



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ROSANA APARECIDA COMITRE ROSA

**PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

SÃO PAULO

2025

ROSANA APARECIDA COMITRE ROSA

**PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto

SÃO PAULO

2025



Rosa, Rosana Aparecida Comitre.

Percepções de coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada em serviço. / Rosana Aparecida Comitre Rosa. 2025. 122 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação de gestores. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas.

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Título

CDU 372

**ROSANA APARECIDA COMITRE ROSA**

**PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 23 de junho de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Patrícia Aparecida Bioto (Universidade Nove de Julho - UNINOVE)

---

Membro: Rodinei Pereira (Universidade Da Cidade de São Paulo – UNICID)

---

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira (Universidade Nove de Julho - UNINOVE)

---

Membro: Adriana Terçariol – Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

---

Membro: Ana Paula Ferreira da Silva (PUC - SP)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Foi em Sua presença que encontrei força nos dias mais difíceis e serenidade nos momentos de dúvida. Nada seria possível sem me curvar diante d'Aquele que me criou e sustentou com paciência e fé ao longo desta jornada.

Aos meus pais, que mesmo ausentes fisicamente, permanecem vivos em minha memória e em cada passo que dou. Sinto, com imensa ternura, seus olhares me guiando e protegendo. A educação que me proporcionaram é o legado mais valioso que levo comigo — minha dívida de amor com vocês será eterna.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, que acolheu meu cansaço, enxugou minhas lágrimas e partilhou comigo os silêncios e os medos que este percurso impôs. Nossas promessas de amor e fidelidade se renovaram em cada gesto seu de apoio incondicional. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei.

Ao meu filho, que chegou junto com o mestrado e transformou minha vida com seus abraços inesperados nos momentos mais intensos. Você ainda não sabe ler, meu amor, mas um dia vai compreender cada palavra desta dedicatória, escrita entre lágrimas e sorrisos, com todo o amor que há em mim.

Ao meu irmão, presença constante e única da minha família neste momento. Sua companhia, mesmo atravessada por dores, foi alento e fortaleza. Obrigada por ficar. Fica, irmão, fica.

Às amigas e companheiras de estrada que a universidade me deu:

Ana Cristina, pela escuta generosa, pelas palavras doces e pelas conversas nos retornos das aulas. Sua sensibilidade foi bálsamo em muitos momentos.

Gianne, serei sua eterna Rosanita, obrigada pelo carinho, pelo afeto e pela leveza que você traz ao mundo.

Andréia, querida, quanta sabedoria carrega em si! Obrigada por tudo o que compartilhou comigo neste percurso.

Letícia, amiga de dentro e de fora da universidade — e também da maternidade. Nossa amizade ultrapassa os muros da escola, e por isso sou imensamente grata.

À professora Patrícia Aparecida Bioto, minha orientadora, minha referência e inspiração. Convido-a, com respeito e carinho, a se sentar neste momento comigo e

ler estas palavras que não dão conta de tudo o que gostaria de expressar. Sua orientação ultrapassou o campo acadêmico: foi acolhimento, estímulo e presença. Em cada indicação teórica, em cada devolutiva sensível, senti o compromisso de alguém que verdadeiramente acredita no poder transformador da educação. Quando desejei parar, foi sua palavra firme e afetuosa que me reergueu. Obrigada por tudo o que plantou em mim. Seu saber é raro, sua generosidade é imensa, e minha gratidão é infinita.

**“A formação é um processo que acontece na relação entre sujeitos, nas trocas, nos conflitos, nos encontros que desafiam e transformam.”**  
**(Isabel Alarcão - Formação reflexiva de professores)**

## RESUMO

O objeto de pesquisa desta investigação é a formação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Diadema. Tal formação se dá em uma jornada de oito horas semanais, em local e horário específico. É feita de acordo com as demandas da rede e procura atender às necessidades que os coordenadores trazem das escolas. Percebe-se, entretanto, que tal formação não tem reverberado na formação e na atuação dos professores *in loco*, o que pode advir de vários fatores. Com esta problematização em mente delimitou-se como objetivo geral da pesquisa compreender os sentidos atribuídos pelos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Diadema às práticas formativas que lhes são confiadas. Como objetivos específicos tem-se: promover uma escuta qualificada dos coordenadores de modo a compreender suas condições reais de trabalho, os atravessamentos institucionais e as dimensões subjetivas que compõem sua função; construir um panorama interpretativo acerca dos aspectos institucionais, afetivos, relacionais e identitários que atravessam a função formativa da coordenação pedagógica. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi, então, desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Os instrumentos adotados são: levantamento bibliográfico e documental, observação, questionário e entrevista semiestruturada. Definiu-se como universo da pesquisa 12 escolas da rede municipal de ensino de Diadema. Deste universo emergiram um total de 10 coordenadoras que responderam ao questionário e 5 que deram a entrevista. São coordenadoras que atuam em escolas de educação infantil, que atendem crianças de 4 e 5 anos na rede municipal. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Francisco Imbernón, Vera Placco, Antoni Zabala i Vidiella, Patrícia Bioto, Laurinda Ramalho, Antonio Nóvoa, Luciana Giovanni, Tardif e Raymond, Paulo Freire.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; formação de gestores; formação de professores; políticas públicas.

## ABSTRACT

The object of investigation in this study is the professional development of pedagogical coordinators within the municipal education system of Diadema, Brazil. This professional development occurs during an eight-hour weekly schedule, held at a specific time and location. It is structured according to the demands of the municipal network and aims to respond to the needs brought by coordinators from their respective schools. However, it has been observed that this formation has not significantly impacted the in-situ training and pedagogical practices of teachers, which may be due to multiple factors. In light of this problematization, the general objective of this research is to understand the meanings attributed by pedagogical coordinators from Diadema's Municipal Education Network to the formative practices assigned to them. The specific objectives are: to promote a qualified listening process to comprehend the actual working conditions of coordinators, the institutional constraints they face, and the subjective dimensions of their role; and to construct an interpretative overview of the institutional, affective, relational, and identity aspects that shape the formative function of pedagogical coordination. Based on these objectives, the research followed a qualitative approach. The data collection instruments included bibliographic and documental review, observation, questionnaire, and semi-structured interviews. The research was conducted across 12 schools from the municipal network of Diadema. From this sample, a total of 10 pedagogical coordinators responded to the questionnaire, and 5 participated in interviews. All participants are coordinators working in early childhood education institutions that serve children aged 4 and 5 years. The study is grounded in the theoretical contributions of Francisco Imbernón, Vera Placco, Antoni Zabala i Vidiella, Patrícia Bioto, Laurinda Ramalho, António Nóvoa, Luciana Giovanni, Maurice Tardif and Danielle Raymond, and Paulo Freire.

**Keywords:** school leadership training; teacher education; public policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas e selecionadas, por fonte pesquisada e palavras-chave utilizadas .....	29
Quadro 2 – Títulos das dissertações e teses selecionadas .....	30



## **LISTA DE ABREVIATÖES**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LIPIGES	Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>	<b>37</b>
2.1 A chegada ao mestrado! .....	41
2.2 O processo formativo do coordenador pedagógico .....	44
<b>3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>53</b>
3.1 O que levou você a ser coordenadora pedagógica em Diadema? .....	54
3.2 Como você via as funções da coordenação pedagógica antes de iniciar o desempenho da função? .....	55
3.3 Você se sentia preparada para o desempenho da função? .....	58
3.4 Como você foi percebendo o seu desenvolvimento como coordenadora pedagógica? .....	59
3.5 Sente que foi avançando nas atribuições que dizem respeito à função e que avanços são esses? Você se sente melhor desempenhando quais atividades dentro da coordenação? .....	61
3.6 Você tem inquietações quanto ao trabalho na coordenação? .....	64
3.7 Percebe que há lacunas a serem sanadas? Como se sente com relação a essas lacunas? Elas incomodam você em algum sentido? Como impactam o desempenho de sua função? .....	66
3.8 Como você tem percebido as formações das quais tem participado dentro da rede? Elas têm auxiliado seu trabalho e seu desenvolvimento profissional? Em qual sentido? Quais ações julga que são mais efetivas? .....	67
3.9 Você percebe se há relação entre as formações oferecidas e as suas necessidades profissionais e as das escolas em que atua? .....	69
3.10 Em sua opinião, como deveriam ser as formações? O que deveriam trabalhar? Como deveriam ser feitas? Que assuntos deveriam ser abordados? Como você faria as formações, se fosse formadora? .....	71
3.11 Como você percebe sua participação nas formações oferecidas pela rede? Tem se empenhado? Tem participado? Em que se fundamenta para falar de seu empenho e participação? .....	73
3.12 Que contribuições você percebe que pode dar à sua formação e à das colegas coordenadoras? .....	75

