fragiliza a formação.

Gatti (2013, p. 99), destaca:

O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é realizada de forma fragmentada em cursos isolados entre si, cada um deles com um currículo que não permite integração nem da teoria com as práticas, nem da formação disciplinar com a formação pedagógica, além de uma formação fragmentada pelos níveis de ensino.

Em 2010 e 2011, Placco, Almeida e Souza (2015) realizaram uma pesquisa para identificar os processos da coordenação pedagógica. Concluíram que foi possível caracterizar

o trabalho dos coordenadores pedagógicos em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Além do mais, eles realizam o trabalho na escola, com gestão, professores e comunidade, cada um com suas especificidades.

Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também a função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação. [...] não se pode deixar de destacar quanto as numerosas e diversificadas as funções a ele atribuídas, atribuições essas de ordem muito diversa – pedagógicas, como liderança do PPP (projeto político pedagógico) e apoio aos professores, mas predominante burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deve ser priorizada (PLACCO, ALMEIDA, 2015, p. 10-11).

Contudo, entende-se que as habilidades e competências do coordenador pedagógico devem estar centradas nas dimensões articuladora, formadora e transformadora. Essa tríplice função do coordenador, sem dúvida, representa o teor da complexidade frente às demandas da escola, pois a organização do trabalho pedagógico requer atuação da e na coletividade, com o objetivo principal de melhorias dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Placco e Almeida (2015, p. 15), os coordenadores encontram dificuldades no enfrentamento desses desafios: “[...] seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores”.

Ainda de acordo com as autoras Placco, Souza e Almeida (2015, p. 15):

No contexto das atribuições dos CPs, estes apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias a esse profissional: compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter “didática”; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação; coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno; em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho.

Considerando a afirmação acima, é possível perceber que são muitas as atribuições dos CPs, e bem variadas, o que pode ocasionar dificuldades para estabelecer prioridades de acordo com o seu contexto de trabalho.

O coordenador pedagógico que articula, forma e transforma precisa estar atento às necessidades do grupo e fomentar ações positivas, para alcançar todos os atores da escola, o que impacta diretamente nos resultados do trabalho pedagógico. Considerando as peculiaridades da prática, observa-se que, na sua atuação, o coordenador pedagógico estará sempre se movendo numa linha de tensão entre seus objetivos e expectativas, colocando em xeque sua autoestima e sua crença na força do seu trabalho frente aos interesses e necessidades formativas do grupo de professores, abandonando o sonho da homogeneidade e respeitando a singularidade entre os pares no processo formativo-educativo. Enfim, chega a ser desafiador definir o perfil ideal e conferir competências e habilidades essenciais para o coordenador pedagógico.

Para fins deste estudo, cite-se Perrenoud (1999), para explicar o que são competências e habilidades:

Competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

A habilidade é uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, funcionamentos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Canário (1998, p. 14) também aborda o conceito de competência:

A competência não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação. Só é compreensível (e susceptível de ser produzido) “em acto” e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente. É deste ponto de vista que as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas sim como algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional.

Concorda-se com a ideia de que as competências, quando desenvolvidas, transformam-se em habilidades. Ambas podem ser adquiridas e, no enfrentamento das mais diversas situações, permitem mobilizar os conhecimentos no momento certo e com discernimento.

Entre as habilidades específicas da função de coordenador pedagógico, destaca-se a de mediar conflitos. É necessário que o coordenador pedagógico tenha qualidades e habilidades para saber ouvir, que tenha “empatia e congruência”, e que seja “sensível”, permitindo uma

relação de confiança para o “ouvir-falar”. Essa atitude fortalecerá relações e poderá contribuir para que o professor se torne uma pessoa mais aberta à nova experiência” (ALMEIDA, 2009).

Lima e Santos (2007, p. 77-90) indicam algumas competências que o coordenador pedagógico também pode desenvolver:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Diante do exposto, faz-se necessário um profissional consciente de suas atribuições e capaz de fortalecer a relação entre a teoria e prática, pois é ele que, na escola, responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos professores. Tendo como certeza que a escola se caracteriza pela diversidade de grupos, nas suas histórias de vida, cultura, crenças e valores, com demandas surpreendentes, exige-se da pessoa do coordenador pedagógico atenção aos movimentos entre o individual e coletivo, o singular e o social, para que enfrente os desafios no sentido de refletir, planejar e articular ações que promovam desenvolvimento.

Percebe-se a necessidade de criar, aqui, um espaço para o leitor refletir com esta pesquisadora sobre as condições de trabalho do coordenador pedagógico, que evolui e vai se constituindo nas relações que acontecem em torno das práticas pedagógicas, conforme subitem 2.3.

2.3. Condições de trabalho do Coordenador Pedagógico: desafios e possibilidades

Constantemente a sociedade impõe desafios e mudanças. Assim, a escola, considerada como um meio de transformação social, de justiça e de questionamentos, exige que todos seus atores assumam o compromisso e se envolvam em reflexões acerca dos desafios e mudanças.

Orsolon (2001, p. 18), afirma que:

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura, os movimentos de reprodução e transformação são

simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

Como a escola é um ambiente transformador, o coordenador pedagógico pode ter grande influência para que as transformações tenham reflexos na melhoria da qualidade da educação.

Segundo Orsolon (2001, p. 19):

Para coordenar, direcionado suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora.

Concordando com Orsolon (2001), esta pesquisadora considera indissociável, na prática do coordenador pedagógico, assim como na do professor, saber fazer, ser e agir. Essas habilidades, que abrangem as dimensões técnicas, humano-interacionais e políticas desse profissional, efetivam-se em sua atuação e estão em uma relação/interação contínua:

[...] A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina sincronicidade. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação, “a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico” (ORSOLON, 2001, p. 19).

O coordenador pedagógico pode apoiar as transformações da escola, mediante todas as articulações que realiza, atribuindo cada vez mais sentido ao que faz. “Esse movimento é gerador, de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações” (*Idem*, p. 20).

A dimensão do trabalho no cotidiano da escola é intensa e cabe ao coordenador pedagógico priorizar, em sua rotina diária, o que compete a sua função e o que é urgente para o momento. Placco (2012) discute a confusão de papéis em que se encontram os coordenadores pedagógicos, seja porque são engolidos por ações cotidianas, seja porque desconhecem seu campo específico de atuação.

Percebe-se, como uma das prioridades na atuação do coordenador pedagógico, conhecer a estrutura da escola, as fragilidades e as forças institucionais e a estrutura administrativa. É

prioridade, também, desvendar a dinâmica das relações sociais que configuram a vida escolar, para concretizar a sua função socializadora e educativa. Lidar com as diferenças e valorizar as subjetividades, direcionando um olhar sensível para as individualidades dos sujeitos envolvidos, sem perder de vista os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola, é importante, pois a compreensão desse momento da ação de forma crítica e reflexiva “[...] indica alternativas para que essa função seja concretizada da maneira mais dialética possível” (ANDRÉ, 2006, p. 14).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 28), o “objeto humano” modifica a natureza do trabalho. Assim, quando o “objeto do trabalho é um outro sujeito”, como ocorre no processo de ensino-aprendizagem, ambos são transformados. Por isso, os autores defendem que o trabalho docente envolve sentidos e identidades, o que não tem “nada de simples e natural” (*Idem*, p. 41), pelo contrário, implica metodologia, pesquisa e intenção.

O ambiente escolar é frequentado por pessoas que se articulam e interagem entre si e com seus valores, desempenhando ações e expressando sentimentos. No entanto, é um meio permeado por diferentes interesses e expectativas, que se confrontam com objetivos coletivos.

Algumas particularidades a respeito do ingresso do professor na função de coordenador pedagógico são apresentadas no subitem que segue.

2.4 De professor a Coordenador Pedagógico: um salto inesperado?

Quando um professor deixa a sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, muitas mudanças, adaptações e transformações são mobilizadas, em seu processo de desenvolvimento profissional, que se dá, por sua vez, na atividade profissional (BONAFÉ, 2015; GROppo, 2007).

Uma das mudanças mais significativas refere-se à própria atuação do coordenador pedagógico, por responsabilizar-se por um grupo de professores e suas respectivas turmas, geralmente seguindo dois rumos: uma ação coletiva, visando as ações pedagógicas e uma individual, para atender aos alunos, conforme as necessidades relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Até a produção deste estudo, a formação inicial para a função de coordenador pedagógico não está regulamentada, orientada num curso específico. Na maioria dos estados brasileiros, exige-se que esse profissional tenha formação em Pedagogia ou outra Licenciatura, com certa experiência na docência. Para ingresso na rede de ensino pública, deve inscrever-se em um processo seletivo e, após aprovação, assumir a função nas escolas da referida rede.

Muitos municípios exigem a comprovação de no mínimo três anos de experiência docente para que o interessado se inscreva para concorrer à função de coordenador pedagógico. Há ainda municípios nos quais os coordenadores são indicados ou convidados a assumir sua função pedagógica nas escolas, isentos de participar de processo seletivo.

Segundo levantamento realizado em quatro municípios do vale do Paraíba paulista, e considerando a forma de acesso à função, os pré-requisitos para o desempenho da função e a formação exigida, foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3 - Critérios para acesso a função de coordenador pedagógico nas redes municipais do Vale do Paraíba Paulista.

Município	Forma de acesso à função	Pré-requisitos para o desempenho	Formação exigida
Taubaté	Processo seletivo interno da Secretaria Municipal de Educação	Experiência docente de 3 anos	Licenciatura em Pedagogia ou qualquer área.
Caçapava	Indicação	Experiência docente de 3 anos	Licenciatura em Pedagogia ou qualquer área.
São José dos Campos	Processo seletivo interno da Secretaria Municipal de Educação	Experiência docente de 3 anos	Licenciatura em Pedagogia ou qualquer área.
Jacareí	Indicação	Experiência docente de 3 anos	Licenciatura em Pedagogia ou qualquer área.

Fonte: Elaborado pela autora.

A constituição do coordenador pedagógico baseia-se, em primeiro lugar, na atuação como professor e nos desafios de suas atribuições ao assumir a nova função. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 765), “[...] o processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função”.

Dessa forma, a formação inicial e a experiência docente, requisitos básicos que asseguram o acesso à função, na maioria das vezes não garantem o preparo profissional do coordenador pedagógico para atendimento às demandas do cotidiano da escola.

Groppo e Almeida (2013, p. 94), afirmam que:

Em nossa concepção, o início da carreira tem sido árduo para muitos professores coordenadores. Acostumados a cuidar da sua sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. O momento da passagem do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva.

A transição de professor titular de sala de aula para coordenador pedagógico nem sempre ocorre de maneira sistemática e intencional por parte da equipe gestora da instituição escolar ou mesmo das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Observa-se também que a literatura e os estudos relacionados às formas adotadas nessa transição são ainda escassos.

Grosso e Almeida (2013), ao estudarem o momento de passagem do professor para Coordenador Pedagógico na prática cotidiana, mostraram que a inserção pode se dar por diversos motivos e influências. No início de suas atribuições, os CPs perceberam-se solitários, tentando resolver os dilemas profissionais por conta própria. Tentaram, também, compreender a função, lendo e participando de cursos fora do ambiente de trabalho, tudo isso de maneira isolada.

A pesquisa realizada por Grosso e Almeida (2013) revelou que, antes do ingresso na função de coordenador, entre esses profissionais prevalecem os sentimentos de tonalidades agradáveis até os primeiros dias no exercício da função. Já designados, nos primeiros meses de trabalho preponderaram os sentimentos de tonalidades desagradáveis. Para essas autoras, em linhas gerais, antes de decidir-se por ingressar na função de coordenador pedagógico, os docentes vivem um turbilhão de sentimentos, entre os quais o da indiferença, da valorização, do encorajamento e da confiança:

- sentimentos de indiferença pela função: os professores, em sua maioria, não almejam ser professores coordenadores, o que os impulsiona é a influência do grupo docente ou da família;
- sentimentos de valorização: o aspirante à função, indicado por seus pares, passa a sentir-se valorizado pelo grupo. Percebe-se como alguém que faz diferença no grupo. Talvez pela sociabilidade, por liderança, conhecimento pedagógico, capacidade de articulação;
- sentimentos de encorajamento: a valorização do grupo traz, por consequência, um estímulo para experimentar tornar-se professor coordenador; na certeza de que algo pode ser feito por ele a fim de melhorar as condições de trabalho na unidade escolar;
- sentimento de confiança: nesta fase, o docente está com a ideia fixa de concorrer à vaga de professor coordenador e convicto da sua chance de vencer, pois foi indicado pelo grupo. O aspirante prepara-se ou não para exercer a função de professor coordenador. Entretanto, permanece confiante em sua capacidade e pensa saber do trabalho a ser desenvolvido na escola (GROSSO; ALMEIDA, 2013, p. 104).

Diante do exposto, infere-se o quanto é significativa a formação inicial e continuada para o coordenador pedagógico, em prol de novos aprendizados, da leitura crítica da prática e da melhor compreensão das teorias implícitas na ação, que lhe facilitam o entendimento desse trabalho permeado por questões complexas do cotidiano escolar. Afinal, os compromissos inerentes à função fazem com que, ao inserir-se na coordenação, esse profissional tenha que

planejar e oferecer formação docente, dialogar, incentivar e buscar constantemente orientar a equipe docente, para promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É necessário que a função do coordenador pedagógico esteja na pauta das políticas públicas, quanto a sua regulamentação e também quanto ao oferecimento de subsídios para a atuação do profissional, na formação inicial ou na formação continuada.

Cabe informar que a rede de ensino municipal, sede de trabalho das participantes deste estudo, pauta-se na Lei Complementar nº 454, que instituiu as atribuições da função de coordenador pedagógico e que entrou em vigor em 8 de novembro de 2012. De acordo com documentos oficiais que compõem os elementos normativos, as atribuições do coordenador pedagógico são:

- participar da coordenação, elaboração, execução e avaliação do Projeto Educativo da escola;
- responder pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas do processo ensino aprendizagem, no âmbito da escola, objetivando a melhoria da prática docente;
- oferecer subsídios à prática docente, para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias de aprendizagem;
- promover a integração do corpo docente entre si, com a equipe de liderança e comunidade, em torno dos objetivos do projeto educativo da escola;
- subsidiar o trabalho docente quanto aos temas do currículo escolar avaliando periodicamente os resultados;
- acompanhar a rotina das classes, observando os procedimentos metodológicos dos professores e produção dos alunos, realizando as intervenções necessárias;
- avaliar a prática dos professores, diagnosticando os pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola e orientando a atuação docente;
- promover a socialização das boas práticas pedagógicas realizadas pelos professores;
- orientar e acompanhar o processo de elaboração dos Planos de Ensino junto ao coletivo de professores da escola;
- promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino;
- participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais da escola, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- coordenar no âmbito da unidade escolar o processo de formação continuada dos docentes, articulando-se com os demais integrantes da equipe de liderança;
- participar da coordenação e elaboração dos projetos desenvolvidos na unidade escolar, acompanhando sua execução e desenvolvimento e avaliando os resultados;
- acompanhar sistematicamente os procedimentos didáticos de recuperação da aprendizagem dos alunos;
- organizar, junto à direção da escola, a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola;

- coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe;
- subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
- organizar o Horário de Trabalho Coletivo dos professores de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;
- participar do Conselho de Escola, enquanto representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
- orientar e acompanhar a escolha dos livros e demais materiais pedagógicos, na escola fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – FNDE;
- orientar, acompanhar e visar periodicamente os Livros de Registro de Classe e a Ficha Individual de Desenvolvimento dos Alunos, focalizando os aspectos pedagógicos;
- acompanhar o processo de avaliação institucional da escola;
- orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação e reclassificação, conforme legislação em vigor;
- orientar e acompanhar o desenvolvimento das propostas de adaptações curriculares e de acesso propostas aos alunos com necessidades educacionais especiais, visando sua inclusão na escola;
- manter contato com os professores dos serviços de apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular;
- zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;
- elaborar seu planejamento, rotina de trabalho e plano de ação;
- cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar (ANEXO 01 DA ORIENTAÇÃO Nº 021/SSE/2012).

Verifica-se que as atribuições do coordenador pedagógico são diversificadas, distribuídas entre atribuições especificamente formativas e administrativas. Dessa forma, percebe-se que o coordenador pedagógico está envolvido em muitas atividades e solicitações de diversas ordens, que exigem disposição, vitalidade e coragem para alcançar metas definidas *a priori* e encontrar caminhos que representem alternativas de sucesso. Em seu artigo intitulado: “Um dia de um coordenador pedagógico de escola pública”, Almeida (2010, p. 45) assim se manifesta:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar, não é fácil. O coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias.

Ao analisar a atuação do coordenador pedagógico nas redes estadual e municipal de São Paulo, Bello e Penna (2017) apontaram o excesso de atribuições que pesam sobre esse profissional, seja por parte do que está definido na legislação, seja por meio de cobranças dos órgãos do sistema educacional, ou mesmo da comunidade escolar. Além disso, afirmaram que dificilmente o coordenador poderá assumir todas as atribuições que inerentes a sua atuação, pois, além dos meandros da ação pedagógica, muitas vezes enfrenta questões burocráticas e emergenciais que acabam por predominar sobre as demais tarefas cotidianas.

Nas escolas da rede municipal de ensino, a função do coordenador pedagógico pode ser identificada como uma possibilidade de democratização da escola e considerada como uma alternativa inovadora de participação docente na gestão, com o objetivo de ampliar as possibilidades de um trabalho coletivo e de articulação pedagógica (Fernandes, 2011). Aliás, [...] o ato de coordenar implica, necessariamente, lidar com grupos” (TREVISAN, 2006, p. 94).

Portanto, o significado de coordenar traz em si certa complexidade, considerando-se a diversidade de funções e de relações que envolve, que exigirá do profissional determinadas competências e habilidades inerentes às suas funções e ao campo de atuação.

No próximo subitem, discorre-se sobre a questão da formação continuada, aprendizagem e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

2.5 A formação continuada, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico

Como a docência é uma atividade desafiadora, entende-se que há necessidade de estudos sobre a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento do profissional professor. Para isso, é importante que os professores “[...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009, p. 9).

Enfrentar esse desafio, assegurando ao mesmo tempo a aprendizagem dos alunos, faz parte de uma agenda mais ampla, que inclui professores com disposição e saberes. Esse enfrentamento exige compromisso com a atratividade da carreira docente, com a retenção e a valorização dos bons professores nos quadros de profissionais dos sistemas escolares, bem como segurança, para que eles sigam se desenvolvendo, ao longo de suas trajetórias profissionais (MARCELO, 2009).

Torna-se relevante o trabalho do coordenador pedagógico na medida em que ele pode prestar apoio no campo das análises das aprendizagens dos professores, orientando-os e conduzindo-os em direção ao planejamento e reflexão de suas práticas.

Contudo, dada a multidimensionalidade da formação, quando se pensa nas práticas dos professores, a dimensão dos saberes para ensinar é a que está em relevo, quando se considera a estreita relação entre suas práticas e sua relação com os resultados das aprendizagens dos estudantes (PLACCO, SOUZA, 2008).

Para Imbernón (2006, p. 45):

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais

Para Marcelo (2009, p. 10):

[...] desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.

A afirmação do autor contribui para a atuação do coordenador pedagógico na escola, pois uma de suas atribuições refere-se justamente à formação de professores.

Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores depende de suas trajetórias de vida, pessoais e profissionais, bem como das políticas e contextos nos quais realizam seu trabalho.

Entende-se que as condições formativas do coordenador pedagógico não são específicas e suficientes para que ele possa responder pelo processo formativo dos professores, devido à diversidade de situações do cotidiano escolar.

Pacitti e Passos (2018, p. 213), afirmam que:

Sabemos que muitos Coordenadores Pedagógicos assumem o cargo ou função sem qualquer experiência ou conhecimento profissional para o atendimento das tarefas demandadas pela posição que ocupam e necessitam, portanto, de formação para isso. Uma das alternativas encontradas por esses profissionais tem sido o retorno à universidade. Nela buscam apoio teórico e prático para o desenvolvimento de sua tarefa de formador e na direção de ter suas necessidades formativas atendidas. Esse retorno é motivado pela expectativa de coletivizar suas experiências, seus saberes e, especialmente, compreendê-

los de forma situada, bem como compartilhá-los num processo de interação com seus pares.

A autoras acima citadas afirmam também que essa ideia de os coordenadores pedagógicos buscarem formação está no sentido de melhorar sua atuação e suas competências profissionais.

Alguns autores, como Nóvoa (2009), Imbernón (2011) e Marcelo (2009), vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009): porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Marcelo (2009) explica que o conceito sofreu modificações em decorrência da evolução de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Assim, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como um processo de longo prazo, intencional e planejado, de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, compreendendo, dessa forma, a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional. “A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (MARCELO, 2009, p. 112).

O desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2004), caracteriza-se por ser um processo que vincula formação inicial, formação permanente e aspectos do exercício profissional dos professores, como a relação reflexiva entre teoria e experiência docente, conhecimento e identidade profissional, condições efetivas de trabalho e de progressão na carreira, bem como engajamento com a categoria.

Para Imbernón (2004), a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único nem o decisivo. Fatores como salário, carreira, a demanda do mercado de trabalho, clima na instituição e o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na escola (equipes gestoras, funcionários e os docentes) são igualmente importantes, pois integram todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores. Para o autor, a formação é um caminho que “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2004, p. 44).

Há necessidade, portanto, que os coordenadores pedagógicos se preocupem em buscar novos procedimentos e estratégias de ação para melhorar sua atuação profissional. Percebe-se que, diante da forma como assumem a função, o seu desenvolvimento profissional acontece na atividade profissional em si, impulsionados pelo desejo de exercer a função com mais propriedade.

Considera-se que o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico implica ações constantes de questionamento, análise e encaminhamento das questões que se colocam sobre as práticas dos professores na escola – e sobre as próprias práticas (MARCELO, 2009).

Adota-se o pensamento desse autor quando ele afirma que “[...] o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo à medida que os [coordenadores pedagógicos] ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

O desenvolvimento profissional engloba também a visão que um profissional tem de si e de sua capacidade de interpretar, de ler o contexto em que a atividade profissional ocorre.

No subitem 2.5 destaca-se o conceito de resiliência, que nesta pesquisa se revela como necessário, por se acreditar que o fortalecimento da capacidade de resiliência do coordenador pedagógico poderá permitir-lhe responder adequadamente aos desafios inerentes ao seu campo de atuação.

2.6 Resiliência na diversidade das questões pedagógicas

Autores estrangeiros, em especial dos Estados Unidos e do Reino Unido, já há algum tempo têm desenvolvido estudos sobre resiliência. Até então, o foco principal dos estudos têm sido crianças e adolescentes, em diferentes fases do desenvolvimento, considerando os padrões de adaptação individual e formas de ajustamento quando eles se encontram sob efeito de situações estressoras, interagindo com mudanças ambientais externas. Até então, entendia-se a resiliência como “sinal de adaptação ou ajustamento”. Inicialmente, nas décadas de 1980 e 1990, os pesquisadores identificavam a resiliência como “invulnerabilidade às adversidades”, conceituação posteriormente alterada para “habilidade de superar adversidades” (YUNES, SZYMANSKI, 2001, p. 19).

Assim, torna-se importante apresentar aqui o conceito de resiliência, em sua origem e evolução, permeando diferentes realidades, antes de buscar seu significado na área de educação.

Para Yunes e Szymanski (2001), a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e pela Engenharia. Thomas Young, em 1807, empregou o termo em

referência à resistência de materiais, buscando relação entre a força que era aplicada a um corpo e a deformação que essa força produzia.

De acordo com as referências de Francisco e Coimbra (2015), o conceito de resiliência foi adotado pela Psicologia na década de 1970, e a adoção do conceito na área de educação ocorreu somente na década de 1990.

Para melhor explicar o conceito, recorreremos ao significado também no dicionário Michaelis on-line (2021), que aponta que, na Física, resiliência “[...] é a elasticidade que faz com que certos corpos deformados voltem à sua forma original”. No sentido figurado, o mesmo dicionário aponta o termo como “[...] capacidade de rápida adaptação ou recuperação”.

No que diz respeito às pessoas, é possível entender que a capacidade resiliente requer percepção dos acontecimentos e reflexões sobre eles e capacidade de agir, reagir, superar e enfrentar o que se apresenta.

Grotberg (2003) define resiliência como a “[...] capacidade humana para enfrentar, sobrepor e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”, e complementa que vem sendo reconhecida como um subsídio para promoção da saúde mental e emocional, contribuindo, portanto, para a constituição da qualidade de vida. A autora destaca, ainda, oito novos enfoques surgidos a partir do conceito de resiliência:

1. A resiliência está ligada ao desenvolvimento e crescimento humanos, incluindo diferenças etárias e de gênero.
2. Promover fatores de resiliência e ter condutas resilientes requer diferentes estratégias.
3. O nível socioeconômico e a resiliência não estão relacionados.
4. A resiliência é diferente dos fatores de risco e os fatores de proteção.
5. A resiliência pode ser medida; também é parte da saúde mental e a qualidade de vida.
6. As diferenças culturais diminuem quando os adultos são capazes de valorizar ideias novas e efetivas para o desenvolvimento humano.
7. Prevenção e promoção são alguns dos conceitos em relação com a resiliência.
8. A resiliência é um processo: existem fatores de resiliência, comportamentos resilientes e resultados resilientes (GROTBERG, 2003, p. 19-20).

Infante (2003, p. 32) explica que o indivíduo resiliente é aquele que, sendo afetado pelo estresse ou pela adversidade, consegue superá-las ou sair fortalecido. Reconhece a resiliência como “[...] um processo que pode ser desenvolvido e promovido”, e distingue três componentes fundamentais que devem estar presentes na resiliência: noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; adaptação positiva ou superação da adversidade; e, o

processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais, que influem sobre o desenvolvimento humano.

Para Tavares (2001, p. 47):

Talvez voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar à sua forma ou posição inicial”, que os dicionaristas registram, pudéssemos dizer que o que se pretende, na sociedade emergente, através da educação e da formação, é tornar as pessoas mais resilientes e prepara-las para uma certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir sem quebrar a situações altamente adversas, agressivas e, até, violentas que a vida certamente lhes irá colocar [...] tudo deve encaminhar no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, em que uma verdadeira convivialidade seja possível .

Assim, entende-se que a resiliência é uma característica da personalidade passível de ser ativada e desenvolvida, o que possibilita superação, desenvolvimento de autoconfiança e busca de respostas às pressões do mundo contemporâneo.

A partir dessas considerações sobre o conceito de resiliência, observe-se, agora, sua aplicação no processo de gestão educacional, por exemplo, nos estudos de Dias (2010):

Sendo assim, o tema da resiliência no processo de gestão educacional pode ser de extrema relevância social e científica devido à sua pertinência ao contexto da atualidade, ou seja, as instituições inseridas na sociedade atual – a sociedade do conhecimento – estão fadadas ao fracasso ou à inércia se não desenvolverem capacidades de resiliência para acompanhar o ritmo das mudanças (DIAS, 2010, p. 15).

Na pauta desse estudo, acredita-se que o coordenador pedagógico pode desenvolver uma visão mais ampla do contexto escolar, no que se refere aos desafios do cotidiano e, a partir disso, mostrar-se menos vulnerável diante das incertezas.

Suanno (2013, p. 35) destaca que “[...] o conceito de resiliência ganha grande importância justamente pelo fato de demonstrar que os indivíduos conseguem reconstruir-se e aprender perante a adversidade”.

Segundo Dias (2010), tornar-se resiliente é muito mais do que criar defesas; refere-se a definir melhores caminhos de vida, para superação e para que a pessoa se torne melhor perante si mesma e perante a sociedade (DIAS, 2010).

Almeida (2001, p. 71) destaca:

[...] Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir.

Contribuindo com as discussões sobre o termo, Fajardo, Minayo e Moreira (2013, p. 220), afirmam que:

[...] a resiliência tem tudo a ver com presenças significativas, com solidariedade, com interações de seres humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras. A transformação da escola em uma comunidade resiliente exige, sobretudo, um olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial, essa qualificação. Qualificativos relacionados a essa construção são: autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar. Estes qualificativos devem ser situados na discussão de base relacional à custa de serem interpretados e resumidos a uma dimensão meramente individualista.

Ainda, segundo as autoras:

A promoção da resiliência no âmbito escolar, [...] relaciona-se aos vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando-se, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como a violência, a discriminação, a exclusão (*Idem*).

Dentre suas atribuições, o coordenador pedagógico também é desafiado a promover uma relação próxima com os professores, para que possa compreender as situações que ocorrem em sala de aula e estimular ações de articulação, formação, informação e orientação. Considerando que atualmente as mudanças estão cada vez mais emergentes, “[...] alterando significativamente o modo de vida e a convivência humana, caracterizada pelas condições de incerteza e provisoriedade” (CASTRO, 2001, p. 115), a escola, imersa nesse mundo imprevisível e por ele influenciada, exige de seus atores novos conhecimentos e novas descobertas, para gestarem alternativas diferenciadas e eficazes, frente às necessidades. O coordenador pedagógico, em seu trabalho, depara demandas mutantes; portanto, é relevante vir a atuar de modo resiliente, adotando atitudes proativas sempre que necessário, nos enfrentamentos diários no exercício de sua função e na diversidade de situações do contexto escolar.

No próximo subitem apresentam-se alguns aspectos relacionados à atuação resiliente do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.

2.6.1 A atuação resiliente do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar

O cotidiano escolar é marcado por inúmeras e até mesmo inesperadas atividades, principalmente para o coordenador pedagógico, tendo em vista que ele interage com todos os atores da escola.

A capacidade resiliente para enfrentar as adversidades no cotidiano escolar requer percepção e reflexão sobre os acontecimentos, flexibilidade e capacidade de adaptação, inovação e criação diante das dificuldades. Assim, torna-se possível reagir com uma atitude mais assertiva e desenvolver “[...] certa habilidade em aprender a lidar com essa ambiência problemática ou se desvencilhar das tensões nela produzidas” (CASTRO, 2001, p. 118).

Para tanto, é preciso ativar certas estruturas psicológicas, identificadas como formas de resiliência, buscando minimizar os efeitos nocivos das adversidades GROTBORG (2001).

Para Placco (2010, p. 47):

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenadora, ansiosa, imediatista, às vezes até frenética...Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

No entanto, essa atuação desordenada, ansiosa e imediatista pode servir como uma alavanca para que o coordenador pedagógico pense a instituição de forma sistêmica, o que significa compreender o seu todo, com suas contradições e implicações. É possível que, gradativamente, venha a considerar a importância da sua atuação junto às ações escolares, que podem ser aperfeiçoados de forma constante, observando sua rotina, urgências e até mesmo pausas, para melhor adequação do seu trabalho.

Para Castro (2001, p.123):

[...] entre os saberes necessários na formação inicial dos professores, inclui-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que, para essa pesquisadora, não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação, em especial, para os profissionais que atuam na área da educação.

A busca por mudança provoca transformação no indivíduo, que se torna mais hábil para lidar com as adversidades e para assumir uma postura resiliente. Isso porque várias adversidades, como a carga horária de trabalho, acúmulo de tarefas, interação com diferentes públicos e falta de apoio, interferem no desenvolvimento de suas atividades.

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) afirmam que os problemas do espaço escolar, de caráter organizacional ou trabalhista, influenciam a prática docente e podem interferir na construção da resiliência, comprometendo a estabilidade e as relações de confiança.

Cada pessoa reage de uma forma, diante dos obstáculos e desafios que vivencia, e suas experiências anteriores possibilitam-lhe enfrentar melhor uma situação. Os imprevistos e as mudanças provocam reações de desequilíbrio que exigem novas adaptações. Quanto maior o desafio, maior é a necessidade de potencializar certas habilidades, como flexibilidade, capacidade de adaptação, inovação e criação diante das dificuldades e do desconhecido. Nesse caso, exige-se dos coordenadores que lidem adequadamente com as adversidades da ambiência problemática da escola (CASTRO, 2001).

Estudos de Fajardo, Minayo e Moreira (2013) revelam que, no Brasil, o docente demonstra um sentimento coletivo de desconfiança em relação às competências e à qualidade do seu próprio trabalho. Sendo assim, é possível que o coordenador pedagógico se veja constantemente desafiado em suas práticas, que demandam habilidades técnicas, pedagógicas, pessoais, emocionais, educativas e sociais. Colaborando essa afirmação, Yunes (2001) reforça que os eventos estressores podem ser experienciados de distintas maneiras por diferentes pessoas. Daí que a resiliência não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo, pois, se as circunstâncias mudam, a resiliência se altera.

Entende-se que o coordenador pedagógico pode desenvolver a capacidade de resiliência a favor de si e a favor do outro. Quando do seu ingresso na prática pedagógica, precisa enfrentar as duas etapas iniciais, a “da sobrevivência” e a da “descoberta (HUBERMAN, 1992), também representadas pelo “choque do real”. Precisa estabelecer um diálogo reflexivo com a realidade e envolver-se de maneira saudável e produtiva com a equipe docente, numa dinâmica interativa, promotora de intervenção e mudanças. O coordenador pedagógico deve vivenciar suas experiências de reflexão-na-ação e sobre-a-ação (SCHÖN, 1983), mantendo-se envolvido num processo dialético de aprendizagem, evoluindo e reconstruindo a sua prática.