3.13	Das demandas que advém de sua função de formadora de professores nas escolas em que atua, quais delas você tem percebido que tem sido atendida e apoiada pela equipe da secretaria? .....	76
3.14	Quais demandas você gostaria que fossem atendidas nas formações? ....	77
3.15	Em sua opinião, que contribuições o seu formador poderia lhe dar em termos de acompanhamento de suas ações formativas dos professores nas escolas? Como você gostaria que fosse esse acompanhamento <i>in loco</i> ? .....	79
3.16	Qual a sua opinião sobre as condições dadas pela rede municipal para o desempenho de sua função formativa como coordenadora pedagógica? .....	80
3.17	Como você percebe que essas condições impactam diretamente o desempenho de sua função de formar professores? .....	81
3.18	Você sente que tem um bom relacionamento com os professores que deve formar? .....	83
3.19	Você sente que conhece suas necessidades? .....	84
3.20	Você sente que conhece as potencialidades e as fragilidades dos professores? Você trabalha com essas possibilidades e fragilidades? Como você trabalha? .....	85
3.21	Você já teve uma conversa aberta com o grupo de professores para verificar suas necessidades e potencialidades? Se sim, o que fez com as informações? Percebeu que essa conversa impactou positivamente <i>seu trabalho como formadora</i> ? .....	86
3.22	Que condições as escolas construíram para que você forme os professores? Há apoio, trabalho conjunto com os demais membros da equipe gestora? .....	88
3.23	Como você percebe o impacto das demandas da rede em seu trabalho como formadora de professores? .....	89
3.24	Responder a esse questionário auxiliou você a perceber algo acerca de aspectos que dizem respeito ao ser coordenadora pedagógica em Diadema? Se sim, quais seriam? .....	90
4	ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ..	92
4.1	Análise da entrevista com Leila.....	93
4.2	Análise da entrevista com Cristina .....	96
4.3	Análise da entrevista com Patrícia.....	98
4.4	Análise da entrevista com Jacqueline .....	105

<b>4.5 Conclusão das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas .....</b>	<b>108</b>
<b>5 ANÁLISE CRÍTICA E INTERPRETATIVA DO CONJUNTO DOS DADOS .....</b>	<b>111</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>

## APRESENTAÇÃO

Gosto muito de contar histórias. Para isso, precisei viver muitas delas até começar a construir a minha própria narrativa. Costumamos dizer que as coisas acontecem no tempo certo ou, quem sabe, movidas por uma força maior, uma disposição íntima para cooperar com o fluxo da vida. Estar na educação é compreender que, ao planejarmos um processo ou uma ação, é sempre necessário ter uma alternativa em mãos. E foi assim, entre caminhos planejados e imprevistos necessários, que minha trajetória teve início.

Revisitar meu percurso formativo, ao longo de 2023, foi como um bálsamo. Percebi que muitas das experiências que vivi podem dialogar com as inquietações e desafios enfrentados por tantos coordenadores pedagógicos. Neste momento, meu empenho está em relatar essa travessia, marcada por diferentes campos e pequenas passagens, sempre acompanhada por pessoas que me ajudaram a construir pontes e a seguir em frente, ou mesmo a retomar o ponto de partida.

Rememorar as fases que compõem essa arte, que é a vida cotidiana, convida-me a muitas reflexões, e desperta emoções profundas. Por isso, compartilho aqui um fragmento do meu diário, para contar, com verdade e sensibilidade, como tudo aconteceu em minha trajetória profissional. Quero refletir sobre os caminhos que escolhi, destacando momentos significativos, que merecem um lugar especial entre minhas memórias. Como nos ensina Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo” (Barros, 1996, p. 75).

É com esse olhar que caminho por estas páginas em branco, registrando meu percurso e construindo, a partir das memórias, um caminho de estudos e descobertas para minha pesquisa.

Atuo na área da educação há 20 anos. Durante muito tempo, meu lugar foi o de quem acompanha, observa, apoia e se dedica com atenção aos professores. Curiosamente, não me lembro de brincar de ser professora na infância, mas sempre me vi como aprendiz, como estudante curiosa e disposta a aprender. Naquele tempo, meus colegas de brincadeira que assumiam o papel de “curadores da sala” e exibiam certo poder em suas decisões, traziam para o faz-de-conta experiências que mesclavam respeito e medo, ecoando a autoridade dos professores da época.

Ainda assim, entre descobertas e explorações, vivi momentos grandiosos. E fui me constituindo como uma criança que sempre buscava mais do que me era

oferecido. Hoje, reconheço que minha trajetória se desenha a partir desse desejo constante: de ir além do que está posto, de explorar o que posso aprender, ler, viver. É isso que tem moldado meu caminho na educação e me impulsionado a seguir em frente, com o olhar atento, o coração aberto e a imaginação sempre pronta a “transver” o mundo.

Estudei magistério em uma escola estadual de São Caetano do Sul, no coração do ABC Paulista, e finalizei essa etapa em 1998. A escolha por esse caminho não veio ao acaso. Nasceu das minhas inquietações, dos meus anseios e da crença profunda de que era possível sonhar com uma sociedade mais justa, onde a educação de qualidade não fosse privilégio, mas direito.

Ainda adolescente, costumava dividir o que sabia com as crianças mais novas da minha rua, em uma comunidade periférica, que me via com olhos esperançosos. Eu carregava, talvez sem saber, um entusiasmo silencioso pela escola e por tudo o que ela poderia representar. Havia algo em mim que os outros percebiam antes mesmo que eu compreendesse: uma vontade de cuidar, ensinar, partilhar. Pais e mães me procuravam, pediam ajuda com os deveres dos filhos, com as dúvidas escolares, e assim, sem grandes planos, meu caminho já estava sendo traçado, mesmo sem que eu percebesse.

Em 2004, dei meu primeiro passo formal como educadora em uma creche conveniada em São Bernardo do Campo. Apesar do título administrativo, meu trabalho era, na essência, o de uma professora. Ali, tive a primeira sala como referência para desenvolver projetos, e ali também comecei, com mãos dedicadas e coração aberto, a construir minha identidade profissional. Foram cinco anos de muito aprendizado, de presença intensa, de escuta atenta e de estudo constante.

Em julho de 2007, iniciei minha graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Nove anos se passaram entre o magistério e a universidade, mas esse não foi um tempo estéril. Estive sempre em movimento: participei de cursos livres, congressos como ouvinte, formações promovidas por universidades e canais formativos. Inscrevia-me em tudo o que me parecia promissor, com sede de compreender os caminhos da educação e as transformações que ela exigia.

Mantinha-me atenta à leitura de artigos, às novas abordagens sobre desenvolvimento infantil, às concepções de educação infantil e às metodologias que, de alguma forma, poderiam dialogar com a prática. A graduação me exigiu muito: leituras densas, escritas cuidadosas, reflexões profundas e uma rotina dividida entre

o trabalho diurno e os estudos noturnos. Mas havia um objetivo claro: crescer como educadora, fortalecer minha atuação e, quem sabe, conquistar a tão sonhada estabilidade de um concurso público.