2.7 Panorama dos estudos sobre o Coordenador Pedagógico

Considerando a relevância de conhecer os estudos que vêm sendo produzidos sobre a coordenação pedagógica, formação e resiliência na escola procedeu-se a um levantamento dos estudos já produzidos sobre coordenação pedagógica, formação e resiliência na escola, devido a sua relevância para a abordagem desta pesquisa.

Assim, em julho e agosto de 2020, foram consultadas a Base de Dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES e a BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para conhecer as publicações referentes ao tema abordado nesta pesquisa. Elegeu-se o período 2015 - 2019. Os descritores utilizados para a localização de trabalhos sobre o tema escolhido foram: Coordenador Pedagógico, Desenvolvimento Profissional e Resiliência na escola.

Na tabela 1 constam os resultados obtidos a partir do descritor escolhido: Coordenador Pedagógico.

Tabela 1 – Dissertações e teses publicadas no período de 2015 – 2019

Tipo	Coordenador Pedagógico	Desenvolvimento Profissional Docente	Trabalhos selecionados
Dissertação	1976	5186	06
Teses	1137	1994	02
Total	3113	7180	08

Fonte: Elaborada pela autora.

Das dissertações e teses encontradas na Base de Dados da CAPES e do BDTD, com o descritor “coordenador pedagógico”, realizou-se primeiramente a leitura dos títulos. Em seguida, utilizou-se, como critério de exclusão dos trabalhos, os que não incluíam o descritor “Coordenador Pedagógico” em seu título.

Constatou-se que, das 1976 dissertações encontradas, 521 dissertações e 108 teses traziam em seu título o descritor pesquisado.

Foram selecionadas seis dissertações, para leitura na íntegra, em que havia como foco trabalhos referentes ao coordenador pedagógico, formação de professores e suas competências. Foram selecionadas duas teses para leitura na íntegra: uma delas trata da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, e a outra é um estudo referente às estratégias de formação docente.

Observou-se que, das seis dissertações selecionadas, apenas uma era de natureza qualitativa e quantitativa. As demais eram de natureza qualitativa. Quanto às teses, uma era de natureza qualitativa e a outra de natureza qualitativa e quantitativa, ou seja, mista.

A relação de dissertações e teses lidas na íntegra e representadas nos pontos chave de interesse para essa pesquisa estão relacionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e teses do período 2015-2019 selecionadas com o descritor “coordenador pedagógico” para leitura na íntegra.

Título	Ano	Autor	Instituição	Orientador	Tipo
Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas pelos Coordenadores Pedagógicos	2019	Jeanny Meiry Sombra Silva	PUC/SP	Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Tese
Formação inicial de Coordenadores Pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	2019	Osmar Helio Alves Araújo	UFPB	Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	Tese
O Coordenador Pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural	2019	Lusinete França de Carvalho	UFPA	Profa. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira	Dissertação
O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento	2019	Tatiana Alves Lara Volpe	PUC/SP	Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação
O papel do Coordenador Pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios	2018	Elizabeth Tagliatella Orfão	PUC/SP	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	Dissertação
O Coordenador Pedagógico como agente de mudança na prática docente	2017	Elisangela Carmo de Oliveira	PUC/SP	Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Dissertação
A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações	2016	Alcielle dos Santos	PUC/SP	Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Dissertação
O Coordenador Pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações	2015	Elisa Moreira Bonafé	PUC/SP	Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às pesquisas lidas na íntegra (ver Quadro 1), observou-se a predominância de autores como, Placco, Souza, Almeida (2012), Tardif (2002), Vygotsky (2007), Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Christov (2003), Libâneo (2007), Sacristán (1998), Gatti (2010), Marcelo (2009) e Pimenta (1999).

Quanto ao foco das pesquisas, observou-se que os estudos aqui referidos apresentavam como objetivos a identificação da formação inicial do coordenador pedagógico, a construção

de sua identidade, a organização do trabalho como formador, estratégias de formação docente utilizadas pelos coordenadores pedagógicos, gestão das relações interpessoais e coordenadores.

Entre as dissertações e teses pesquisadas, a primeira delas é uma tese intitulada “Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas pelos Coordenadores Pedagógicos”. A autora, Silva (2019), apresentou um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, com o objetivo de identificar quais estratégias de formação docente são utilizadas pelos coordenadores pedagógicos em seus encontros semanais e quais concepções norteiam suas ações. Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados estavam questionário, observação e entrevista narrativa. Os participantes da pesquisa foram 380 coordenadores pedagógicos da região metropolitana de São Paulo. Em sua conclusão, a autora apontou que os coordenadores pedagógicos têm entendimentos diferentes do que são estratégias de formação, dentre elas, tematização da prática, estudo de caso e leitura de textos teóricos. A seleção de estratégias está apoiada em teorias implícitas, e não em uma análise precisa e partilhada da realidade de situações concretas da sala de aula e dos recursos teóricos-metodológicos.

A segunda tese, intitulada “Formação inicial de Coordenadores Pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas”, de autoria de Araújo (2019), investigou a formação inicial dos coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção de sua identidade profissional e a prática pedagógica. A pesquisa, realizada junto aos coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino do Ceará, foi desenvolvida à luz da abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semiestruturada. Participaram quatro profissionais ocupantes do cargo de coordenador pedagógico em comissão. Na sua conclusão, a autora revelou que os coordenadores pedagógicos partem de suas experiências teórico-práticas, em especial como docentes para a construção de sua identidade profissional, das práticas pedagógicas e da mediação como professores formadores.

O terceiro trabalho é uma dissertação, “O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”, de Carvalho (2019), que investigou como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e as possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas dos docentes. A autora apoiou-se no referencial teórico de Vygotsky. A pesquisa foi realizada em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Marabá – PA. A abordagem foi de natureza qualitativa, com os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada, observação dos processos formativos e análise documental dos instrumentos que auxiliavam o trabalho pedagógico. Conclui-se que o meio social organizado pela coordenadora pedagógica contribui de modo significativo para a

melhoria do trabalho docente, quanto a organização da rotina pedagógica, porém, identificou-se que falta base teórica sólida e crítica que oriente os processos formativos e fundamente o trabalho educativo.

A quarta dissertação, “O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento”, de Volpe (2019), teve como objetivo analisar quais conhecimentos profissionais o coordenador pedagógico mobiliza, com foco na formação continuada para a gestão das relações, a fim de contribuir para o bom funcionamento da escola. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com três coordenadores pedagógicos de um município da grande São Paulo. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas. A autora concluiu que o trabalho do coordenador pedagógico não implica somente a gestão de tarefas, mas também, especialmente, gestão das relações e habilidade relacional para exercer a função.

A quinta dissertação, “O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios”, de Orfão (2018), apresenta uma proposta para análise da contribuição do processo formativo contínuo desenvolvido pelo Centro de Capacitação de Professores da Educação, com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, anos finais, no município de São Caetano do Sul. Foi realizado um levantamento das necessidades formativas do coordenador pedagógico, e posteriormente elaborou-se uma proposta de formação em que os coordenadores pedagógicos analisaram e discutiram seus desafios frente à formação docente. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e os dados foram produzidos por meio de descrição de formação, avaliações escritas, fotos e áudio gravações. Os resultados apontaram para a importância da criação de espaços que provoquem trocas coletivas contínuas, para ampliação das possibilidades de intervenções.

A sexta dissertação, intitulada “O coordenador pedagógico como agente de mudança na prática docente”, de Oliveira (2017), teve como objetivo analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos e que possibilitam que seja um agente de mudanças na prática docente. Os autores que constituíram a fundamentação teórica foram Placco, Almeida e Souza (2008, 2009, 2010, 2011), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2010), Nóvoa (1997, 2002, 2009), entre outros. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, por meio de instrumentos metodológicos de entrevista semiestruturada e análise documental. O estudo, que envolveu quatro coordenadores pedagógicos e quatro professores, revelou a importância do trabalho do coordenador pedagógico em parceria com gestores e professores na construção de mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar, a partir da qualificação das práticas pedagógicas.

A sétima dissertação, “A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações”, de Santos (2016), procurou identificar o itinerário metodológico do coordenador pedagógico como gestor do processo de formação na escola, específico no que tange ao planejamento anual da formação dos professores. A pesquisa foi realizada com quatro coordenadores pedagógicos, no Ensino Fundamental e Médio, e 6 professores também desses segmentos, de uma escola particular do município de Santos – SP. Foi adotada uma abordagem qualitativa, como estudo de intervenção colaborativa e participante. A autora concluiu que há entendimentos distintos do conceito de participação entre coordenadores pedagógicos e professores de Ensino Fundamental e Médio e usos de diferentes estratégias, ao se definirem as propostas de formação. O itinerário metodológico adotado pelos coordenadores pedagógicos permitiu que o currículo de formação incluísse dificuldades encontradas pelos professores em suas salas e que mudanças e inovações passassem a ser levadas de volta às mesmas salas de aula.

Por fim, a oitava dissertação, com o título “O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações”, de Bonafé (2015), teve como proposta identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar que mobilizassem os docentes para melhoria de suas práticas pedagógicas junto aos alunos. A partir de uma abordagem qualitativa foram realizadas entrevistas com quatro coordenadores pedagógicos de escolas públicas do município de São Paulo. Foi possível observar a diversidade de desafios que se refletem no planejamento e execução da formação continuada dos docentes. Com base em Imbernón (2009), foram produzidas reflexões em defesa da formação no contexto de trabalho, considerando as situações reais que se colocam na rotina escolar. Como resultado, foi apresentada uma proposta de formação para os coordenadores pedagógicos, com o objetivo de favorecer o aprofundamento teórico nas questões de formação continuada dos professores e proporcionar experiências práticas que possam significar mudanças na atuação profissional do próprio coordenador pedagógico.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, constata-se que as recentes pesquisas com relação ao coordenador pedagógico estão centradas na formação docente e no enfrentamento dos desafios do dia a dia da escola. Observa-se a falta de formação específica do coordenador pedagógico para lidar com suas atribuições e que garantam momentos de reflexão sobre a prática docente.

Os trabalhos selecionados contribuíram para evidenciar a importância de o coordenador pedagógico ter formação específica inicial e continuada para lidar com as questões do dia a dia

da escola; no entanto, apontaram fragilidades nesse quesito. As leituras também possibilitaram à pesquisadora ampliar o repertório de autores que abordam o tema coordenação pedagógica, formação e desenvolvimento profissional.

Para aprofundamento dos estudos, buscaram-se artigos no Portal de Periódicos da CAPES, com o descritor “resiliência e educação”, no período 2010 - 2019. Foram encontrados 30 artigos, porém apenas três foram selecionados para leitura na íntegra, por tratarem de assuntos relacionados à pesquisa e à prática docente. Os demais artigos encontrados abordam a resiliência na área da Psicologia.

O quadro 2 destaca os artigos selecionados.

Quadro 2 – Artigos selecionados com o descritor “resiliência e educação”

Título	Autores	Mês/Ano	Publicação
Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos.	Indinalva Nepomuceno Fajardo; Maria Cecília de Souza Minayo; Carlos Otávio Fiúza Moreira.	outubro/dezembro 2010	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, nº 69, p. 761-774
Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica.	Indinalva Nepomuceno Fajardo; Maria Cecília de Souza Minayo; Carlos Otávio Fiúza Moreira.	janeiro/março 2013	Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224
Resiliência e Educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades.	Jonatan Guilherme Silva Samaniego; Emme Mourad Boufleur.	março/2017	Revista Magsul de Educação da Fronteira, faculdades Magsul, v.2, n.1, p.186-220.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro artigo, intitulado “Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos”, apresenta um estudo teórico construído a partir de uma revisão de literatura. Seu objetivo é discutir a questão da resiliência na educação escolar. Buscou-se compreender o significado do termo resiliência e sua adequação à figura do professor, que viabiliza práticas e atitudes construtivas dos alunos, frente aos problemas do cotidiano da escola. Os estudos sobre a resiliência do professor ainda são raros, preliminares ou insuficientes. Mostram que a resiliência não é um atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente, como uma qualidade que emerge da relação com outras pessoas. O ambiente

resiliente da ação pedagógica cresce quando existe um suporte afetivo e emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem.

Já o segundo artigo, “Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica”, apresenta um estudo de revisão crítica, no qual se explorou a literatura nacional e internacional sobre resiliência e educação. Com base de análise na hermenêutica dialética, identificaram-se dois núcleos temáticos: a dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional; a estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente. O primeiro subdividiu-se em dois campos: um relacionado à psicologia do desenvolvimento, valorizando o lugar do indivíduo na construção de posturas e comportamentos resilientes, e o segundo vinculou-se à perspectiva sistêmica das instituições, incluindo escola e família. As análises teóricas e pesquisas sobre resiliência no campo da educação revelaram-se inovadoras, ao lançarem um olhar sobre o professor e suas capacidades de desenvolver aspectos positivos em ambientes adversos.

O terceiro artigo, “Resiliência e Educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades”, teve como objetivo principal um estudo acerca da resiliência nas práticas educativas na escola, buscando identificar como os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a retratam. Nesse sentido, buscaram-se ideias, métodos e técnicas de estudiosos renomados que se empenharem na promoção de uma educação humana e resiliente, tais como Freire (1997), Gadotti (2003) e Tavares (2012). Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa que utilizou como instrumentos de pesquisa a observação, a entrevista, o questionário e a consulta de documentos. Concluiu-se que a resiliência está presente nas práticas educativas, mesmo com a maioria dos docentes não a identificando propriamente por seu termo específico, pois nem sequer tiveram contato com a temática.

Após a leitura dos artigos, constatou-se que são poucos os estudos acerca da resiliência na área de educação, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dessa capacidade para o enfrentamento de adversidades no contexto escolar. Para a pesquisadora, a leitura dos artigos ampliaram seus estudos acerca do tema resiliência na área de educação.

Todas essas publicações constituíram um fio condutor para outras buscas que poderiam embasar a fundamentação teórica desta pesquisa, no sentido de auxiliarem na compreensão de estudos mais atuais relacionados à atuação do coordenador pedagógico e à resiliência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, bem como os participantes, os instrumentos empregados para a coleta de dados e a abordagem utilizada para a análise dos resultados encontrados.

Optou-se pela abordagem qualitativa, para melhor compreensão do problema, e adotou-se como estratégia a análise de conteúdo, orientada por BARDIN (2016).

3.1 Tipo de pesquisa

Com abordagem qualitativa, buscou-se identificar quais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico podem contribuir junto à diversidade de situações do contexto escolar e verificar se a resiliência faz parte da sua essência como pessoa na prática profissional.

André (2010, p. 10) destaca que a abordagem qualitativa de pesquisa em educação se pauta no interesse “[...] pelo estudo das situações, práticas e relações que constituem a experiência escolar diária”. A abordagem qualitativa de pesquisa na educação, proporciona análise de forma profunda, compreensíveis, para entendimento das experiências do dia a dia de diferentes grupos ou indivíduos.

Outro aspecto enfatizado é que, nesses estudos, há “[...] uma tentativa de captura a ‘perspectiva’ dos participantes”. Há sempre necessidade de considerar diferentes pontos de vista dos participantes, ou seja, os estudos qualitativos permitem um olhar mais minucioso sobre as situações investigadas. (LÜDKE, ANDRÉ, 2013, p.14). Essa abordagem favorece relação direta e prática entre o pesquisador e o objeto a ser considerado. Além disso, auxilia a entender como o “pesquisado” enxerga as questões que estão sendo focalizadas.

Apresenta-se, no próximo subitem, o caminho percorrido para chegar até os participantes da pesquisa, os critérios de seleção, bem como as características do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos que contribuíram na realização desta pesquisa.

3.2. Os primeiros passos da pesquisa: perfil dos participantes e critérios de seleção

Não foi tão fácil obter a autorização para realizar uma pesquisa em uma escola da rede municipal do Vale do Paraíba paulista. Após contato com a Secretaria de Educação do município, por meio de carta de apresentação e cópia do projeto de pesquisa já em andamento,

obteve-se autorização, após uma espera de dois meses, para realização da pesquisa em seis unidades escolares. As escolas pesquisadas foram selecionadas pela Secretaria de Educação de acordo com as características destacadas no projeto de pesquisa: escolas de médio e grande porte, em diferentes regiões do município e com coordenadores pedagógicos atuando há mais de 2 anos na função.

Assim, a pesquisadora envolveu-se com um grupo em especial: coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas em diferentes regiões da cidade – Zonas Leste, Norte, Oeste e Sul. O critério estabelecido para a seleção das seis participantes foi que estivessem ativas na função no Ensino Fundamental há mais de 2 anos, em escolas consideradas de médio ou grande porte, com número de 600 a 950 alunos matriculados. As participantes selecionadas foram abordadas em seu contexto de trabalho. Na oportunidade, foram devidamente esclarecidas sobre como poderiam contribuir e como seriam os instrumentos e procedimentos para coleta de dados. Orientadas de forma tranquila e acolhedora, a elas foram apresentados os objetivos da pesquisa, para que pudessem se sentir confortáveis para contribuir. Das seis coordenadoras que se dispuseram a participar, duas solicitaram o agendamento para a segunda quinzena do mês de maio de 2021, devido às demandas de trabalho.

Observe-se que as participantes assumiram a função gratificada de coordenador pedagógico por meio de um processo seletivo. Estão aptos a participar da seleção somente os profissionais com mais de 3 anos de atuação na Educação Básica e na mesma rede municipal.

Cabe ressaltar que, para manter o sigilo e a ética exigida na pesquisa, no decorrer do texto as coordenadoras pedagógicas são referidas com nomes fictícios: Ana, Amanda, Claudia, Elisa, Sonia e Sandra.

No subitem que segue, apresentam-se os instrumentos que foram utilizados para a pesquisa junto as coordenadoras pedagógicas.

3.3. Instrumentos de Pesquisa

Nesta pesquisa foram utilizados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, como instrumentos para coleta de dados.

Questionário sociodemográfico:

O questionário, constituído por “[...] uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 222), foi

utilizado para a obtenção de dados mais objetivos sobre a formação e a realidade do coordenador pedagógico.

Como destaca Ghedin (2011), o questionário torna-se essencial para a pesquisa, pois possibilita ao pesquisador a produção de conhecimentos que possam referenciar seus estudos sobre os participantes.

Gil (2002) afirma que, por meio dos questionários, é possível obter, por escrito e de modo mais rápido, um conjunto de informações coletadas a partir do ponto de vista dos pesquisados. O autor aponta algumas indicações para sua elaboração, tais como clareza, precisão na elaboração das perguntas, cuidados com a ambiguidade, número restrito de perguntas e outros aspectos que devem ser considerados no momento da organização do instrumento.

O questionário foi composto por 10 questões, para coletar dados sobre faixa etária, gênero, formação acadêmica inicial, cursos de aperfeiçoamento, tempo de atuação na rede municipal de ensino, tempo na função de coordenador pedagógico no município, motivos que determinaram a opção para ser coordenador pedagógico e habilidades identificadas como essenciais para sua atuação (APÊNDICE A).

O Quadro 4 demonstra a organização do questionário sociodemográfico.

Quadro 4 – Demonstrativo da organização do questionário

Questionário sociodemográfico	
1ª parte	Dados referentes ao gênero e faixa etária
2ª parte	Informações sobre a formação acadêmica
3ª parte	Informações sobre a atuação profissional na Educação Básica e sobre a atual função
4ª parte	Motivos que a levaram a assumir da função
5ª parte	Identificação das habilidades que consideram essenciais para o desempenho na atual função

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos questionários, procurou-se identificar o perfil e o percurso profissional das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, bem como direcionar o processo de construção das informações.

Entrevista semiestruturada:

A entrevista, que se caracteriza-se como conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 222).

Para as autoras Marconi e Lakatos (2004), na entrevista semiestruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Para esta pesquisa, optou-se por entrevista devido à necessidade da interação pesquisador – pesquisado, para o levantamento das informações sobre as habilidades e competências dos coordenadores pedagógicos e para conhecer como se dá sua atuação no cotidiano da escola.

Almeida e Szymanski (2010) apontam alguns elementos importantes a serem considerados, nas situações de entrevista:

1. Recomenda-se que os objetivos da pesquisa sejam claros e que o pesquisador mantenha o foco da pesquisa, de forma a “[...] buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor” (SZYMANSKI, 2010, p.19);
2. Ter um olhar sensível a fala do entrevistado, possibilitando retomar, puxar de volta o assunto, a fim de não se desviar completamente do foco pretendido;
3. Atentar-se para os próprios sentimentos, preconceitos e valores, de forma a estar aberto à experiência do outro, “[...] momento de aprendizagem e de aprofundamento da compreensão do próprio problema de pesquisa” (ALMEIDA, 2010, p. 95);
4. Garantir os cuidados devidos à privacidade do entrevistado, de forma que se sinta num espaço adequado para expor suas informações pessoais, o que perpassa desde a organização do ambiente até o vocabulário ajustado aos contextos sociais do entrevistado;
5. Ficar atento ao clima da entrevista, mantendo uma “relação respeitosa, não avaliativa e reflexiva entre os interlocutores”, acolher o entrevistado e sendo “[...] sensível aos seus entraves e às próprias situações de agrado ou desagrado” (ALMEIDA, 2010, p. 97).

Com a anuência dos participantes, e com datas e horários agendados, a entrevista foi realizada presencialmente, na própria unidade escolar. Foi dada a opção de realizar a entrevista via aplicativo *Google Meet*, porém a maioria preferiu que fosse presencial, com exceção de 1 participante, que optou pela utilização do aplicativo *Google Meet*.

Para a coleta dos dados, foi programada uma entrevista com duração média de 30 a 45 minutos, com questões norteadoras para o alcance dos dados necessários (APÊNDICE B). Foi informado às participantes que, caso viessem a se recordar de algum dado não apresentado no decorrer da entrevista, poderiam fazer o envio da informação por meio do aplicativo *whatsApp* ou para o *e-mail* da pesquisadora, o que não ocorreu.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora, para posterior análise.

3.4. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

O projeto de pesquisa foi submetido primeiramente à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP – UNITAU) obedecendo aos preceitos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após a sua aprovação, sob o nº 4.541.223, foi solicitada autorização junto à Secretaria de Educação do município a ser pesquisado, para que em seguida tivessem início as abordagens direcionada aos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e a subsequente coleta de dados.

Após receber a autorização da Secretaria de Educação do município, na qual já constava as unidades escolares a serem pesquisadas, foi realizado o contato presencial com as coordenadoras pedagógicas para o convite e esclarecimentos quanto a pesquisa a ser realizada. Após o aceite dos participantes, foi-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para o uso dos dois instrumentos de pesquisa: o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. Somente após o preenchimento do TCLE os participantes preencheram os questionários e foi realizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro previamente estabelecido. Não se tratava de um roteiro fechado, mas de um condutor das entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, para análise.

É importante destacar que as participantes foram muito solícitas e receptivas. Houve oportunidade de a pesquisadora conhecer os espaços da escola, e as coordenadoras pedagógicas entrevistadas demonstraram alegria e satisfação em participar da pesquisa. Relataram que foi um momento para lembrarem e refletirem sobre o ingresso na função e sobre os desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que os dados coletados nos questionários e entrevistas foram divulgados sem expor informações que caracterizem o participante, garantindo assim a confidencialidade e o não constrangimento.

O Quadro 5 demonstra os procedimentos para a coleta de dados.

Quadro 5 – Procedimentos para a coleta de dados

Etapas	Descrição
1	Aprovação CEP-UNITAU.
2	Autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa em 6 escolas.
3	Contato com os Diretores e Coordenadores Pedagógicos, explicação dos objetivos, procedimentos e cuidados éticos da pesquisa.

4	Entrega e solicitação de assinatura dos Termos de Consentimento, junto aos Coordenadores Pedagógicos.
5	Agendamento da aplicação dos questionários e entrevistas.
6	Recolhimento dos questionários e realização das entrevistas conforme acordado com os Coordenadores Pedagógicos.

Fonte: Elaborada pela autora

3.5. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Procedeu-se, primeiramente, à análise das respostas às 10 questões do questionário. Para organização dos dados, a análise das questões fechadas foi realizada com auxílio de tabelas. Com relação à questão aberta, optou-se por fazer o tratamento dos dados de acordo com as ideias de Bardin (2016, p. 44):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo permite inferências, indispensáveis na análise e interpretação dos dados. Segundo Bardin (2016), o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição, em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdades.

Com os questionários respondidos e as entrevistas concluídas, foi feita uma leitura criteriosa para que a pesquisadora pudesse se apropriar dos dados e informações coletados junto às coordenadoras pedagógicas e, em seguida, proceder à análise.

De acordo com os estudos de Bardin (2016), a análise de conteúdos organiza-se em três momentos cronológicos:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1º momento: Pré-análise – Nessa primeira etapa, objetiva-se tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas.

2º momento: Exploração do material coletado - As diferentes operações da pré-análise deverão estar adequadamente concluídas. A fase da análise propriamente dita resume-se na

aplicação sistemática das decisões tomadas. Compreende, essencialmente, operações de codificação, decomposição, enumeração e categorização em função de regras formuladas.

3º momento: Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados em estado bruto devem ser tratados, para que se tornem significativos e válidos. Esse procedimento possibilita que as figuras e modelos sejam condensados, o que põe em evidência as informações, para análise. A partir dos resultados fidedignos e significativos, é possível, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos do estudo. A análise de conteúdo contribui de maneira significativa para a compreensão dos dados obtidos na sequência da pesquisa.

São apresentados, agora, os resultados dos dados coletados, com o objetivo de responder ao objetivo geral da pesquisa: identificar quais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico podem contribuir na sua prática e verificar se a resiliência faz parte dessas habilidades para superar adversidades na multiplicidade de situações do contexto escolar.

A fim de alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos: analisar de maneira crítica e reflexiva o papel do coordenador pedagógico que atua em escola de ensino fundamental; conhecer o processo de formação inicial e continuada realizada pelo grupo de coordenadores pedagógicos e verificar o que dizem sobre a eficácia de tal formação para o exercício da função e para o desenvolvimento profissional; identificar junto aos coordenadores pedagógicos as situações emergentes e desafiadoras da prática cotidiana e como lidam com tais questões.

No próximo capítulo, procede-se à apresentação e à discussão dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, considerando o perfil das participantes: ingresso na função, expectativas, acolhimento, conhecimentos, habilidades e sentimentos.

Quanto ao gênero, nas escolas pesquisadas foram encontradas somente mulheres na função de coordenador pedagógico. Há estudos que indicam a predominância do gênero feminino na educação, conforme Unesco (2004, p. 45) destaca:

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

Das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, cinco estão na faixa etária de 36 a 45 anos. Apenas uma está entre 46 e 55 anos de idade. Com relação à formação, quatro delas têm formação inicial em Pedagogia e duas, em Letras. Todas têm formação *lato sensu*, nas áreas de Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação Especial, Neuropsicopedagogia e Educação Moderna. Quanto ao tempo de atuação na docência, todas as participantes têm mais de 10 anos de experiência - mínimo de 12 anos e máximo de 18 anos. Quanto à atuação como coordenadoras pedagógicas, os anos de experiências estão entre dois e seis anos.

Considera-se importante apresentar, na sequência desta dissertação, o contexto de trabalho das participantes, destacando algumas de suas características. As escolas nas quais as coordenadoras pedagógicas atuam são consideradas de médio e grande porte, com número de matrículas que variam de 600 a 950. Estão situadas nas regiões Oeste, Sul, Norte e Leste do município pesquisado, e seus alunos são de classe média a baixa. Em visita às escolas, foi possível perceber um ambiente bem organizado, limpo, arejado e com boa infraestrutura. Todas as escolas pesquisadas tinham o mesmo padrão. Uma das seis escolas estava em obras, para construção de mais duas salas de aulas.

Quanto ao número de professores, nas escolas há de 22 a 43 professores. Nas escolas com um número superior a 35 professores, há dois profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica. Nesse caso, identificamos 3, dentre as 6 escolas pesquisadas. Todas as escolas oferecem ensino fundamental de 1º ao 9º ano, e apenas uma delas oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Após a leitura detalhada dos dados transcritos das entrevistas, as falas foram organizadas de forma a possibilitar a construção de 5 categorias de análise. Por meio da análise, pretendeu-se responder aos objetivos da pesquisa.

No Quadro 6 estão apresentadas as categorias e subcategorias que visam explicar os diferentes olhares dos coordenadores pedagógicos.

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1- Ingresso na função	Seu percurso profissional e motivações para ingressar na função.
2- Influências para o ingresso na função	Influências que as participantes tiveram.
3- Expectativas e acolhimento	As percepções em relação à sua função e atribuições. Acolhimento e apoio no início de sua atuação.
4- Sentimentos	Relatos sobre os sentimentos que permearam no início da função.
5- Formação continuada	Perspectiva das coordenadoras pedagógicas sobre a importância da formação continuada
6- Habilidades para o desenvolvimento do trabalho	As percepções das coordenadoras pedagógicas sobre as habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Fonte: Elaborada pela autora

As análises foram realizadas à luz dos autores que fundamentaram esta investigação. Assim, no decorrer da discussão são mencionados alguns conceitos abordados anteriormente.

No subitem que segue estão apresentados: as categorias, a análise e extratos das falas das entrevistadas.

4.1 Categoria 1 – Ingresso na função

Nesta categoria, por meio das falas das entrevistadas, foram abordados aspectos relevantes, quanto ao ingresso na função. Trata-se de um período em que os coordenadores pedagógicos necessitam compreender as rotinas e características de organização do contexto no qual estão sendo incorporados.

De acordo com as participantes da pesquisa, os motivos que as levaram a escolher a coordenação pedagógica foram diferentes: de ordem pessoal ou profissional. Contudo, todas as participantes ingressaram na função por meio de processo seletivo, conforme os critérios estabelecidos pela secretaria de educação do município pesquisado. Vejam-se extratos das falas das participantes que relataram como foi o ingresso na função:

[...] recebi uma intimação do meu coordenador pedagógico, na época, pois ele insistiu muito para que eu participasse do processo seletivo. Na mesma época, assisti a um documentário no canal GNT, e me interessei por esse trabalho, pois mostrava uma escola nos Estados Unidos implantando a metodologia da Sala de Aula Invertida e a figura do coordenador pedagógico era muito presente e influente naquele momento. Foi quando eu pensei que seria a oportunidade de ajudar os professores a encontrarem caminhos para melhorar a aprendizagem dos alunos (Ana).

O que me levou a participar do processo seletivo foi acreditar na formação continuada e perceber as necessidades formativas dos professores. Observei isso nas escolas onde trabalhei como professora, cada Coordenador que eu tive me deixou marcas, e isso foi fundamental para que eu enxergasse essa oportunidade de ingressar na função (Cláudia).

Entre na rede em 2005... E quando foi em 2017, apareceu a oportunidade de participar do processo seletivo para coordenadora pedagógica e aí tendo toda essa bagagem eu achei que podia contribuir com os professores nesse trabalho (Elisa).

Nesses extratos, as participantes mencionam motivos vinculados ao desenvolvimento de um trabalho formativo junto aos professores (uma das atribuições do coordenador pedagógico).

Uma das participantes da pesquisa relata explicitamente o motivo pessoal para o ingresso na função:

[...] em 2010 tive a oportunidade de trabalhar no projeto de Escola Integral. Gostava de estar em sala de aula, mas com o passar do tempo, percebi que somente o trabalho na sala de aula não estava mais me realizando. Quando surgiu o processo seletivo, me inscrevi prontamente, pois eu precisava de mudança [...] (Amanda).

Bom, eu fiz a inscrição porque eu sempre tive vontade de atuar na gestão, embora tenha uma paixão pela sala de aula. Aí tive meus colegas que estimularam bastante e eu queria experimentar esse universo para aprender (Sonia).

O processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes dessa função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento do ingresso na função (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012). Para as autoras, há uma lacuna entre a formação inicial e o acesso dos professores à coordenação. Há uma lacuna com relação ao cuidado com a transição da docência para a coordenação, o que pode aumentar as dificuldades no ingresso.

Cabe ressaltar que as coordenadoras entrevistadas tiveram sua trajetória marcada por escolhas pessoais, mas ao mesmo tempo se interessaram pela oportunidade de exercer uma nova função. Certamente viveram o impacto do momento do ingresso e, respaldadas ou não por outros profissionais, não se omitiram de viver essa experiência, que supõe diálogo, compartilhamento de vivências e respeito à diversidade dentro do grupo-escola.

Finalizando a discussão sobre essa categoria, foi possível identificar que as trajetórias das participantes como professoras e os motivos que as levaram ao ingresso na função são aspectos importantes que podem influenciar, de alguma maneira, na constituição do coordenador pedagógico, seu modo de ser, pensar e se desenvolver. Acreditar na possibilidade de transformar a realidade e acreditar no potencial da escola como um espaço adequado para isso contribui para o cumprimento da função na coordenação do trabalho pedagógico.

A categoria relativa à questão das influências para o ingresso na função é abordada no subitem que segue.

4.2 Categoria 2 – Influências para o ingresso na função

Nesta categoria, abordam-se as influências que as participantes receberam, por ocasião de sua opção de ingressar na função de coordenação pedagógica.

As influências foram diferentes, e em sua maioria foram citadas pessoas mais próximas que sempre incentivaram para que estivessem na função, conforme extratos que segue.

[...] tive a influência de uma grande Coordenadora que eu conhecia e me inspiro sempre nela, ela está sempre na minha cabeça, e meu objetivo de vida é ser como ela, por tudo que ela realizava enquanto tive a oportunidade de trabalhar com ela (Ana).

Na época tive a influência de uma Coordenadora Pedagógica que éramos muito próximas (Amanda).