Em 2009, o concurso para a Prefeitura Municipal de Diadema foi anunciado. Mesmo ainda na universidade, não hesitei. Aquilo representava um marco, uma oportunidade de dar solidez ao meu projeto de vida. Em 2010, três acontecimentos deixaram marcas indeléveis: concluí minha graduação, ingressei no serviço público municipal e iniciei minha atuação como professora de Educação Básica.

Tenho um carinho imenso por Diadema, cidade que me acolheu e me ensinou o valor incontestável da escola pública. Ali compreendi, com profundidade, a força dos vínculos, a importância de escutar verdadeiramente as crianças e a urgência de acolher os professores em suas lutas e sonhos. As experiências formativas oferecidas pela cidade, assim como as promovidas pelos coordenadores das escolas onde atuei, foram me mostrando que esse espaço de troca e construção coletiva é, de fato, o coração pulsante da educação.

Sempre me questioneei sobre o que faltava para aprimorar minha prática docente. As dúvidas eram constantes, mas também eram alimento. E nas conversas entre colegas, nas partilhas generosas de quem já trilhava esse caminho há mais tempo, fui encontrando sentidos. Estava sempre atenta ao que podia oferecer às crianças, ao que seria essencial para seu desenvolvimento pleno. Sentia, muitas vezes, que a teoria aprendida na graduação precisava encontrar um corpo mais vivo na prática. Essa tensão me movia, embora eu ainda não soubesse nomear essa necessidade como uma busca formativa mais estruturada.

A vontade de aprender me levou a buscar especializações, cursos de extensão e oportunidades de formação contínua. Em alguns momentos, fui convidada a compartilhar minhas experiências em reuniões pedagógicas – e essas falas, reconhecidas com carinho pelos colegas, me encorajaram. Em 2015, prestei o concurso interno para coordenadora pedagógica em Diadema. Foi com surpresa e alegria que recebi a notícia da aprovação: pela primeira vez, era avaliada por uma equipe técnica, e me senti legitimada em minha trajetória.

Em 2016, iniciei como coordenadora pedagógica em uma escola de grande porte, com 60 professores, duas gestoras e três horários distintos de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). O desafio era imenso, mas também era o lugar onde minha escuta, minha sensibilidade e meu desejo de colaborar encontrariam abrigo.

Ali, entre encontros e desencontros, fui construindo uma nova identidade: a de uma educadora que, mais do que ensinar, aprende todos os dias com os outros e consigo mesma.

A rotina de trabalho se desdobrava para além dos muros da escola. Era preciso estar com os pés firmes no chão do território escolar e, ao mesmo tempo, com os olhos atentos aos horizontes das políticas públicas. Havia as reuniões semanais com a equipe de formação da Secretaria de Educação, os encontros com o núcleo da educação inclusiva, e a constante vigília sobre os movimentos da escola, suas urgências, seus silêncios, suas entrelinhas.

Ser coordenadora era, sobretudo, estar disponível para ouvir com atenção e agir com intenção, para compreender cada criança em sua inteireza, cada professor em sua trajetória, cada situação em sua complexidade. Era preciso acolher e conduzir, planejar e improvisar, resolver conflitos sem perder a ternura, sustentar a escuta sem abrir mão da assertividade, liderar com empatia, mas também com firmeza. E nesse entrelaçar de ações e afetos, fui compreendendo a densidade desse papel.

Foram dois anos e meio intensos naquela escola, uma verdadeira escola para mim também. Ali, aprendi que a formação não está só nos livros ou nas diretrizes, mas, sobretudo, nos encontros. Encontros com professores cansados, esperançosos, resistentes ou sedentos por sentido. Encontros com gestoras que traziam consigo olhares complementares. Encontros com crianças que me ensinavam todos os dias a olhar de novo.

Percebia, com o passar dos dias, que faltava algo. Sentia a ausência de espaços formativos ancorados nas realidades vividas pelo grupo. Formações que partissem das inquietações do chão da escola, do habitat natural, onde a docência pulsa e se reinventa. Mas ainda me faltava coragem e talvez amadurecimento para verbalizar isso nos encontros com os demais coordenadores. Sentia que minha voz ainda era um sussurro.

A equipe da secretaria oferecia aportes teóricos preciosos. Estudávamos diretrizes, planejávamos ações, compartilhávamos diagnósticos. Havia valor nesse processo, mas também havia lacunas. Muitas vezes, as propostas formativas pareciam descoladas da realidade específica de nossas escolas. Adaptávamos, recriávamos, conciliávamos, num esforço constante de tornar possível o que era idealizado.



Compreendo hoje que essa tensão fazia parte de um momento mais amplo. A secretaria estava imersa na implementação de políticas públicas importantes: o Plano Municipal de Educação, os programas federais que chegavam à rede, a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Era um tempo de mudanças estruturais, e as formações, naturalmente, refletiam essas prioridades.

Mas os professores, os que estavam ali, dia após dia com as crianças, tinham urgências outras: como mediar conflitos com sensibilidade? Como incluir de verdade? Como planejar com sentido e não por obrigação? Como escutar as famílias? Como ensinar em tempos de tantos desafios?

E foi nesse intervalo entre a política ampla e a prática cotidiana que comecei a compreender o real papel da coordenação pedagógica: ser ponte. Uma ponte viva, que não apenas liga margens, mas que permite o fluxo, a escuta mútua, a mediação. Que acolhe os discursos oficiais sem esquecer das vozes do território. Que busca o equilíbrio entre o prescrito e o vivido.

Essa consciência me fez desejar, com mais intensidade, uma formação que me capacitasse para exercer essa mediação com mais profundidade e coerência. Sentia falta de escutas mais horizontais, de decisões mais compartilhadas, de uma cultura formativa que valorizasse a experiência do professor e promovesse o seu protagonismo.

A identidade do coordenador pedagógico se configurava para mim como uma costura delicada entre o coletivo e o individual, entre o planejamento macro e a sensibilidade cotidiana. A construção de uma cultura profissional, baseada no respeito, no apoio mútuo e no aprendizado constante se tornava não só um ideal, mas uma necessidade.

E foi nesse impulso que, em 2018, iniciei o mestrado em Políticas Educacionais na Universidade Metodista de São Paulo. Levava comigo as inquietações que germinaram nas salas e corredores da escola. Queria compreendê-las com mais profundidade. Queria dialogar com outros olhares, sistematizar minhas experiências, e transformar minhas dúvidas em potência formativa.

Mas o caminho não se revelou simples. O cotidiano da coordenação, com suas múltiplas demandas, somado às dificuldades financeiras, tornaram o prosseguimento inviável. Foram apenas seis meses, mas marcaram profundamente meu percurso. Porque, mesmo na interrupção, o sonho seguiu vivo e, com ele, a certeza de que aquele desejo de mergulhar na pesquisa era legítimo e necessário.

Nesse ínterim, uma nova travessia se apresentou. Fui convidada a assumir a coordenação de outra unidade escolar. Uma nova escola, novos rostos, novas histórias – e mais uma oportunidade de reinventar o trabalho, de rever práticas, de recomeçar.

Percebi, então, que a trajetória da coordenação é feita de ciclos. E cada ciclo traz consigo um convite à escuta, à flexibilidade, à reinvenção. Carrego comigo a convicção de que nenhum passo foi em vão. Cada experiência vivida, cada desafio enfrentado, cada formação realizada ou interrompida, tudo contribuiu para a educadora que sou hoje e para a pesquisadora que continuo a me tornar.

A nova unidade de Educação Infantil parcial, que atende crianças de 4 e 5 anos, e assim chamada no município de Diadema, tornou-se para mim mais do que uma escola: foi um recomeço tecido em afetos, práticas e possibilidades. Acolher crianças pequenas, em uma escola menor, com um número reduzido de professores, em comparação à anterior, foi como experimentar uma nova linguagem pedagógica. Um território de escuta mais apurada, de convivência diária mais próxima, de construção conjunta mais delicada. Era a minha identidade de coordenadora, ganhando corpo na tessitura entre o fazer e o ser.