[...] tive meus colegas que me estimularam bastante e eu queria experimentar esse universo para aprender. E aí eu fui observando por muito tempo o trabalho do coordenador da minha escola, que aliás eu amava trabalhar lá e percebia o coordenador como um articulador pedagógico, que articulava com todos da escola e com isso, fui ficando encantada e saber que eu poderia contribuir com isso me motivou a participar do processo de seleção, foi aí que eu fiz a opção pela coordenação pedagógica (Sonia).

Em 2017, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo, que eu tive como maior influência minha mãe, ela era professora alfabetizadora, apaixonada pelo trabalho, e sempre dizia que eu tinha um perfil de liderança

forte, então resolvi participar, me inscrevi e passei no processo de seleção, aí um mês depois fui chamada para assumir a função (Elisa).

É interessante destacar que duas das seis participantes da pesquisa revelaram que não tiveram nenhuma influência de alguma pessoa, em especial.

Não tive a influência de ninguém, inclusive na minha família não tem nenhum professor, mas em uma das escolas onde eu trabalhei tive um Coordenador que acreditava muito em mim, dava dicas de livros, textos, mas a decisão foi iniciativa própria. (Claudia).

Quanto a influência, não tive, porque eu já atuava em duas redes, sendo a estadual e municipal e eu tinha que largar o estado para assumir essa função, mas eu sempre era chamada pelos colegas para ajudar com o trabalho e alguns diziam que eu tinha o perfil (Sandra).

Os extratos das falas das participantes remetem à afirmação de Groppo e Almeida (2013) que, ao estudarem o momento de passagem do professor para coordenador pedagógico, explicam que a inserção pode se dar por diversos motivos e influências. As práticas dos educadores que ocorrem na escola são dialéticas e complexas, dinâmicas e desafiadoras. Mesmo diante de uma realidade diversa e incerta, as entrevistadas mostraram-se seguras quanto à decisão de ingressar como coordenadoras e transformarem-se em agentes responsáveis por mudanças que poderiam ocorrer.

No próximo subitem apresenta-se a categoria relacionada às expectativas e ao acolhimento que as coordenadoras pedagógicas vivenciaram.

4.3 Categoria 3 – Expectativas e acolhimento

Garcia (1999, p. 113) entende o acolhimento e o acompanhamento dos coordenadores pedagógicos iniciantes como “[...] atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço e apoio aos principiantes”. Quando iniciam na função, os coordenadores têm muitas dúvidas, e até mesmo insegurança quanto às tarefas relacionadas à prática pedagógica e às demais atividades do cotidiano escolar.

Groppo e Almeida (2013, p. 94) afirmam que:

Em nossa concepção, o início da carreira tem sido árduo para muitos professores coordenadores. Acostumados a cuidar da sua sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. O

momento da passagem do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva.

Huberman (1995, p. 38) pondera:

O desenvolvimento de uma carreira e, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Diante do exposto, percebe-se a existência de um período conflituoso pelo qual passam os iniciantes por ocasião do ingresso, o que reforça a necessidade de que recebam apoio, no ambiente escolar. Nóvoa (1992) acredita-se ser possível que, no espaço escolar, os docentes encontrem subsídios que poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Buscou-se conhecer quais eram as expectativas e como se deu o acolhimento das coordenadoras pedagógicas na função, conforme pode ser observados nestes excertos:

A minha expectativa era que eu iria conquistar todos os professores e fazer a melhor escola, porém não foi nada disso que aconteceu. Tinha uma ideia voltada para o acompanhamento do trabalho pedagógico do professor, mas na prática não é apenas isso que fazemos, isso é só uma parte. Há um trabalho burocrático e administrativo que também deve ser feito e eu não tinha a menor ideia disso. [...]fui acolhida pelas pessoas da limpeza e secretaria da escola, mais do que pelos professores da escola (Ana).

[...] não tinha clareza do que eu iria fazer, não tinha a dimensão do trabalho porque enquanto professor você não tem clareza do que ocorre do outro lado, o lado da equipe gestora, que é visão global, tem um lado administrativo muito forte. Foi muito desafiador, mas também quero destacar que fui muito bem acolhida na escola e a equipe era muito forte, pois um se apoiava no outro. Os desafios vieram e eu fui crescendo e aprendendo a lidar com as situações (Claudia).

[...] eu imaginava algumas coisas, mas não tinha noção do que eu teria que fazer na prática, eu achava que era só com o professor o trabalho, mas é muito mais do que isso, bem mais amplo o trabalho. Eu estava muito ansiosa com o trabalho, fui chamada na sexta e na segunda, eu já tive que assumir o horário de trabalho coletivo dos professores, quando eu imaginava que só iria me apresentar. Comecei bem no retorno dos professores, e quando eles souberam que eu era da Educação Infantil, vi olhares estranhos, de certa forma ficaram meio decepcionados, mas nunca tive dificuldade de trabalhar com os outros professores, enquanto eu era só professora. E ali perante o grupo tive que me colocar e lidar com o trabalho junto aos professores, foi bem desafiador [...] fui bem acolhida (Amanda).

[...] Não tinha clareza do que eu iria de fato fazer, porque era tudo muito novo pra mim, sabe. Aos poucos fui aprendendo e aprendo até hoje (Elisa).

[...] Da prática mesmo não tinha essa clareza, o trabalho ele vai aparecendo, vejo como a gente se torna professor mesmo, que no início não sabemos e depois vamos aprendendo. Busquei os colegas para ajudar e com isso fui me apropriando do trabalho (Sonia).

Observa-se, nas falas de Ana, Claudia, Amanda, Elisa e Sonia, que elas confirmam a falta de clareza sobre a natureza do trabalho a ser realizado, num rol de atividades não bem definidas. Gradativamente, mediante os desafios cotidianos, foram se apropriando das reais tarefas a serem desenvolvidas, mas não evidenciam situações de apoio ou de orientações pontuais sobre tais tarefas.

Uma das participantes da pesquisa discorre sobre a expectativa de contribuir com os professores e, também, que a acolhida iniciou-se antes mesmo de chegar até a escola onde iria atuar como coordenadora pedagógica:

Minha expectativa era de me dedicar integralmente em uma única rede, já que na época eu trabalhava em duas redes. Também pela minha experiência de mais de 10 anos em sala de aula, minha expectativa era contribuir com os professores, já era algo que eu fazia naturalmente nos locais onde eu trabalhava [...] O acolhimento foi interessante, começou antes de chegar na escola, a equipe da secretaria me deu um panorama do que era a escola, ela pediu que eu entrasse em contato com a diretoria, conversamos muito por telefone, eu me lembro que era carnaval e na semana seguinte eu já assumiria e teria que estar à frente do planejamento, então eu passei o feriado me preparando para esse momento inicial. Não posso deixar de citar a diretora, uma pessoa muito preparada para o cargo. Sem o apoio da diretora não sei como seria. Ao chegar na escola também fui bem acolhida, tive a oportunidade de rever colegas de trabalho que já tinha atuado em outras escolas, de forma geral foi muito bom (Sandra).

No caso de Sandra, percebe-se a importância do acolhimento antecipado ao ingresso na escola. Ela ressalta que a diretora, que observa ser bastante experiente, preocupou-se em orientá-la quanto às rotinas da escola e sobre o grupo com o qual entraria em contato.

Sobre a atribuição dos coordenadores, Placco, Almeida e Souza (2012, p. 761) observam que:

Nos últimos dez anos, [...], a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e do apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos

alunos, diagnóstico da situação de ensino,[...] material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. Para essa última função, em particular, as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confirma a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador.

As pesquisadoras defendem, contudo, que o papel central dos coordenadores pedagógicos é a formação de professores. Nas entrevistas, relataram que entendem ser essa sua principal função na escola, de acordo com as necessidades pedagógicas, em especial com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, reconhecem que seu trabalho vai muito além disso.

No subitem que segue, procede-se a uma abordagem sobre os sentimentos que acompanharam as coordenadoras pedagógicas no início do seu trabalho nas escolas.

4.4 Categoria 4 – Sentimentos

Nesta categoria discorre-se sobre os sentimentos a que as coordenadoras pedagógicas se referiram, ao relatarem sobre o início de seu trabalho nas escolas. Elas mencionam, sentimentos de medo, ansiedade, alegria e angústia, conforme extratos que seguem.

Meu sentimento foi de angústia total, principalmente depois dos dois primeiros dias, que eu já assumi uma reunião com os professores, muitos questionamentos com relação a minha idade, experiência, formação. Fiquei bem angustiada e precisa tomar pé de algo que eu iria aprender e ao mesmo tempo fazer, teve muito choro (Ana);

Eu estava muito ansiosa com o trabalho, fui chamada na sexta e na segunda, eu já tive que assumir o horário de trabalho coletivo dos professores, quando eu imaginava que só iria me apresentar [...] fiquei assustada ao já estar junto aos professores no meu primeiro dia de trabalho na escola (Amanda).

Ah, sentimento, olha que interessante isso, sem dúvida, tive alegria e também muita insegurança no começo. O novo mexe com a gente, a gente saía da zona de conforto, era confortável com os colegas na escola, como professora. E aí quando eu disse sim, aí você balança um pouquinho, vem a insegurança. Será que eu vou dar conta? Mas aí cheguei com alegria, muito feliz e sou muito feliz até hoje, por ter vindo pra essa escola (Sonia).

O sentimento inicial foi de alegria, por ser escolhida, ter o trabalho reconhecido, oportunidades de mudança e aprender muito mais. Ao mesmo tempo, eu estava saindo de uma escola que me era muito cara, deixando

pessoas queridas, mesmo feliz eu tinha um sentimento de estar abandonando outras (Sandra).

Das seis coordenadoras pedagógicas entrevistadas, duas relataram de maneira explícita o sentimento de medo que vivenciaram:

[...] fiquei com medo, mas assumi com a consciência de que eu poderia mudar, ser algo para trabalhar em mim sabe, pelo desafio (Elisa).

[...] meu sentimento foi de medo no início, era um grande desafio (Claudia).

Entende-se a pertinência de tais sentimentos expressos pelas coordenadoras iniciantes como parte do que afirma Huberman (1995, p.39) em relação ao “choque da realidade”, na fase inicial, após ingresso na função, que apresenta como características:

[...] O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou a me aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica, a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

A partir das reflexões sobre suas ações, o coordenador vai se apropriando de novos conhecimentos, o que lhe possibilita construir significados inerentes à prática e delinear sua própria identidade profissional.

4.5 Categoria 5 – Formação continuada

Nesta categoria, abordam-se aspectos relacionados à formação continuada das coordenadoras pedagógicas.

Almeida (2012) revelou que a formação inicial, como um primeiro momento da formação profissional, prolonga-se por toda a vida e se aprimora durante o percurso de formação ao longo da carreira docente. Entende-se que o profissional começa a construir seu alicerce na formação inicial, mas que, para o aprimoramento dos conhecimentos que vão sendo adquiridos, devem ter um comprometimento com a própria formação.

Das seis coordenadoras pedagógicas entrevistadas, uma delas teve como formação inicial o curso de Letras; no entanto, relatou que, ao assumir a coordenação pedagógica, sentiu necessidade de fazer o curso de Pedagogia. Além disso, também relatou que investe em seu desenvolvimento profissional por iniciativa própria e que faz um curso de extensão, conforme extratos que seguem:

A minha formação inicial não contribuiu para a minha atuação na função de Coordenadora. Fiz o curso de Letras e acredito que só as estratégias dentro da área de Língua Portuguesa foi o que me ajudou, mas acho muito pouco. Ao assumir a função, iniciei o curso de Pedagogia, que considerei fraco, mas mesmo esses fraco me deu mais subsídios para o trabalho do que no curso de Letras [...] tínhamos uma formação continuada na Secretaria, antes da pandemia todas as sextas, que tinham como objetivo nos orientar sobre o fazer do Coordenador na escola, mas que foi interrompido devido ao momento. Hoje invisto no meu desenvolvimento profissional por iniciativa própria e faço um curso de extensão com uma formadora de São Paulo (Ana).

Nas falas das entrevistadas percebe-se a importância que dão à formação continuada. Todas relataram que, por iniciativa própria, participam de cursos que possam contribuir com a sua tarefa pedagógica na escola, independentemente dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

[...] participo de um grupo de Coordenadores Pedagógicos, que fazemos um curso com um Coordenadora que já se aposentou na rede, mas isso é uma iniciativa minha (Claudia).

Atualmente faço curso de extensão e hoje invisto na área que tenho mais dificuldade, hoje por exemplo, na área de Educação Especial (Amanda).

Senti necessidade de buscar, estudar e fui fazer uma especialização em educação especial para ajudar os professores. Hoje busco estudar sobre as habilidades socioemocionais para contribuir no meu trabalho e ajudar os professores a lidar com tantos desafios, seja com os alunos, mas também com as famílias (Sonia).

Participo das formações da rede e também ingressei esse ano no Mestrado Profissional em Educação, na UNITAU. Além disso, faço diversas leituras que agregam ao meu trabalho, sempre gostei muito de estudar, então é muito bom (Sandra).

Achei necessário fazer um curso de pós-graduação voltado para Psicopedagogia porque nós temos os alunos que precisamos trabalhar a questão da educação em especial, os deficientes, e aqueles com defasagem de aprendizagem. Então eu senti necessidade de buscar, estudar e fui fazer uma especialização em educação especial para ajudar os professores. Fiz uma pós-graduação que foi maravilhosa aprendi muito sobre essas questões até para poder auxiliar os professores da educação especial, ajudar os professores a lidar com tantos desafios, seja com os alunos, mas também com as famílias. Além disso nós temos uma vez por

semana a formação que trabalha concepções de educação integral, concepções acerca do currículo de cada disciplina e o currículo da rede, sabe (Elisa).

Pacitti e Passos (2018, p. 132) ponderam:

Sabemos que muitos Coordenadores Pedagógicos assumem o cargo ou função sem qualquer experiência ou conhecimento profissional para o atendimento das tarefas demandadas pela posição que ocupam e necessitam, portanto, de formação para isso. Uma das alternativas encontradas por esses profissionais tem sido o retorno à universidade. Nela buscam apoio teórico e prático para o desenvolvimento de sua tarefa de formador e na direção de ter suas necessidades formativas atendidas. Esse retorno é motivado pela expectativa de coletivizar suas experiências, seus saberes e, especialmente, compreendê-los de forma situada, bem como compartilhá-los num processo de interação com seus pares.

Pelo fato de desempenhar o papel de mediador de relações pedagógicas e pessoas no contexto escolar, o coordenador necessita buscar aprimoramento profissional, para que possa elaborar e desenvolver atividades com sua equipe e refletir sobre os problemas cotidianos da escola. A Secretaria de Educação do município pesquisado tem como premissa oferecer formações às coordenadoras pedagógicas periodicamente, porém no período de pandemia as atividades formativas foram suspensas.

Ao pensar sobre os saberes necessários para o exercício da coordenação pedagógica, é preciso considerar uma formação que possa oferecer:

[...] suporte teórico e prático para a ação desse profissional, [...] subsidiado pelos estudos de teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas (DOMINGUES, 2014, p. 27).

Estudos empíricos como os de Domingues (2014); Placco, Souza e Almeida (2012); Almeida e Souza (2011) mostraram que a formação inicial não prepara os professores para o trabalho na coordenação pedagógica. Diante da prática dessa pesquisadora, foi possível perceber que os coordenadores pedagógicos assumem a função e sentem-se despreparados para tal, uma vez que somente se apropriam das reais atividades no dia a dia da escola, quando aprendem na prática.

Nos relatos apresentados pelas coordenadoras, pode-se inferir que o cotidiano dessa função é formado por situações práticas de aprendizagens constituídas por meio da interação com o outro, no ambiente escolar. Essas situações são representadas pelas trocas de experiências entre os profissionais. Em consonância com o esperado de um coordenador

pedagógico, seus saberes são temporais, ou seja, parte do que esses profissionais sabem sobre ensino e sobre o papel que desempenham deve-se à sua própria história de vida escolar (TARDIF (2000) *apud* Almeida (2010)).

No item 4.6 explora-se a categoria que trata das habilidades necessárias para que se possa atuar na coordenação pedagógica, na perspectiva das participantes da pesquisa.

4.6 Categoria 6 – Habilidades necessárias para a atuação do coordenador pedagógico

Para compor o roteiro da entrevista, as coordenadoras pedagógicas foram convidadas a falar sobre quais habilidades consideram necessárias para atuação na função, principalmente quanto ao enfrentamento das adversidades no contexto escolar.

As participantes também falaram sobre o sobre ser resiliente. Acredita-se que a resiliência, no espaço escolar, está relacionada aos vínculos de sociabilidade, de atitudes e de comportamentos positivos dos sujeitos. “Tornar-se resiliente é muito mais do que criar defesas; diz respeito a elaborar caminhos melhores de vida como forma de superação, sendo um indivíduo melhor perante si mesmo e a sociedade” (DIAS, 2010, p. 22).

Para Tavares (2001, p. 47):

Talvez voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar à sua forma ou posição inicial”, que os dicionaristas registram, pudéssemos dizer que o que se pretende, na sociedade emergente, através da educação e da formação, é tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir sem quebrar a situações altamente adversas, agressivas e, até, violentas que a vida certamente lhes irá colocar [...] tudo deve encaminhar no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, em que uma verdadeira convivialidade seja possível.

Das seis coordenadoras entrevistadas, três delas mencionaram a mesma habilidade, ou seja, a escuta ativa, conforme podem ser observados nestes extratos:

Considero que a escuta ativa e a resiliência são habilidades importantes para o meu trabalho e para a vida, sempre buscando nos adaptar e saber lidar com os obstáculos e pressões do dia a dia sem perder a nossa essência, encontrando caminhos para enfrentar as diversas situações (Ana).

Tenho que saber escutar muito o professor, principalmente nesse momento de muitas mudanças, com esse contexto da pandemia. Tem hora que o professor

fica nervoso, grita, então a escuta é fundamental. Assim, eu considero a habilidade de escuta essencial para o meu trabalho. [...] Quanto a ser resiliente eu sei ouvir, ser criticada, passo por muitos embates e tenho que saber lidar com as pressões, me colocar no lugar do professor sempre, eu costumo dizer que ser resiliente é saber lidar com a pressão mesmo e dar a volta por cima (Claudia).

São várias as habilidades para essa atuação. Inicialmente eu destacaria a escuta ativa, acolher a opinião e medos, receios, inseguranças das pessoas. Algo que faz toda diferente. Também ponderar com a comunicação, pensar na melhor maneira de falar algo e escrever algo, escolher as palavras em diversas situações. Agora a respeito da resiliência, nós trabalhamos em um cenário de opiniões diversas, em que todas ou maioria deles é possível, e nesse cenário é imprescindível a resiliência para superar as situações diferentes, aguentar as pressões do dia a dia, sem transparecer e até mesmo nos abater, também me ajuda a ponderar as opiniões e me ajudar a saber qual o momento se fazer valer a minha opinião ou dos outros, usando a estratégia certa, então ser resiliente é indispensável a essa função (Sandra).

Corroborando as falas acima, acerca da escuta ativa, Almeida (2000, p. 79) explica que “[...] esta habilidade constantemente testa o que está sendo ouvido com o que está sendo dito”. Quando alguém é ouvido, afirma Almeida (2000), sente-se valorizado e aceito e se apresenta sem medo e sem receios. Mahoney e Almeida (2002) consideram o ouvir ativo um recurso que possibilita a criação de um relacionamento de confiança.

Dessa forma, o coordenador pedagógico pode-se utilizar dessa habilidade para facilitar sua compreensão das relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, sua atuação.

Duas coordenadoras pedagógicas, mencionaram a habilidade de comunicação e empatia como importantes para o desenvolvimento do trabalho. Seguem extratos das falas.

Acredito que a comunicação define muito o trabalho, a organização pedagógica, quais processos fazem parte, por isso eu destaco a comunicação como uma habilidade importante [...] sobre ser resiliente acho que entra um pouco na questão de como lidar com os problemas do dia a dia, suportando as pressões e aprendendo com as experiências. Tem também a empatia, né, quando eu percebo a necessidade do outro e me coloco no lugar dele (Amanda).

Eu acredito que a boa comunicação e empatia, são habilidades importantes, na verdade, várias habilidades. Também destaco a escuta ativa, pois temos que ouvir bastante os professores [...] tem que ser resiliente, é necessário né. Assim como tem que se colocar no lugar no outro, vejo como o desenvolvimento do ser mesmo (Elisa).

Considerando as falas acima, entende-se que essas habilidades são necessárias no fazer do coordenador pedagógico, para que possa reconhecer diferentes perspectivas, oferecer ajuda e ouvir o outro sem julgamentos.

Por fim, uma, dentre as seis coordenadoras pedagógicas entrevistadas, mencionou a habilidade de trabalho em equipe, participação do coletivo e empatia como habilidades mais importantes.

Bom o trabalho em equipe, a participação do coletivo e a empatia. São essas habilidades que eu procuro priorizar principalmente em executá-las. O universo do coordenador e do professor são diferentes, é muito desafiador, mas o aprendizado é muito gratificante. Então a gente aprende muito mais com os outros, por conta da cooperação do grupo. Aqui tem anos iniciais, finais e EJA, situações bem diferentes. Então assim quando você escuta o grupo, o grupo também se abre. Sobre ser resiliente, temos que ser estando na coordenação pedagógica. A resiliência tem que fazer parte da gente, pra superar as pressões, as situações do dia a dia (Sonia).

Entende-se que, no ambiente escolar, há condições favoráveis para trabalho em equipe, participação do coletivo e empatia, como explicitado por Sonia, elementos importantes para favorecer melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

A análise das falas aponta que a habilidade de maior destaque foi a escuta ativa, sobre a qual as participantes demonstraram preocupação, no que se refere às relações interpessoais. Na visão desta pesquisadora, essa habilidade também favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se também que, na condução das entrevistas, foi necessário trazer à tona o termo resiliência e seu significado. Todas afirmaram que se trata, sem dúvida, de uma habilidade importante para o enfrentamento das adversidades do dia a dia.

Entre os novos conhecimentos e as novas aprendizagens que os tempos atuais exigem, foi trazido o conceito de resiliência, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que se revelam na capacidade de flexibilidade, flexibilidade e resistência para empreender, agir e de ser, sobretudo para não se abater diante dos grandes embates de naturezas diversas e desafiadoras. Dentre as intenções trazidas no bojo deste trabalho estão: levar às coordenadoras à conscientização da necessidade de uma nova postura, estimular seu interesse na possibilidade de transformar a realidade e levá-las a acreditar na escola como espaço adequado para isso. Durante a realização da pesquisa, nos momentos oportunos para acesso às participantes, instalou-se um movimento dialético entre pesquisador e entrevistado, o que favoreceu um confronto de ideias e a ativação de novos conhecimentos, que poderão se traduzir em ações, na prática pedagógica.

No intuito de enriquecer a pesquisa, após a entrevista entendeu-se que era necessário um aprofundamento de questões relacionadas sobre os resultados advindos do trabalho

pedagógico e da formação continuada. Procedeu-se, então, ao envio, via *e-mail* e *whatsApp*, de uma questão aberta para que as coordenadoras pudessem registrar suas experiências.

Receberam-se devolutivas de 5 das 6 coordenadoras que participaram das entrevistas. Apenas uma delas não efetivou o envio da resposta. Nesse procedimento, solicitou-se às coordenadoras que relatassem um caso de sucesso advindo da formação continuada.

Seguem os relatos das coordenadoras:

As formações continuadas são grandes desafios a nós coordenadores, pois precisamos de um tempo significativo para elaboração das mesmas, o que muitas vezes não o temos em nosso horário de trabalho na escola e acabamos levando trabalho para casa. Acredito que as formações devem ser de acordo com o contexto vivido diariamente pelos educadores para que eles possam aplicar em sala de aula, transpondo a teoria para a prática.

Um caso de sucesso que me recorde no momento foi com relação ao desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas e operações envolvendo conceitos de divisão. Sempre tive certa dificuldade com a matemática, porém fiz alguns cursos a distância sobre a matemática nas séries iniciais e por considerar relevante, elaborei a formação para o grupo de professores da escola. A formação deu muitos frutos, pois pude ver a aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos professores com seus alunos, desde um 1º ano com conceitos mais simples até o 5º ano com mais complexos. Considero importante trazer elementos que farão a diferença no trabalho em sala de aula do professor e isso foi algo que me recorde que foi importante, primeiro por ser desafiador para mim e também por ser algo que atendesse a necessidade do professor. Senti-me muito realizada com meu trabalho quando percebi os reflexos dessa ação (Ana).

Um caso de sucesso advindo da formação continuada foi sobre o trabalho com contos que desenvolvi com o grupo de professores. Os contos fazem parte do imaginário das crianças, sendo muito significativo esse trabalho, pois possibilitou o envolvimento de práticas de leitura tanto para professores, bem como para seus alunos. Além disso, foi possível desenvolver com os professores uma ficha de acompanhamento para as intervenções que eles poderiam fazer junto aos alunos no momento da atividade. As possibilidades de trabalho para todos os anos foram se constituindo junto ao grupo, por exemplo, para um quarto ano o assunto a ser discutido após o conto era sobre os valores construídos na família nos dias de hoje e as relações de amizade. Tivemos muitos desdobramentos com esse trabalho. Percebi que os professores se engajaram e colocaram em prática ao desenvolvido na formação continuada. Percebo que quando o grupo se envolve, tudo flui bem e transcende o trabalho da formação continuada, chegando em sala de aula e atingindo o aluno (Amanda).

O trabalho de formação continuada requer muito esforço, pois exige planejamento estruturado. Diante das demandas do trabalho, entendo esse como nossa principal atividade. Contar um caso de sucesso é como fazer um resgate de algo muito prazeroso, ver o trabalho acontecer pelos professores junto aos seus alunos. Sempre busquei conhecer novas estratégias de trabalho e já faz algum tempo que tenho me dedicado em estudar sobre as metodologias ativas de aprendizagem. Aqui na escola trabalhamos com muitos projetos, mas a intenção é desenvolvermos projetos que possam fazer a diferença na vida dos alunos. Com isso, tive a oportunidade de fazer um curso sobre metodologias

ativas e compartilhei com o grupo de professores esse curso. Foi muito enriquecedor, porque pude ver que alguns professores se apropriaram tanto que levaram para suas turmas novas estratégias até mesmo de uma melhor organização da gestão da sala de aula, como fazer trabalhos em grupos oportunizando a participação de todos os alunos. Foi uma experiência muito enriquecedora tanto para minha prática como pude observar em muitos professores também (Claudia).

Por meio a formação continuada junto aos professores desenvolvemos com o grupo um projeto voltado para o meio ambiente e sustentabilidade. O projeto deu tantos frutos que abrimos a escola para as famílias compartilharem suas práticas do dia a dia, com ações simples que fazem a diferença para nosso meio ambiente. Seja o uso consciente de energia elétrica a projetos de horta sustentável no bairro com o envolvimento de várias famílias. Esse projeto no começo foi bem desafiador, tive muitas resistências de alguns professores que querem se fechar no seu mundo, mas fui aos poucos com muita paciência e mostrando possibilidades de trabalho que fizemos acontecer. O resultado disso foi que tivemos muitas famílias participando de atividades na escola que até então nem sequer conheciam o espaço. Foi muito gratificante. Depois veio a pandemia e tivemos que dar uma pausa em atividades como essa (Sonia).

Gosto muito de falar sobre um caso de sucesso sobre a avaliação diagnóstica da escola. Já é uma sistemática da escola a muitos anos, desde muito antes de minha chegada aqui como coordenadora, mas eu percebi no começo a dificuldade dos professores em tratar as informações após o diagnóstico, as sondagens eram feitas, mas não se tinha um trabalho voltado a importância e detalhamento dessa atividade, foi quando iniciei esse trabalho com os professores. Sofri resistência de alguns, mas foi possível fazer um trabalho e junto com os professores traçamos as estratégias pra fazer um trabalho articulado com todas as disciplinas principalmente para apoiar nas questões de leitura e escrita. Os avanços nos níveis de leitura e escrita foram perceptíveis em todas as turmas após tratarmos das avaliações de modo sistematizado, com um plano de ações bem estruturado. Houve uma mudança de postura nos professores que passaram a compartilhar sobre suas práticas em sala de aula para a melhoria dos aprendizados de seus alunos (Sandra).

Os registros das coordenadoras pedagógicas sobre os casos de sucesso advindos da formação continuada foram bem interessantes. Cada uma delas registrou o que no momento havia sido marcante em seu trabalho junto à equipe de professores.

Ficou evidente que, com planejamento, é possível realizar um trabalho bem sucedido. As propostas de formações foram bem aceitas pelos professores que, por sua vez, empenharam-se para favorecer as práticas de sucesso. É interessante ressaltar o relato de Ana, que mencionou sua dificuldade em matemática, que foi superada após ter realizado um curso a distância. Desse modo, conseguiu apoiar o trabalho dos professores.

O coordenador pedagógico pode apoiar as transformações da escola, mediante todas as articulações que realiza, atribuindo cada vez mais sentido ao que faz. “Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações” (ORSOLON, 2010, p. 20).

‘ A dimensão do trabalho no cotidiano da escola é intensa e cabe ao coordenador pedagógico priorizar, em sua rotina diária, o que compete ao seu cargo e o que é urgente para o momento. Placco (2012) discute a confusão de papéis em que se encontram os coordenadores pedagógicos, seja porque são engolidos por ações cotidianas, seja porque desconhecem seu campo específico de atuação.

Lidar com as diferenças e valorizar as subjetividades tornam-se pontos fundamentais no desenvolvimento do trabalho desse profissional, que deve ter um olhar sensível para as individualidades dos sujeitos envolvidos, sem perder de vista os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Estudos de Gouveia e Placco (2015) apontam que o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental, em uma perspectiva formativa, pois pode ser considerado como elemento central para a promoção dos momentos formativos no contexto escolar. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é responsável pela promoção da formação dos professores, pela organização dos grupos de estudos, pelo planejamento de ações didáticas junto aos professores, pelas orientações e pela articulação de aprendizagens.

As autoras Placco, Souza e Almeida (2012, p. 32), afirmam que:

O coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou sejam os diferentes ritmos que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor; propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação.

Considerando o exposto, concorda-se sobre a importância de o coordenador pedagógico desenvolver habilidades de observação, o que na prática significa manter um olhar atento, buscando identificar nuances do comportamento dos integrantes do grupo de professores, identificando atitudes e necessidades que podem ser orientadas, visando garantir o melhor desempenho do grupo no processo de ensino. Ao mesmo tempo, deverá oportunizar situações de formação continuada, estimulando os docentes a refletirem sobre a prática e apropriarem-se de novas aprendizagens. Para tanto, o coordenador pedagógico deve estar sempre investindo na própria formação e em seu desenvolvimento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pelo interesse de aprofundar o olhar sobre o contexto de trabalho e de analisar o perfil e a atuação do coordenador pedagógico na Educação Básica, buscou-se desenvolver um estudo de natureza qualitativa, cuja ideia embrionária versa sobre a ação e as relações vividas pelo coordenador pedagógico em escolas de ensino fundamental.

Como destacado por Clementi (2010), observa-se a necessidade de os coordenadores pedagógicos se aprofundarem nos estudos, para que possam desenvolver um trabalho responsável. Contudo, essa formação continuada depende da mobilização de políticas públicas de incentivo, o que caracteriza apoio ao trabalho dos profissionais.

Perrenoud (2002), em seus estudos, observa que as competências não dependem somente da formação inicial ou continuada, pois são construídas ao longo da prática – os chamados saberes de experiência, que são formados pela acumulação ou formação de novos esquemas de ação que aprimoram a própria prática.

Na pesquisa, com relação ao tempo de docência das coordenadoras pedagógicas, constatou-se que, por apresentarem larga experiência em sala de aula (acima de 10 anos), esse parece ser um fator que contribui para um melhor desempenho em outra função, pois traz ao coordenador uma visão mais próxima da realidade do trabalho específico junto aos professores.

Fernandes (2005) aponta a importância de o coordenador pedagógico ter atuado em sala de aula, pois entende que há uma diferença significativa quando o coordenador tem essa experiência. Com base nessa vivência, ele terá condições de melhor gerenciar as dificuldades, necessidades e percalços inerentes a sua função.

Os dados obtidos nas entrevistas possibilitaram identificar as formas de ingresso das coordenadoras pedagógicas participantes, evidenciando que os motivos foram de naturezas diversas, porém todas participaram de um processo seletivo e atendiam aos critérios estabelecidos pela secretaria de educação do município pesquisado. Foi possível identificar também as influências que tiveram para ingressar na função, suas expectativas e o acolhimento que receberam nas escolas quando assumiram a coordenação pedagógica.

Foi evidenciado, pela maioria das participantes, desconhecimento em atividades administrativas, pois a ideia inicial que elas tinham era de um trabalho apenas de natureza formativa, junto aos professores. As participantes também revelaram seus sentimentos, que foram, em sua maioria, medo, angústia e ansiedade, ao assumirem o trabalho nas escolas. Disseram que aos poucos foram superando esses sentimentos, quando se apropriaram das reais tarefas.

Os dados revelaram que todas participam de formações continuadas, seja por meio da secretaria de educação, que promove ações formativas, ou por iniciativa própria, pois todas elas procuram contribuir com as práticas dos professores, bem como aprofundar seus conhecimentos.

Com base em sua prática, esta pesquisadora considera relevantes as oportunidades de formação continuada, grupos de estudos e outras alternativas de aperfeiçoamento profissional, passíveis de trazerem melhorias ao processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho, três das seis participantes mencionaram que a escuta ativa era a mais importante, duas mencionaram a comunicação e também a empatia, e uma delas mencionou a habilidade de trabalho em equipe como também importante para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, evidencia-se a preocupação com as relações interpessoais no cotidiano da escola.