Caminhávamos lado a lado: equipe gestora, professores e eu. A escuta atenta se tornava alicerce para projetos que brotavam da realidade da comunidade, respeitando seus ritmos, suas vozes e seus desejos. Compreendíamos juntos que educar é um ato de esperança e responsabilidade. Os diálogos se transformavam em estratégias, e as ações em resultados sensíveis, visíveis nos olhos das crianças e no engajamento de seus familiares. Vivíamos um tempo fértil, nutrido por uma cultura colaborativa que nos fazia crescer como grupo.

Mas, então, veio 2020. E com ele, a travessia.

A pandemia da Covid-19, como uma onda silenciosa e avassaladora, desfez a rotina e redesenhou o cotidiano escolar. O espaço da sala cedeu lugar às telas, e os vínculos precisaram ser reinventados na virtualidade. O coordenador pedagógico, nesse novo cenário, passou a ocupar um lugar ainda mais essencial: ser elo, ser ponte, ser amparo entre professores e famílias, entre as necessidades emergentes e as possibilidades formativas, entre o medo e a construção de um novo possível.

A educação atravessava uma metamorfose, e nós, educadores, éramos chamados a reinventar a escuta, o planejamento, o vínculo e o cuidado. Reuniões diárias tornaram-se fio condutor de um trabalho que precisava manter acesa a chama

da aprendizagem e da presença afetiva. As formações se reconfiguraram para orientar o ensino remoto, os usos das tecnologias, os modos de estar com as crianças, mesmo distantes.

Nesse momento, minha jornada se expandiu ainda mais: além da escola de educação infantil parcial, passei a coordenar também uma creche. A rede em que atuo adota essa prática de atribuição dupla, especialmente em unidades menores, o que exige do coordenador flexibilidade, presença e intencionalidade. No tempo da pandemia, assumi ambas as escolas em tempo integral. Era como duplicar o cuidado, sem jamais dividir o afeto.

Essa sobreposição de responsabilidades só foi possível porque os anos anteriores haviam me dado uma base sólida. As experiências vividas, as escutas cultivadas, os estudos abraçados me permitiram sustentar o trabalho com serenidade. E foi também um tempo fértil para aprofundar ainda mais minha escuta teórica. Passei a beber de novas fontes: os textos de Alice Proença sobre a cultura da infância me abriram novos horizontes; Gandhi Piorski e suas reflexões sobre o imaginário infantil me ajudaram a reencantar os cotidianos; Camila Izoli me levou a pensar com delicadeza os tempos e espaços da infância; e Paulo Fochi, com sua potente escuta das infâncias e dos direitos de aprendizagem, foi um guia constante.

Cada autor foi um companheiro silencioso, mas presente, no redesenho das práticas que propúnhamos. E essa caminhada me levou, ainda, a uma nova transição: uma unidade com dois segmentos – creche e educação infantil parcial. Novamente, o desafio se reinventava e, com ele, minha prática também.

A experiência acumulada me permitiu chegar com mais repertório, mais sensibilidade e mais capacidade de contribuir com o grupo de professores. Já não era apenas uma coordenadora em adaptação; era uma formadora, uma articuladora, uma mediadora de saberes e afetos. As formações com os professores passaram a reverberar no cotidiano com as crianças. Eu via a teoria ganhando corpo nas práticas. Percebia o movimento dos professores como reflexo dos estudos propostos, das perguntas lançadas, das escutas cuidadosas.

Foi um tempo de maturidade profissional. De ver o trabalho ganhando visibilidade, não por vaidade, mas por coerência e compromisso. O que fazíamos nas formações ecoava na escola, na rede e, por vezes, nas redes sociais. As ações compartilhadas despertavam interesse e reconhecimento. O que antes era construção silenciosa, agora se tornava inspiração para outros.

Mais do que ocupar um cargo, eu vivia o ofício de ser coordenadora pedagógica com inteireza. Compreendia, enfim, que minha trajetória, marcada por desafios, tentativas, transições e estudos, era também uma história de encontros: com os professores, com as crianças, com os saberes e, sobretudo, comigo mesma.

No início de 2022, fui convidada pela Secretaria de Educação de Diadema a integrar a equipe de formação de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. Passei a atuar diretamente com os coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil parcial, voltadas ao atendimento de crianças de 4 e 5 anos, sempre em diálogo e parceria com as formadoras que atuavam com as coordenadoras da creche. Afinal, falamos de Educação Infantil como um território contínuo, onde as fronteiras entre os segmentos se dissolvem diante do compromisso comum com a infância.

Essa transição, de coordenadora pedagógica em uma unidade escolar para formadora de coordenadores na equipe de formação da Secretaria de Educação, trouxe consigo novas perguntas, desafios e responsabilidades. Requereu de mim não apenas um novo olhar sobre a prática pedagógica, mas também um mergulho mais profundo em estudos, na escuta sensível e na construção coletiva de sentidos. Eu sabia da importância desse papel e da necessidade de acolher, orientar e fortalecer os coordenadores em suas jornadas profissionais, promovendo formações potentes e coerentes com a realidade de cada unidade escolar.

Foi um tempo fecundo. Revisei cada processo formativo que já havia construído, reinterpretei experiências, estudei com mais profundidade autores que dialogavam com a cultura da infância e busquei referências que pudessem sustentar, teoricamente, as formações propostas. Fiz visitas a escolas da nossa cidade e de municípios vizinhos, com a proposta de reconhecer o processo formativo presente nos espaços visitados; realizei estudos de meio, participei e conduzi lives com nomes como Alice Proença e Cristiano Alcantara, encontros que me emocionaram e marcaram profundamente meu percurso.

Mas, ainda assim, as dúvidas se avolumavam. Os diálogos que estabelecíamos com os coordenadores pedagógicos nas formações semanais nos mostravam avanços, mas também fragilidades. O maior desafio era entender se, e como o trabalho dos coordenadores estava chegando, de fato, aos professores e, por consequência, às crianças. A ausência de indícios concretos da efetivação das formações nos cotidianos escolares gerava inquietações profundas. A constatação de

que o trabalho formativo não estava reverberando como deveria me levou a um ponto de inflexão.

Foi nesse cenário que reorganizamos coletivamente um planejamento estratégico com os coordenadores, propondo a construção de um Plano de Ação articulado aos objetivos das formações, às necessidades das unidades escolares e aos tempos do trabalho docente. Esse plano visava garantir que as ações formativas fossem sistematizadas, intencionais e que produzissem efeitos reais na prática pedagógica.

Estudamos eixos fundamentais: a inclusão e os sentidos da Educação Inclusiva na rede; os registros como instrumentos de escuta e documentação pedagógica; a organização dos tempos e espaços para que as aprendizagens ganhassem corpo. Esse trabalho era sistematizado em relatórios e planilhas, acompanhados de perto pela formação e encaminhados, como forma de retroalimentar o planejamento formativo e dar visibilidade aos desafios e avanços dos CPs.

Ainda assim, a inquietação persistia: até que ponto as formações alcançavam os professores? Como garantir que os coordenadores se vissem como formadores e não apenas como gestores de rotinas? Como compreender o impacto real de suas ações na formação docente e, por extensão, nas experiências das crianças?

Foi nesse momento que minhas inquietações se transformaram em desejo de pesquisa. As perguntas passaram a me habitar com mais força: como o coordenador pedagógico compreende sua rotina e os impactos que ela gera em sua própria formação? Como ele se constitui como sujeito articulador, mediador e transformador das práticas educativas na Educação Infantil? Quem é esse profissional que pensa a pedagogia das infâncias a partir da escuta e da singularidade das crianças, e não apenas a partir do que é exigido por normativas externas?