Percebe-se a ausência de formação específica para os coordenadores pedagógicos, principalmente logo que assumem a função. Nessa direção, buscou-se apresentar um plano de ação elaborado de forma colaborativa (APÊNDICE E), considerando suas necessidades formativas e as necessidades da escola, com relação à diversidade de situações nela vividas, que podem ser encaminhadas à Secretaria de Educação para favorecer momentos formativos.

Constata-se que se torna relevante que o profissional da educação, especialmente o coordenador pedagógico, desenvolva capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo a resistir a ela ou a enfrentá-la com êxito, podendo daí extrair maior resistência e autodomínio. Isso implica promover o desenvolvimento da sua capacidade de resiliência, para que, imerso no contexto escolar, viva experiências problemáticas, incertas e desafiadoras, revelando-se reflexivo, flexível e habilidoso na arte de interagir, promover o conhecimento e agregar pessoas.

O coordenador pedagógico é o profissional responsável por coordenar os processos educativos, e sua contribuição para essa finalidade demanda planejamento, organização e acompanhamento das ações.

Espera-se ter contribuído para despertar o interesse dos gestores escolares, principalmente para que venham a desenvolver iniciativas de incentivo e apoio aos iniciantes na prática da coordenação pedagógica, isso porque quase sempre são inseridos na função em diferentes ambientes escolares e desprovidos de preparo e apoio imediato. Consequentemente, diante da complexidade da tarefa e da considerável fragmentação e desvios de suas atividades reais, aderem ao desânimo e vivem sentimentos de angústia e de fracasso também pelo aumento de expectativas projetadas sobre eles.

Por fim, esse estudo enseja desdobramentos de futuras pesquisas acerca do coordenador pedagógico e das situações vividas por eles no cotidiano da escola, principalmente quanto a um olhar aos profissionais que ingressam nas escolas como coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Orientação educacional e coordenação pedagógica no estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (continuação)**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, vol. 49, 2º semestre de 2019, p. 117-121.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. O Cotidiano Escolar: um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006/2010.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Paraíba, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLO, I. M.; PENNA, M.G.O. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo**. Educação revista [online]. n. spe.1, p. 69-86, 2017. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>. Acesso em 24 de abril de 2022.
- BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- _____. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura**. Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 25 de maio de 2021.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 9-27.
- CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-social**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Pará, 2019.
- CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: **Resiliência e Educação**. José Tavares (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O professor iniciante - acertos e desacertos**. São Paulo, PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 1995.

COIMBRA, Renata Maria; FRANCISCO, Marcos Vinicius. A resiliência em-si na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Araújo de (Orgs). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: vários autores. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Cap. 3, p. 85-114. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, Clarice de Oliveira. **A resiliência no Processo de Gestão Educacional**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAJARDO Nepomuceno, MINAYO, Indinalva, de Souza, FIÚZA MOREIRA Maria Cecilia, Carlos Otávio, Resiliência e prática escola: uma revisão crítica. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 122, enero-marzo, 2013, p. 213-224. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87326413011>. Acesso em 8 set. 2020.

FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente**. 28^a reunião da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2005.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, vol. 29, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em 07 set. 2020.

GATTI, B.A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.A.; SILVA JUNIOR, C.A.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P.C.A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação/** Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GROTBERG, E. H. Nuevas tendencias em resiliencia. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. (Comp.). **Resiliencia**: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**/Francisco Imbernón. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

INFANTTE, F. La resiliencia como proceso: uma revisión de la literatura reciente: In: MELILLO, A. OJEDA, E. N.S (Comp.). **Resiliencia**: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2003.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em:

http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 12 jul.21.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. “**O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança**”. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S.(orgs.). *As relações interpessoais na formação de Professores*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 7-22, Jan/Abr. 09

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática pedagógica**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ORFÃO, Elizabeth Tagliatella. **O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios**. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Questões emergentes da escola e a coordenação pedagógica, In: O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

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

PACITTI, Monie Fernandes; PASSOS, Laurizete Ferragut. Percursos formativos e desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos no contexto do Mestrado Profissional em Educação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, dez. 2012, vol. 42, n. 147, 754-771. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 24 ago. 2020.

SANTOS, Alcielle dos. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Do Quixote, pp77-91.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antonia Pujol. **Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. José Tavares (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VOLPE, Tatiana Alves Lara. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.** Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: **Resiliência e Educação.** José Tavares (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2001.

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

ZIMMERMAN, M. A. & ARUNKUMAR, R. 1994. Resiliency research: Implications for schools and policy. **Social Policy Report:** Society for research in child development, 8(4):1-17.

APÊNDICE A: Questionário sociodemográfico

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, realizado na Universidade de Taubaté. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de mestrado). O questionário é anônimo. Não existem respostas certas ou erradas, por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. O questionário é composto de perguntas fechadas, no qual você deve selecionar sua resposta para cada uma delas. Muito obrigada pelo seu tempo e colaboração.

Dados pessoais

1- Sexo

- Masculino
- Feminino

2- Faixa de idade

- 20 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- 55 anos ou mais

Formação acadêmica inicial

3- Curso que se refere à sua formação inicial

- Pedagogia
- Licenciatura

Se a formação inicial for Licenciatura, informe a área: _____

4- Instituição onde cursou a formação inicial

- Instituição Pública
- Instituição Privada

5- Nível de escolaridade

- Graduação
- Pós-graduação (Especialização)
- Pós-graduação (Mestrado)
- Pós-graduação (Doutorado)

Se realizou pós-graduação, indique qual (is) curso (s):

Atuação profissional

6- Tempo de atuação na Educação Básica

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- 21 anos ou mais

7- Tempo de atuação na função de Coordenador Pedagógico

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos

8- Atua como Coordenador Pedagógico na mesma unidade escolar em que lecionava?

- Sim
- Não

9- Os motivos que me levaram a ser Coordenador Pedagógico, foram:

10- Selecione até 6 habilidades que considera essenciais para sua atuação como Coordenador Pedagógico.

- Resiliência
- Flexibilidade
- Liderança
- Boa comunicação
- Senso de coletividade
- Conhecimento da prática em sala de aula
- Aperfeiçoamento constante
- Criatividade
- Empatia
- Escuta ativa
- Pensamento crítico
- Relacionamento interpessoal

APÊNDICE B: Roteiro para entrevista

- 1- Fale um pouco a respeito do seu ingresso na função de Coordenador Pedagógico. Destaque o que o levou a participar do processo seletivo. Recebeu alguma influência?
- 2- Qual era a sua expectativa em relação a essa função? Tinha clareza sobre qual seria seu trabalho? Algum sentimento o acompanhou nesse processo?
- 3- Como foi o seu acolhimento na escola? Houve apoio no início da sua atuação como Coordenador Pedagógico? Relate como se deu esse processo.
- 4- Os conhecimentos trazidos da formação inicial contribuíram junto a situações desafiadoras do cotidiano escolar? Discorra sobre isso.
- 5- Você participa de algum programa de formação continuada? Caso afirmativo, onde acontece? Se não, como tem investido no seu desenvolvimento profissional?
- 6- Diante da sua experiência como Coordenador Pedagógico, fale um pouco sobre as habilidades e competências que considera mais eficazes para a atuação nessa função. E quanto a ser resiliente, o que pensa sobre isso?

APÊNDICE C: Memorial

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniela Regina Fernandes Cassiano

MEMORIAL:
Reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional

Taubaté – SP
2020

Daniela Regina Fernandes Cassiano

MEMORIAL:
Reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional

Memorial apresentado para as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e por me guiar constantemente em minhas decisões.

Aos meus pais, por serem meus grandes incentivadores em minha busca pelo saber.

Ao meu esposo, por ser meu porto seguro e por seu incentivo.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, por compartilharem seus saberes.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

À Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, por ministrar com grande mestria e humildade a Disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Neste memorial apresento meu desenvolvimento como estudante e minha trajetória profissional, à luz dos referenciais teóricos dos autores abordados na disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional. Ao refletir sobre minha trajetória profissional, identifiquei as experiências mais significativas para a constituição do meu eu, de forma consciente e crítica. Fiz um resgate de minhas memórias. O memorial está dividido em três seções. A primeira delas, a introdução, está dividida em quatro subseções: motivação, objetivos (objetivo geral e objetivos específicos), método e organização do trabalho. A segunda seção trata da trajetória pessoal e profissional à luz de referenciais teóricos. São apresentadas também quatro subseções: A escolha pela profissão; O início da docência; Carreira, saberes e conhecimentos que orientam minha prática; e, A profissional de hoje. Na terceira seção, minhas conclusões. E por fim, as referências utilizadas para a composição deste texto.

Palavras-chave: Memorial. Trajetória pessoal e profissional. Carreira docente.

ABSTRACT

This memorial aims to analyze my personal development as a student and my professional trajectory, in the light of the theoretical references of the authors addressed in the discipline Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional. When reflecting on my professional trajectory, it was possible to identify the most significant experiences that contributed to my personal constitution, consciously and critically. The memorial is divided into three sections. The first section is the Introduction, which is divided into four subsections: Motivation, Objectives (general objective and specific objectives), Method and Organization of Work. The second section shows the personal and professional trajectory in the light of theoretical references. Four subsections are presented: The choice for the profession; The beginning of teaching; Career; knowledge and knowledge that guide my practice; and Today's professional status. In the third section, the conclusion will be presented. And also the bibliographic references used for the composition of this memorial.

Keywords: Memorial. Personal and professional trajectory. Teaching career.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Motivação	9
1.2 Objetivos.....	10
1.2.1 Objetivo Geral	10
1.2.3 Objetivos Específicos	10
1.3 Método.....	10
1.4 Organização do trabalho	10
2 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	10
2.1 A escolha pela profissão	11
2.2 O início da docência	12
2.3 Carreira, saberes e conhecimentos que orientam minha prática.....	14
2.4 A profissional de hoje.....	15
3 CONCLUSÃO.....	17
4 REFERÊNCIAS	18

INTRODUÇÃO

1.1 Motivação

Na minha infância fui muito estimulada pelos meus pais quanto aos estudos. Quando criança, recordo-me de minha mãe, deixando seus afazeres domésticos, no período da tarde, todos os dias ao longo da semana, para se dedicar a ensinar, a mim e a meus dois irmãos, leitura, escrita e matemática. Minha mãe, mesmo não tendo a profissão de professora, foi minha primeira professora. Contava histórias, e aos meus 5 anos já estava alfabetizada, pois ela me ensinou a ler e escrever, na sua simplicidade, mas foi com ela que aprendi.

Impulsionada pelos incentivos de meus pais, sempre fui dedicada aos estudos e me tornei professora. Há vinte e um anos, atuo na área de Educação, na qual já exerci funções desde a professora de Educação Infantil ao Ensino Superior. Inquieta. Inquieta, procuro me atualizar constantemente e, por isso, ingressei no Mestrado Profissional em Educação.

Minha experiência como docente em vários níveis de ensino, foram imprescindíveis para que eu constituísse meus conhecimentos e saberes profissionais. Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 213):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Dessa forma, meus saberes profissionais têm sido constituídos no decorrer da minha trajetória profissional. Chamo a atenção para estas palavras de Tardif (2005, p. 39): “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A escrita deste memorial é muito significativa, pois, ao fazer uma narrativa da minha trajetória pessoal e profissional, refletir sobre meu eu e minha subjetividade.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Este memorial tem como objetivo refletir sobre meu desenvolvimento como estudante e minha trajetória profissional.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Refletir sobre meu processo de formação;
- Dissertar sobre minha trajetória na área de Educação, apresentando uma reflexão sobre meu conhecimento profissional;
- Integrar os conhecimentos adquiridos na disciplina Profissão Docente, tendo como embasamento teórico os autores estudados.

1.3 Método

Como o memorial é uma narrativa autobiográfica e documental, ao fazer um resgate de minha trajetória pessoal e profissional, considere minhas vivências, influências e seus desdobramentos.

Segundo Severino (2016, p. 257):

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Assim, apresento aqui os fatos e acontecimentos mais marcantes de minha trajetória.

1.4 Organização do trabalho

Este memorial está organizado em três seções. A primeira seção delas é a introdução, que está dividida em cinco subseções: motivação, objetivos (objetivo geral e objetivos específicos), método e organização do trabalho. A segunda seção trata de minha trajetória pessoal e profissional à luz de referenciais teóricos. São apresentadas quatro subseções: A escolha pela profissão; O início da docência; Carreira, saberes e conhecimentos que orientam minha prática; e A profissional de hoje. Na terceira seção, a conclusão, seguida da listagem das referências, dos apêndices e dos anexos.

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

2.1 A escolha da profissão

Tenho 40 anos e moro em São José dos Campos. Nasci em uma cidade do interior de São Paulo, Avaré. Aos 4 anos de idade, mudei-me para a cidade onde moro atualmente. Desde a infância tive estímulos de meus pais, os quais sempre valorizaram a educação, mesmo não tendo uma formação superior. Minha mãe tem o ensino primário, denominação de sua época para os primeiros anos do Ensino fundamental. Meu pai tinha o ensino médio, que finalizou depois de muitos anos, com o incentivo da empresa em que atuava.

Sempre fui muito dedicada aos estudos, influenciada pelos estímulos de minha mãe, que não trabalhava fora e fazia questão de inserir em minha rotina e na de meus irmãos um momento de estudo, quando ainda nem sequer estávamos matriculados em uma escola.

Quando eu era criança, já brincava de ser professora, Fazia das portas do guarda-roupa minha lousa, e chamava meus dois irmãos para serem meus alunos.

Ao finalizar a 8ª série, que correspondia ao final do Ensino Fundamental, já tinha a certeza de que faria o Magistério, para que pudesse então, tornar-me professora. Minha mãe foi minha grande incentivadora.

Atribuo minha escolha pela profissão também por meio de influências de professores que tive, que demonstravam, com seu modo de ser professor, além do conhecimento dos conteúdos, um modo especial de lidar com os alunos, encorajando-os constantemente.

Para Shulman (2014, p. 205):

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.

A afirmação de Shulman corrobora as lembranças significativas que tenho de alguns professores, antes de adentrar no Curso de Magistério, os quais entendiam muito bem o que deveria ser aprendido, assim como o modo como deveria ser ensinado.

2.2 O início da docência

O curso do Magistério foi uma experiência muito marcante e significativa em minha vida. Fiz amigos, com os quais ainda convivo. Tive a oportunidade de iniciar o estágio no 2º quando fui atuar como estagiária em uma escola de Educação Infantil, na pré-escola, última fase dos alunos da Educação Infantil. Lembro-me de que eu ficava encantada com os alunos, com as atividades lúdicas e com o modo como eles interagem uns com os outros e faziam suas descobertas acerca do mundo.

O período do estágio foi de extrema relevância para a construção de minha identidade profissional.

Logo após ter finalizado o Magistério, comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil em uma escola particular e também como professora eventual em uma escola pública. Ao assumir minha sala de aula, tive muitas dúvidas, incertezas e ao mesmo tempo entusiasmo.

Carlos Marcelo (2009) explica que os professores iniciantes constituem a identidade docente de forma progressiva e que trazem consigo crenças já adquiridas sobre a profissão. Ingressam com conhecimento teórico, mas a prática é adquirida somente no exercício da profissão:

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009, p. 127).

No início da minha carreira, aprendi muito com meus pares e consegui superar minhas inseguranças e minhas dúvidas gradativamente, principalmente com colegas mais experientes que se dispuseram a me auxiliar.

Para Tardif e Raymond (2000), uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se por meio de tentativas e erro. Nessa fase, ele sente necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição.

No início de minha, carreira, tive dúvidas se deveria manter-me ou explorar um outro campo. Assim, dois anos depois de finalizado o Magistério, iniciei um Curso Técnico no período noturno, na área de Eletrônica. Fiz o curso completo por dois anos e ao final, decidi-me que continuaria na carreira docente. Dessa forma, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática e durante todo o período da graduação, continuei exercendo a profissão docente.

Durante o período da graduação, no último ano, em 2005, tive a oportunidade de iniciar o trabalho com as turmas de Ensino Fundamental – anos finais, e também com o Ensino Médio. Depois de 5 anos atuando com a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, parti para um novo desafio.

Novamente me vi ali, como iniciante. Huberman (1992) caracteriza a fase inicial da carreira como um momento de sobrevivência e descobertas, um “choque de realidade” entre a teoria estudada e a prática do exercício profissional.

Ao iniciar com as aulas de Matemática, para um público totalmente desconhecido, me deparei a realidade da sala de aula: alguns alunos sem interesse e com comportamentos inadequados. Por outro lado, tive alunos muito interessados, com uma vontade imensa de aprender, e era nisso que eu me apegava para fazer os planejamentos de minhas aulas. Percebi o corpo docente um pouco indiferente, com relação aos colegas e até mesmo em relação aos alunos. Por fim, acabei me adaptando com o público e aos poucos o trabalho foi se tornando mais tranquilo, mas não deixou de ser desafiador.