A necessidade de compreender esse processo mais a fundo me levou a um mergulho profundo. Reescrevi meu pré-projeto de mestrado, com base nessas inquietações, movida pelo desejo genuíno de compreender, com mais rigor e sensibilidade, a formação e a identidade do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Esse processo foi, talvez, o maior diálogo que já estabeleci comigo mesma. Encontrei perguntas que nem sabia que tinha. Descobri vazios que precisavam ser preenchidos com escuta, leitura, tempo e coragem.

E então, em 2023, encaminhei meu projeto à Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Participei de todo o processo seletivo e, em março, recebi a notícia da

aprovação. Era como se aquele sonho – cuidadosamente tecido entre estudos, angústias e afetos – finalmente se materializasse. A emoção me invadiu. Eu sabia: meus desejos estavam se tornando realidade.

O ingresso no mestrado representou muito mais que uma conquista acadêmica. Representou um reencontro com minha essência como educadora, uma reconexão com aquilo que me move desde o início: a construção de uma Educação Infantil que respeita, escuta e valoriza as crianças em sua inteireza. Os estudos, os encontros, as produções, os silêncios e as reflexões me permitiram consolidar minha identidade como formadora de coordenadores. Mas, mais do que isso, permitiram me encontrar, de verdade, com o meu propósito.

## 1 INTRODUÇÃO

Escolho a expressão “aprendizados que marcam meu corpo” por acreditar que *quem educa marca o corpo do outro*. Porque o que é educar senão ter ousadia, coragem e generosidade amorosa de interferir no processo do outro? (Dowbor, 2008, p. 31, grifo nosso).

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação dos coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Diadema. Compreende-se que o ato formativo no município está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, sendo a formação continuada um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), o desenvolvimento dos docentes deve integrar teoria e prática, permitindo uma reflexão constante e crítica sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Sob esta perspectiva, as investigações estão para as formas como a formação dos coordenadores tem sido organizada e vivenciada, bem como as transformações ocorridas nos últimos anos, que apontam para a necessidade de práticas formativas mais contextualizadas e dialógicas.

Até dezembro de 2023, as formações destinadas aos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil em Diadema eram promovidas semanalmente pela Secretaria de Educação, sempre às sextas-feiras, em período integral (das 8h às 17h). No entanto, a partir de fevereiro de 2024, essa dinâmica passou a ser mensal, com o objetivo de proporcionar maior flexibilidade, otimizar a presença dos coordenadores em suas unidades escolares e qualificar as ações desenvolvidas nos respectivos territórios de atuação.

Essa mudança estrutura-se em consonância com a concepção de formação defendida por Nóvoa (1992), que entende o desenvolvimento profissional como um percurso coletivo e contínuo, no qual a autonomia, a escuta e o contexto de cada profissional são elementos essenciais. Assim, mais do que um processo de atualização técnica, a formação assume uma dimensão ética, política e pedagógica.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a prática docente exige decência, boniteza e compromisso com o mundo e com o outro. “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (Freire, 1996, p. 16). É a partir dessa compreensão

que se afirma que formar é um ato de amorosidade e responsabilidade, que exige o reconhecimento das diferenças e o compromisso com a construção de práticas emancipadoras.

Portanto, cabe ao formador adotar uma abordagem que contemple não apenas as demandas institucionais da Secretaria de Educação, mas também as singularidades e necessidades formativas de cada coordenador, promovendo espaços de reflexão crítica, diálogo e construção coletiva. Essa prática dialógica, problematizadora e ética, proposta por Freire (1996), é fundamental para o fortalecimento dos vínculos profissionais e para a transformação efetiva das práticas pedagógicas nas escolas.

Com o avanço das demandas sociais e educacionais, os antigos modelos de formação, centrados na transmissão de conteúdos e técnicas, vêm sendo superados por propostas que valorizam a relevância, a pertinência social e a construção coletiva do saber docente. Esse movimento reforça a necessidade de revisitar e ressignificar as práticas formativas no município, como propõe Nóvoa (1992), garantindo que os educadores e coordenadores pedagógicos estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação pública.

Dessa forma, a formação dos coordenadores pedagógicos em Diadema não se reduz à organização de encontros ou à transmissão de conteúdos, mas visa contribuir para a construção de uma prática pedagógica crítica, democrática e transformadora.

Diante do exposto, e com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o percurso formativo dos coordenadores, esta pesquisa ancora-se em princípios que reconhecem a natureza inacabada do ser humano. O conhecimento, nesse contexto, atua como alerta para a incompletude e complexidade da existência, exigindo escuta, abertura ao outro e disposição para o diálogo constante.

Freire (1996, p. 55) enfatiza que:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Assim, ao abordar a relação com o inacabamento nesta introdução, busca-se construir uma trajetória investigativa que não almeja conclusões definitivas, mas que



se mantém em constante processo de reconstrução e ressignificação. A escuta do outro, neste contexto, é mediadora de novos significados e aprendizagens, sustentada pela percepção de que não estamos completos, mas em contínua formação, sujeitos históricos em movimento.

Este modelo evolutivo dos profissionais da educação, que constroem a sua identidade na prática pedagógica no seu espaço formativo, requer a compreensão que se baseia em circuitos únicos de ações e construções, pois emergem daquilo que vivenciam e definem seu próprio processo, podendo nos servir como base para compreender as dificuldades vivenciadas no presente.

Para António Nóvoa, há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Contudo, em todos eles, defende que é imprescindível compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Trata-se de um conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 1).

Nesta perspectiva, ao buscar compreender o desenvolvimento dos coordenadores pedagógicos em sua dimensão profissional, é fundamental considerar, conforme Tardif e Raymond (2000, p. 209), que o trabalho modifica o trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, além de que, em diversas profissões, a aprendizagem concreta do trabalho ocorre por meio da relação entre um aprendiz e um profissional experiente. Na educação, essa lógica também se aplica, mas apresenta particularidades: o professor (e, por extensão, o coordenador pedagógico) não aprende apenas por meio da observação, mas, sobretudo, por meio da reflexão crítica sobre sua prática, em constante diálogo com seus pares.

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. (Tardif; Raymond, 2000, p. 213).

Trata-se de uma profissão que se constrói na coletividade, na escuta sensível e na construção compartilhada do conhecimento pedagógico. Esses são elementos centrais também para a atuação do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, se as necessidades formativas visam não apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas também à promoção de reflexões críticas sobre a prática, esta pesquisa busca investigar de que maneira é possível viabilizar e fortalecer o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos. O objetivo é analisar se as formações ofertadas a esses profissionais têm contribuído, de fato, para a mediação da formação docente nas escolas, potencializando a atuação dos professores e colaborando, assim, para a construção conceitual dos estudantes.

Muito se discute sobre a importância da formação continuada e o desenvolvimento dos sujeitos, mas é imprescindível destacar que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza” (Imbernón, 2010, p. 9). Conhecer a realidade concreta dos sujeitos e considerar os contextos de trabalho é essencial, pois as formações não se limitam à transmissão de conteúdos, mas requerem uma abordagem dialógica, capaz de fomentar ambientes de trocas significativas e de construção coletiva do saber pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada deve ir além da atualização técnica, sendo compreendida como espaço de pesquisa, inovação, escuta e imaginação. Para isso, os formadores precisam ser capazes de criar contextos formativos que permitam aos professores transitar do ensinar para o aprender, conforme destaca Imbernón (2010, p. 11).

Atualizar-se constantemente permite ao professor fortalecer sua atuação frente aos desafios contemporâneos da educação, e ao coordenador pedagógico cabe o desafio de fazer com que as formações que planeja e acompanha reverberem de maneira significativa nas práticas pedagógicas das unidades escolares. Assim, a pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: como as formações têm reverberado na atuação dos professores nas unidades escolares?

Como objetivo geral, propõe-se compreender os sentidos atribuídos pelas coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Diadema às práticas formativas que lhes são confiadas.

Como objetivos específicos tem-se: promover uma escuta qualificada das coordenadoras de modo a compreender suas condições reais de trabalho, os atravessamentos institucionais e as dimensões subjetivas que compõem sua função; construir um panorama interpretativo acerca dos aspectos institucionais, afetivos,

relacionais e identitários que atravessam a função formativa da coordenação pedagógica.

O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa ampliou a compreensão, por meio da diversidade de autores que abordam essas questões, entre eles: Berger e Luckmann (1985), Hubert Hannoun (1998), Stephen J. Ball (2005), Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), Nóvoa (1992), Isabel Alarcão (2022), Vera Placco *et al.* (2012), Freire (1996), Day (1999) e Magalhães (2018). Além disso, os Relatórios 34 (Davis *et al.*, 2012) e 52 (Moriconi, 2017) da Fundação Carlos Chagas, que tratam especificamente da proposta de evidenciar a trajetória formativa de professores, também se mostraram fundamentais.

A obra *A Construção Social da Realidade*, de Berger e Luckmann (1985), fundamenta a compreensão de que os saberes docentes e formativos são socialmente construídos. Para esta pesquisa, sua contribuição está em evidenciar que as práticas pedagógicas e formativas não são neutras nem universais, mas resultam de processos históricos e sociais que moldam a atuação dos sujeitos na escola. Isso reforça a importância de considerar os contextos locais e as interações sociais na análise da formação dos coordenadores.

Hannoun (1998) oferece subsídios para pensar a didática como prática reflexiva e situada. Sua abordagem contribui para a análise das mediações pedagógicas que ocorrem na formação continuada, destacando o papel do coordenador como articulador de saberes e experiências entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Ball (2005) propõe uma análise crítica das políticas educacionais e suas implicações para a prática docente e a gestão escolar. Em sua pesquisa, sua obra permite compreender como as políticas de formação continuada afetam o cotidiano das escolas e dos coordenadores pedagógicos, revelando tensões entre as prescrições institucionais e a autonomia profissional.

Tardif e Raymond (2000) são fundamentais para entender a constituição dos saberes docentes como saberes da experiência, que se constroem na prática. Na pesquisa, ajudam a sustentar a ideia de que a formação do coordenador pedagógico se dá também na interação com seus pares e nas situações reais de trabalho, destacando a importância da formação situada.

Nóvoa (1992) defende uma perspectiva colaborativa e relacional da profissão docente, ressaltando a importância das redes de aprendizagem, da autonomia e do protagonismo dos professores. Para esta pesquisa, sua contribuição reforça a

necessidade de uma formação que valorize a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade no processo formativo do coordenador pedagógico.

Alarcão (2022) traz uma perspectiva sobre a supervisão e a formação como processos colaborativos e reflexivos. Sua visão de liderança pedagógica, como prática dialógica, contribui diretamente para pensar o papel do coordenador como formador de professores, orientador de processos e promotor da aprendizagem docente no cotidiano escolar.

Placco *et al.* (2012) aprofundam a discussão sobre a identidade e as funções do coordenador pedagógico, destacando sua atuação como mediador, formador e transformador dentro da escola. Sua contribuição é central para esta pesquisa, ao fornecer fundamentos teóricos sobre a escuta, a liderança pedagógica e os desafios da formação continuada no chão da escola.

Freire (1996) é a base ética e filosófica da proposta formativa adotada nesta pesquisa. Sua defesa do diálogo, da escuta sensível e da prática como espaço de reflexão e transformação sustenta a compreensão de que a formação do coordenador pedagógico deve estar comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção coletiva do conhecimento.

Day (1999) traz reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente ao longo da vida, destacando o papel das emoções, das motivações e dos contextos sociais. Sua abordagem complementa esta pesquisa, ao considerar que a formação do coordenador precisa levar em conta a complexidade do ser docente e as múltiplas dimensões envolvidas na prática educativa.

Magalhães (2018) oferece uma perspectiva crítica sobre a formação docente, apontando para a necessidade de superação de modelos tradicionais e tecnicistas. Sua obra contribui com a pesquisa ao reforçar a importância de pensar a formação como processo crítico e transformador, e não apenas como transmissão de conteúdos ou atualização técnica.

Os Relatórios da Fundação Carlos Chagas – Relatório 34 (Davis *et al.*, 2012) e Relatório 52 (Moriconi, 2017) – são relevantes, por sistematizarem dados e análises sobre a formação de professores e coordenadores pedagógicos no Brasil. A pesquisa se apropria desses documentos para compreender a trajetória formativa dos profissionais da educação, identificar lacunas nos processos formativos e refletir sobre políticas públicas que afetam diretamente a prática e o desenvolvimento dos coordenadores na rede de ensino.

A construção de saberes nesta pesquisa é fundamental para a proposta de trabalho delineada, uma vez que as inquietações que a orientam se desenvolvem a partir da escuta ativa, a qual está intrinsecamente ligada às reflexões que dela emergem. Conforme Dowbor (2008, p. 35), a prática da escuta é essencial, pois “O ato de escutar o outro hoje pra mim, como educadora, é uma das primeiras posturas pedagógicas que trabalho com o educador no seu processo de formação”.

Assim, a escuta se torna um elemento central, abrindo espaços para que a transição entre os estudos teóricos e as observações práticas se concretize, possibilitando conexões significativas entre o conhecimento adquirido e a realidade vivenciada. Dessa forma, a escuta não apenas qualifica a formação dos educadores, mas também contribui para a construção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem colaborativa e contínua.

Para investigar a relevância deste estudo na área da educação, foi realizado um levantamento bibliográfico de dissertações e teses, disponíveis no portal da CAPES. A pesquisa foi conduzida em ambientes virtuais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UNINOVE.

Há diversos estudos que abordam a temática da formação de gestores e coordenadores pedagógicos. Assim, os critérios de análise desta pesquisa foram estabelecidos com base em um recorte temporal, abrangendo o período de 2012 a 2022.

A pesquisa, realizada no banco de Teses e Dissertações, teve como propósito contextualizar produções acadêmicas, no período de 2012 a 2023, acerca da temática formação de coordenadores pedagógicos, com foco nas ações formativas desenvolvidas na educação infantil.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas e selecionadas, por fonte pesquisada e palavras-chave utilizadas

PALAVRAS-CHAVE	LOCALIZADOS
Ações formativas de gestores e docentes na educação infantil	713 – DISSERTAÇÕES
Formação de coordenadores pedagógicos	2903 – DISSERTAÇÕES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Desses trabalhos foram selecionados 5 por apresentarem maior potencial contribuição com a presente pesquisa como se pôde depreender ao ser feita a leitura de seus títulos e resumos.

Quadro 2 – Títulos das dissertações e teses selecionadas

<b>TÍTULOS SELECIONADOS</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NOME DA INSTITUIÇÃO (LOCAL)</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>ANO</b>
A coordenação pedagógica como agente de mudanças na prática docente	OLIVEIRA, Elisangela Carmo	Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC-SP)	Dissertação	2017
Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	VIEIRA, Priscilla Conceição Gambale	Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC-SP)	Dissertação	2020
Tertúlias dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores	CIRILO, Débora Nery	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Dissertação	2022
Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional	GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Tese	2022
O coordenador pedagógico em Diadema – uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil	ARAÚJO, Leila Cilene	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Dissertação	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os resultados da pesquisa indicam que a temática da “formação de coordenadores” tem sido amplamente discutida por diversos pesquisadores, sendo abordada a partir de concepções que enfatizam a escuta, o diálogo e a construção de espaços reflexivos. Esses estudos destacam a importância do trabalho formativo desenvolvido por esses profissionais, que atuam junto a grupos de professores em diferentes regiões do estado de São Paulo, evidenciando a relevância de sua função no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Os aspectos destacados no contexto descritivo das pesquisas mencionadas, assim como as contribuições dos autores que dialogam com a proposta investigativa, fornecem informações relevantes para o desenvolvimento do presente estudo.