Segundo Tardif e Raymond (29909, p. 217):

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.).

E ainda:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho (*Idem*, p. 229).

Atuar com o novo público de alunos e colegas, proporcionou-me crescimento pessoal e profissional.

De acordo com Day (2001, p. 102):

Seus “inícios” serão fáceis ou difíceis em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo mas também das influências da cultura da sala de aula e da sala de professores.

Recordo-me de que meu início como docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram muito desafiadores, porém de grande crescimento para a constituição de minha identidade docente.

2.3 Carreira, saberes e conhecimentos que orientam minha prática

Ao refletir sobre a minha trajetória profissional, bem como sobre meu processo de desenvolvimento profissional, reconheço meu desejo constante de ir ao encontro de novas descobertas, novos saberes, desafios, de transpor as dificuldades para atingir meus objetivos e de me manter motivada a aprender, sempre.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 217):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Minha trajetória profissional, foi marcada por muitas mudanças, mas sempre na área de Educação.

Marcelo (2009) concluiu em um de seus estudos sobre profissão docente e desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte (sic), é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009, p. 19).

Desse modo, no exercício da docência, considero importante minha constante disposição para aprender.

Impulsionada pelo desejo de aprender sempre, em 2007 iniciei minha primeira pós-graduação. Escolhi o curso de Gestão Escolar, para entender um pouco mais sobre um outro universo da educação, que não somente a sala de aula.

Em 2008, ingressei em uma empresa na área de Educação, na qual passei a exercer a função de analista de projetos educacionais. Passei a enxergar um novo universo educacional, atuando em vários municípios e com a responsabilidade de acompanhamento na formação de professores. Devido às necessárias viagens, acabei deixando a sala de aula.

Em 2009, ingressei em uma mais uma pós-graduação, no curso de Educação Matemática, pela PUC/SP. durante dois anos intensos, com aulas aos sábados; no entanto, meu olhar se expandiu sobre como se dava o conhecimento matemático dos alunos e como o professor pode atuar, utilizando novas estratégias de aprendizagem.

De 2010 a 2012, retornei à sala de aula, atuando como tutora do Curso de Graduação em Matemática, e em 2012, tive a oportunidade de atuar como professora do Curso de Pedagogia, na UNIVAP, mesma instituição onde fiz minha graduação.

Considero que meus saberes e conhecimentos foram adquiridos ao longo da prática e com as interações entre os pares. Tardif (2002) aponta que os saberes docentes têm uma posição de destaque nos saberes sociais e que são oriundos de diferentes fontes. São compostos de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

2.4 A profissional de hoje

A profissional que sou hoje, ainda atuando na área de educação, apresenta aqui uma reflexão sobre toda sua trajetória, pessoal e profissional.

Atualmente ocupo a função de Gerente de Operações educacionais, na mesma empresa em que ingressei em 2008. Já são 12 anos na empresa. Iniciei, como analista, depois ocupei a função de Coordenadora, e hoje estou como Gerente.

Ao refletir sobre minha escolha profissional e sobre o início da carreira, constato que passei por muitas funções e desafios. Segundo Marcelo (2009, p. 112) “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”.

Na incessante busca por aperfeiçoamento profissional e pessoal, atuando na empresa tive a oportunidade de fazer um MBA em Gestão Empresarial pela FGV, e passei a ter um olhar mais aprofundado em relação às questões de gestão.

Minha experiência na gestão, tem sido muito significativa para meu crescimento profissional e pessoal.

Tardif e Raymond (2000, p. 237), sobre os saberes docentes e sua dimensão temporal, afirmam que:

De modo essencial, a tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmo temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços.

Ainda em constante busca pelo aprender, ingressei no Mestrado Profissional em Educação neste ano e estou aprendendo muito com estes estudos.

CONCLUSÃO

Escrever este memorial possibilitou-me uma reflexão sobre toda minha trajetória profissional e pessoal. Resgatei minhas experiências desafiadoras e também significativas, que sem dúvida, contribuíram para que eu me tornasse a profissional que sou hoje.

Tive receio, dúvidas e incertezas ao ingressar na carreira docente. Mudei o percurso, mesmo atuando na área de Educação e percebi que sempre estive em busca de aperfeiçoamento.

As mudanças de percurso que realizei, foram importantes para a constituição de minha identidade profissional.

Os referenciais teóricos estudados ao longo da Disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional provocaram em mim muitas reflexões, as quais busquei registrar neste memorial.

Sinto muito orgulho por ter escolhido trilhar meu caminho na área de Educação.

Com fundamento nas pesquisas de Maurice Tardif, destaco que uma característica marcante da profissão docente é o fato de ela ser um trabalho com seres humanos e sobre seres humanos. Isso é a parte essencial do trabalho – as relações estabelecidas.

REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

Huberman, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In **vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

Marcelo, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, vol. 01, nº. 01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

_____. Desenvolvimento Profissional: Passado e Futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, N.º 8, P. 7-22, Jan/Abr., 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Cap. 1, p. 31-55.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, n. 73, dezembro/2000.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e ampl. — São Paulo: Cortez, 2016.

APÊNDICE D: PRODUTO TÉCNICO- Projeto de formação em apoio aos coordenadores pedagógicos

Este plano de ação é voltado para o processo de formação dos coordenadores pedagógicos, considerando suas necessidades formativas e as prioridades pedagógicas da escola, com relação à diversidade de situações nela vividas.

O plano formativo será desenvolvido de maneira colaborativa, junto aos coordenadores pedagógicos da rede municipal, dando voz às necessidades vividas por eles.

Os encontros serão organizados bimestralmente, no decorrer do ano letivo, com duração de 4 horas/aula cada um. Proporcionarão conhecimento, troca de experiências e o exercício da escuta entre os pares. Esses encontros de formação para os coordenadores pedagógicos serão agendados e deverão ocorrer em espaço próprio da Secretaria de Educação. Seu foco principal será atender às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, mediante reflexão crítica da atual realidade escolar. Na sua condução, o projeto será orientado por esta pesquisadora, com apoio de uma equipe de supervisores vinculados à Secretaria de Educação e profissionais de áreas afins convidados a colaborar. Nessa parceria, espera-se contar também com as universidades.

No Quadro 7, apresentam-se as etapas do plano de ação.

Quadro 7 – Plano de ação para processo de formação dos coordenadores pedagógicos

O que?	Por quê?	Onde?	Quando?	Como?
Encontros formativos	Propor alternativas que contribuam com o coordenador pedagógico ao desempenhar seu papel	Centro de formação da Secretaria de Educação	Encontros bimestrais em horário de trabalho	Formadores da secretaria de educação, convidados e parcerias com as universidades

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes são os temas que foram solicitados pelas coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa:

Relações interpessoais e liderança;

Educação Inclusiva

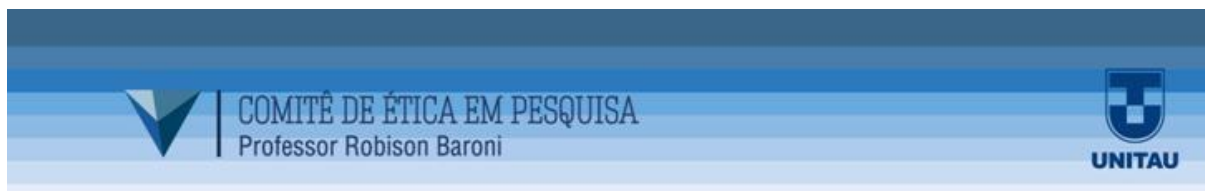
Metodologias Ativas;

Gestão de conflitos;

Instrumentos metodológicos;

Tecnologia na Educação.

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário Sociodemográfico



MODELO DE TCLE (para estudos que seguem a Resolução CNS 466/12)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola**, sob responsabilidade da pesquisadora **Daniela Regina Fernandes Cassiano**. O objetivo é Identificar quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, que possam contribuir na sua atuação junto à diversidade de situações do contexto escolar e verificar se a resiliência faz parte da sua essência como pessoa na prática profissional. Será aplicado um questionário sociodemográfico para caracterização do perfil de 6 Coordenadores Pedagógicos que atuam em escolas de Ensino Fundamental há 2 anos ou mais. O questionário sociodemográfico será aplicado por meio do aplicativo Google Forms.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as contribuições do Coordenador Pedagógico no contexto escolar, considerando sua formação e sua resiliência frente as suas demandas. Os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros. Para evitar que ocorram danos aos participantes será garantido a eles o direito de anonimato. O participante poderá abandonar ou deixar de responder a qualquer pergunta sobre a pesquisa, bem como solicitar que os dados fornecidos por ele durante a coleta de dados não sejam utilizados.

Os dados coletados nas observações e entrevistas, quando divulgados, não revelarão a identidade dos participantes. Você poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, fazendo a devida comunicação de sua decisão ao pesquisador pelos meios de contato disponibilizados. Em caso de abalo emocional, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Receberá os esclarecimentos necessários e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pelo pesquisador, que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que dela possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos.

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador por telefone (12 99731-8424), “inclusive ligações a cobrar” ou pelo e-mail (daniela_cassiano@hotmail.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

NOME DO PESQUISADOR: Daniela Regina Fernandes Cassiano

Consentimento pós-informação

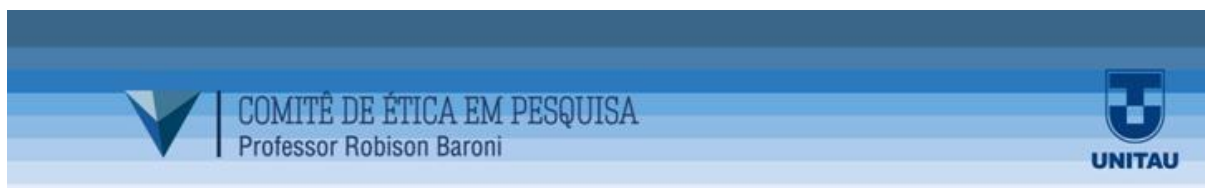
Eu, _____, portador do documento de identidade nº _____, fui informado dos objetivos da pesquisa **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola**, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa ou deixar de participar, sem que venha a sofrer prejuízo ou penalidade.

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

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista semiestruturada

MODELO DE TCLE (para estudos que seguem a Resolução CNS 466/12)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola**, sob responsabilidade da pesquisadora **Daniela Regina Fernandes Cassiano**. Pretende-se “Identificar quais competências e habilidades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico poderão contribuir para sua atuação junto à diversidade de situações do contexto escolar e verificar se a resiliência faz parte da sua essência como pessoa na prática profissional. Será entrevista semiestruturada”, por meio do aplicativo Google Meet. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, para análise dos dados coletados.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as contribuições do Coordenador Pedagógico no contexto escolar, considerando sua formação e resiliência frente as suas demandas”. Os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros. Para evitar que ocorram danos será garantido aos participantes o direito de anonimato. Além disso, ele poderá deixar de responder a qualquer pergunta sobre a pesquisa, bem como solicitar que os dados fornecidos por ele durante a coleta de dados não sejam utilizados”.

Os dados coletados nas observações e entrevistas serão divulgados sem identificação do participante. O voluntário poderá, a qualquer momento, solicitar seu desligamento da pesquisa. Em caso de abalo emocional, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo. Caso haja algum dano ao participante serão garantidos procedimentos que visem reparação e direito à indenização.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer

penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que dela possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue a você. Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador pelo telefone **12 99731-8424** (inclusive a cobrar) ou pelo e-mail **daniela_cassiano@hotmail.com**.

Em caso de dúvidas referentes aos aspectos éticos deste estudo, consulte o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

NOME DO PESQUISADOR: Daniela Regina Fernandes Cassiano

Consentimento pós-informação

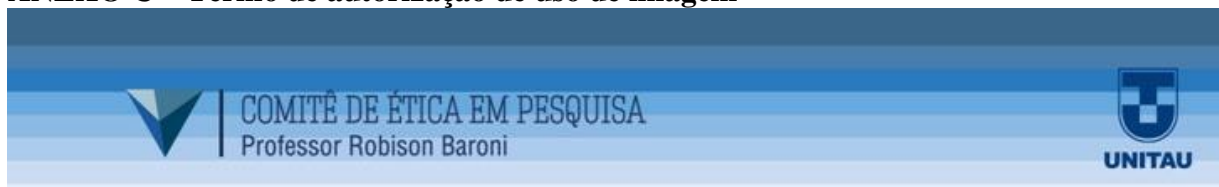
Eu, _____, portador do documento de identidade nº _____, fui informado dos objetivos da pesquisa **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e deixar de participar, sem que venha a sofrer prejuízo ou penalidade.

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

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO C – Termo de autorização de uso de imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, CPF nº _____, célula de identidade nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO a pesquisadora **Daniela Regina Fernandes Cassiano**, do projeto de pesquisa intitulado **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola** a realizar fotos que se façam necessárias e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, eslaides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, em obediência ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

() Com tarja preta sobre os olhos

() Sem tarja preta sobre os olhos

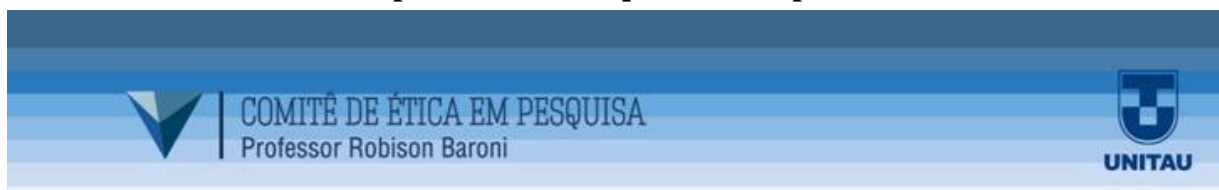
_____, ____ de _____ de 20____

Pesquisador responsável pelo projeto (deverá assinado)

Participante da Pesquisa

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO D – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Daniela Regina Fernandes Cassiano**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola**”, comprometo-me a dar início ao projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, asseguro que o anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 5 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

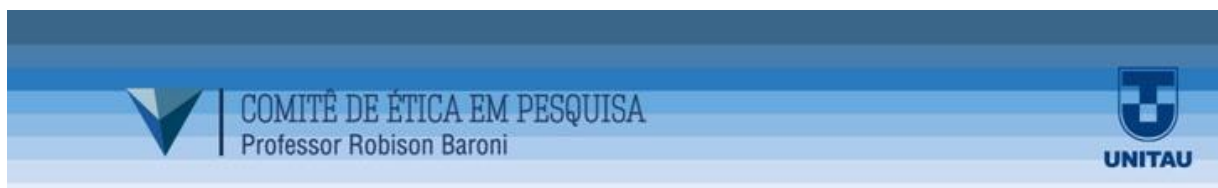
Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa e os resultados obtidos, quando do seu término, ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente de que, de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido esse prazo, o CEP terá 30 dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Local, data

Daniela Regina Fernandes Cassiano: _____
assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO E – Declaração de Infraestrutura**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

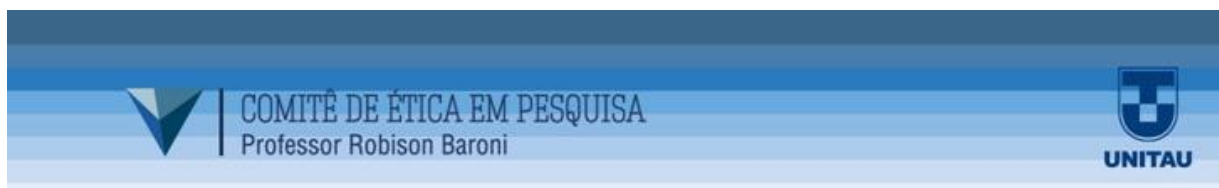
Eu (**Nome do responsável**), responsável pela (**Nome da Instituição**), autorizo a realização da pesquisa intitulada **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola**, a ser conduzida pela pesquisadora **Daniela Regina Fernandes Cassiano**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização do estudo.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura e carimbo do responsável

ANEXO F – Ofício à instituição para solicitação da pesquisa



OFÍCIO À INSTITUIÇÃO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Solicitamos da Gestora _____ autorização para realização da pesquisa referente aos Projeto de Dissertação para obtenção do Título de Mestre pela acadêmica DANIELA REGINA FERNANDES CASSIANO, orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz. O título preliminar do estudo é **O Coordenador Pedagógico: formação e resiliência frente às demandas da escola.**

A coleta de dados será feita por meio de aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada, conforme modelos apresentados nos apêndices A e B.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2021.

Daniela Regina F. Cassiano

Acadêmica

Profa. Dra. Maria A. Campos Diniz

Profa. Dra. Orientadora

Deferido

Indeferido

Assinatura e carimbo do gestor