Na dissertação de Oliveira (2017), são investigadas as ações dos coordenadores pedagógicos em seu processo formativo, com ênfase na implementação de novas concepções e no papel desses profissionais como agentes de mudança na prática docente, contribuindo para a transformação da escola em um espaço de inovação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise documental, como principais procedimentos metodológicos. Os resultados evidenciam a relevância da colaboração entre gestores e professores na construção das mudanças necessárias para a melhoria do contexto escolar.

A dissertação de Vieira (2020) analisa as necessidades formativas dos coordenadores da educação infantil, com foco na concepção de infância e na identificação dos desafios enfrentados no processo formativo junto aos grupos de professores, em suas respectivas unidades escolares. O estudo destaca a relevância da formação continuada, ressaltando seu potencial para fomentar momentos produtivos de reflexão e conscientização entre os docentes, com o objetivo de promover um trabalho colaborativo e significativo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, valendo-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas, como principais instrumentos metodológicos.

A dissertação de Cirilo (2022) enfatiza as tertúlias como estratégias eficazes para a formação de professores, propondo a realização de encontros dialógicos semanais, no contexto do horário de trabalho pedagógico. Esses encontros demonstram um impacto significativo, na reflexão dos docentes, acerca do papel da escola e do processo formativo. A pesquisa adota a abordagem de pesquisa-formação, envolvendo a análise dos processos formativos a partir das respostas dos

professores e a promoção de uma formação colaborativa, pautada em um diálogo igualitário como princípio fundamental.

Em sua tese de doutorado, Gomboeff (2022) analisa os dinamismos do processo de trabalho de um coordenador formador em sua inserção profissional. Ela aborda a rápida adaptação à função e os desafios enfrentados, que podem comprometer a eficácia do trabalho. Para isso, a autora optou por realizar uma pesquisa-formação fundamentada nos princípios da pesquisa-ação. O estudo incluiu formações e mentorias, promovendo uma parceria colaborativa entre os profissionais, o que contribuiu para fortalecer a relação entre aqueles com mais experiência na coordenação e os que iniciam sua trajetória.

Araújo (2023) em sua pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE – UNINOVE), evidencia a potência formativa do coordenador pedagógico na Educação Infantil por meio de práticas colaborativas, com ênfase na autoconfrontação simples como estratégia metodológica. A partir da investigação de um processo de formação continuada em contexto, realizado em uma unidade da rede municipal de Diadema, observa-se que o papel do coordenador extrapola a função administrativa e adquire centralidade como mediador da reflexão docente, articulando saberes profissionais, demandas institucionais e singularidades do cotidiano escolar. A adoção de uma abordagem qualitativa e multidimensional permitiu captar, de modo sensível, as transformações advindas da escuta, do diálogo e do acompanhamento intencional das práticas.

Os dados analisados reforçam a importância de práticas formativas situadas e compartilhadas, que reconheçam a escola como espaço de produção de conhecimento e o coordenador como sujeito político-pedagógico no processo de desenvolvimento profissional docente.

De forma geral, esta pesquisa revela um panorama curioso e, ao mesmo tempo, desafiador: embora existam inúmeras produções acadêmicas que se debruçam sobre o papel da coordenação pedagógica nas instituições escolares, ainda é tímido o número de estudos que se dedicam especificamente à figura do formador de coordenadores. Tal constatação se impôs ao longo do percurso investigativo, ao revisar bancos de dados e analisar a produção científica disponível. A atenção voltada a esse aspecto não surgiu ao acaso, mas como resultado de um movimento reflexivo que buscava compreender como esse profissional, o formador, tem sido retratado, reconhecido ou, por vezes, silenciado na literatura educacional.



A pesquisa bibliográfica evidenciou que há um reconhecimento crescente da importância do coordenador pedagógico como articulador das práticas escolares, especialmente quando atua em colaboração com professores e gestores. O coordenador é frequentemente apontado como figura-chave na mediação das formações e no fomento de uma cultura de reflexão contínua. Contudo, esse reconhecimento nem sempre se estende à sua própria formação. O que se percebe, muitas vezes, é um apagamento: discute-se o que o coordenador *faz*, mas pouco se discute *como* ele se forma, *quem* o forma e *de que modo* ele elabora sua identidade profissional diante das complexas demandas do cotidiano escolar.

Esta lacuna revelou-se inquietante. Afinal, como sustentar uma política de formação continuada potente, que impacte a prática pedagógica de forma qualificada, se não voltarmos o olhar para aquele que, dentro da escola, tem a função de formar? O coordenador pedagógico, constantemente atravessado por exigências administrativas, políticas e afetivas, precisa de espaços próprios de formação, não apenas como sujeito que conduz, mas como sujeito que aprende, reflete, ressignifica.

O mapeamento realizado neste percurso de pesquisa indicou, sim, uma mobilização em torno das questões relativas à coordenação pedagógica, mas também reiterou a urgência de uma ampliação do debate acadêmico-científico sobre a formação desses profissionais. Há um vazio epistemológico que precisa ser enfrentado: não basta reconhecer a centralidade do coordenador na engrenagem da escola; é necessário investir na produção de conhecimento que valorize suas singularidades, seus desafios e seus percursos formativos.

Dessa forma, a constituição do referencial teórico e metodológico que embasa esta pesquisa não se limita a uma escolha técnica, mas emerge como um gesto político e ético: construir um campo de investigação que legitime o coordenador pedagógico como sujeito de formação e, ao mesmo tempo, lançar luz sobre a atuação do formador de coordenadores, figura ainda pouco explorada, mas fundamental na tessitura de processos educativos mais justos, humanos e transformadores.

Partindo desse compromisso ético e investigativo, a pesquisa foi desenvolvida com a participação ativa de coordenadores pedagógicos, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento de sua prática profissional.

A proposta construída busca não apenas compreender os desafios enfrentados por esses profissionais, mas também oferecer subsídios formativos, durante o diálogo estabelecido nas entrevistas, que possibilitem o fortalecimento de suas ações no

cotidiano escolar, por meio de práticas mais colaborativas, reflexivas e alinhadas à pedagogia da infância.

O percurso de desenvolvimento desta pesquisa se delineia da seguinte forma:

- a) construir e analisar, por meio da aplicação de um questionário de pesquisa, as ações formativas realizadas pelos coordenadores pedagógicos em suas respectivas unidades escolares, e
- b) por meio de entrevistas, identificar lacunas existentes, promovendo a criação de vínculos que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada das necessidades formativas.

A delimitação do universo de pesquisa – a Rede Municipal de Ensino de Diadema, especificamente no âmbito da Educação Infantil – teve como orientação a busca por maior linearidade e coerência nos processos formativos desse segmento educacional. Os sujeitos da investigação são 10 coordenadores pedagógicos, selecionados com o propósito de contribuir para a compreensão e o aprofundamento da temática estudada, que responderam ao questionário e 4, que participaram das entrevistas. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por 24 questões estruturadas, elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada visou obter respostas significativas para o desenvolvimento do estudo, assegurando, simultaneamente, o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Nesse contexto, os coordenadores tiveram a oportunidade de expressar suas angústias, reflexões, satisfações e expectativas em relação ao trabalho que desempenham. Os participantes da pesquisa foram coordenadores que atuam exclusivamente com professores que trabalham com alunos da educação infantil (4 e 5 anos), o que possibilitou uma análise mais aprofundada do processo reflexivo e uma compreensão mais abrangente das demandas específicas desse grupo.

Essa etapa inicial da pesquisa possibilitou a coleta de dados relevantes sobre as práticas vigentes e os desafios enfrentados pelos coordenadores, mas também favoreceu o estabelecimento de um diálogo construtivo entre os profissionais e o processo investigativo.

A abordagem metodológica adotada seguiu uma perspectiva qualitativa, que se revelou fundamental para o direcionamento do estudo. Conforme Gil (1999, p. 42), a pesquisa científica é definida como “[...] o processo formal e sistemático de

desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

As respostas obtidas, por meio do questionário, foram de fundamental importância, pois contribuíram para a delimitação e a viabilização das situações e demandas enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos em sua prática profissional. Os dados revelaram tanto os impactos da formação semanal vivenciada por esses profissionais quanto as lacunas existentes no desenvolvimento de suas atividades, além de apontarem as principais dúvidas que emergem ao longo de sua atuação.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas presenciais com os coordenadores pedagógicos, por meio de visitas individualizadas aos respectivos espaços de trabalho. Essa estratégia metodológica buscou garantir um ambiente de acolhimento e segurança aos participantes, ao situar a escuta em seus próprios contextos de atuação, o que favoreceu a construção de um momento de escuta atenta e qualificada.

O delineamento dessa fase teve como base as respostas obtidas na etapa anterior, referente ao questionário estruturado. As entrevistas foram gravadas, permitindo a transcrição e posterior análise dos áudios, o que possibilitou a emergência de novas e significativas percepções, ampliando a compreensão sobre as necessidades e expectativas dos coordenadores pedagógicos no exercício de suas funções.

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções principais, organizadas de forma a possibilitar uma compreensão gradual e aprofundada do objeto de estudo: a formação dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil da rede municipal de Diadema.

A **primeira seção**, *Introdução*, apresenta o delineamento geral do trabalho, incluindo o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo. Parte-se do pressuposto de que compreender a atuação do coordenador pedagógico exige olhar para sua trajetória formativa e para as condições concretas em que seu trabalho se realiza, valorizando a articulação entre teoria e prática como elemento fundante da ação educativa (Nóvoa, 1992; Freire, 1996).

A **segunda seção** trata do *contexto da rede municipal de ensino de Diadema*, descrevendo suas características estruturais, históricas e pedagógicas. São exploradas as diretrizes que orientam a organização do trabalho nas unidades escolares, bem como as qualidades e dificuldades enfrentadas pelos coordenadores

pedagógicos no cotidiano de suas funções. Tais aspectos são analisados à luz da compreensão de que o saber profissional se constitui na interação entre as experiências vividas, a formação inicial e contínua e os saberes adquiridos no fazer docente (Tardif, 2002).

Na **terceira seção**, é apresentado o *quadro metodológico da pesquisa*, ancorado na abordagem qualitativa, que permite uma compreensão profunda dos significados construídos pelos sujeitos em contextos específicos (Bogdan; Biklen, 1994). São detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados, com ênfase na aplicação de questionários aos coordenadores pedagógicos. A análise dos dados obtidos nessa etapa busca mapear percepções, desafios e expectativas relacionadas à formação e ao exercício da função.

A **quarta seção** é dedicada à *análise das entrevistas semiestruturadas*, realizadas com coordenadores pedagógicos da rede. Esta etapa da pesquisa aprofunda a escuta dos sujeitos, promovendo uma reflexão sensível e situada sobre a constituição da identidade profissional, os processos de formação continuada e os modos de enfrentamento das tensões do cotidiano escolar. As narrativas revelam sentidos atribuídos à coordenação pedagógica e indicam caminhos possíveis para a qualificação de suas práticas (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Por fim, a **quinta seção** apresenta a *análise crítica e interpretativa do conjunto dos dados*, articulando as informações provenientes do questionário e das entrevistas com os referenciais teóricos mobilizados ao longo do estudo. Essa seção visa produzir uma síntese reflexiva que permita compreender como se configuram os percursos formativos dos coordenadores pedagógicos e como esses percursos impactam a mediação pedagógica nas escolas de Educação Infantil. A pesquisa reafirma a importância de políticas formativas que considerem os sujeitos em sua singularidade, historicidade e potência, conforme defendido por Freire (1996) e Nóvoa (1992), ao apontarem a formação como prática emancipadora e coletiva.

## 2 A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Importante destacar que o histórico destas informações é advindo dos documentos legais do município de Diadema, com dados de pesquisas realizadas por outras coordenadoras pedagógicas, como Leila Cilene de Araújo, e de minha própria história como coordenadora no município.

Em 2012, com a instituição do Estatuto do Magistério na cidade, é implementado o cargo de coordenador pedagógico, com a intenção de coordenar as escolas do município. O cargo de coordenador pedagógico, na cidade de Diadema inicia em 2013, com a determinação de um CP em cada escola. Foi instituído na Lei Complementar nº 353, de 26 de março de 2012, do Estatuto Municipal do Magistério da cidade de Diadema.

Art. 11 - Para fins desta Lei, alteram-se as nomenclaturas de cargos titulados anteriormente à sua vigência e, referindo-se aos profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal, na seguinte conformidade: [...] IV. 15 (quinze) cargos de Professor Assistente Técnico Pedagógico A, passam a denominar-se Coordenador Pedagógico, com provimento através de função gratificada [...] (Diadema, 2012, art. 11).

Foi um ganho para o município este encontro entre a teoria e a prática de seus profissionais. O foco no trabalho do professor, o processo formativo e todas as participações nos contextos educacionais das escolas, começavam a fazer sentido para os professores das unidades escolares.

São requisitos básicos para o exercício da função gratificada de Coordenador Pedagógico: I. ser docente da rede de escolas de educação básica do ensino público municipal de Diadema; II. ter comprovada experiência mínima de 05 (cinco) anos de exercício no magistério público oficial dos quais, no mínimo 3 (três) anos, como docente do ensino público do Município de Diadema; III. ter graduação em Pedagogia, com licenciatura plena; III. ter graduação em Pedagogia, com licenciatura plena, ou curso Normal Superior ou equivalente; (Redação dada pela Lei Complementar nº 358/2012). IV. apresentar currículo indicando: a. conhecimentos inerentes ou afins relacionado(s) a projeto(s) a ser(em) desenvolvido(s) ou já em desenvolvimento que contemple(m) o ensino público municipal; b. participação em cursos de formação continuada na área educacional; V. participação e aprovação em processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação ou por Instituto Educacional legalmente autorizado a realizá-lo (Diadema, 2012, art. 92, parágrafo único).

O Estatuto determina que, para assumir o cargo, o professor deve ter pelo menos 5 anos de experiência como docente na rede pública e um mínimo de 3 anos como professor na Prefeitura de Diadema. Cumpridas essas exigências, o professor passa por um processo seletivo de avaliação e entrevista, no qual se destaca o desenvolvimento de seu trabalho profissional através das respostas às questões apresentadas.

Tendo passado por estes processos citados acima e já explanado na apresentação desta pesquisa, cabe, neste momento, traduzir o trabalho que venho realizando como formadora destes profissionais que, muitas vezes, enfrentam desafios para desenvolver o seu trabalho nas unidades onde são designados.

Apesar de o cargo estar atrelado à gestão da escola, nem sempre o professor que se torna coordenador consegue dialogar com o grupo onde se encontra para desenvolver suas propostas e conduzir sua função como coordenador. A gestão das unidades escolares é eleita pela comunidade local e escolar, de acordo com o Estatuto do Magistério, e o coordenador pedagógico é designado para a escola que nem sempre seria uma opção dele. Para proporcionar um alívio no processo, são estabelecidos vínculos importantes, que favorecem as vivências nas escolas onde os coordenadores atuarão.

É nesse momento que cabe ao departamento de formação oferecer as contribuições necessárias para garantir que o trabalho seja realizado com dedicação e que as participações com o grupo de professores ocorram de maneira efetiva.

Na minha rotina como formadora de coordenadores, iniciamos com uma formação introdutória que aborda as diretrizes do cargo. Esse momento inclui acolhimento, apresentações e capacitações para os novos coordenadores que estarão à frente de escolas de educação infantil, preparando-os para coordenar as propostas de trabalho de seus grupos, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação.

O trabalho do formador de coordenadores é guiado pelo plano estratégico do departamento de formação da Secretaria, que é elaborado com base nas reflexões e avaliações do ano anterior, visando dar suporte e direcionamento para o próximo ciclo. Com base nas propostas desenvolvidas pelo grupo de formação, são consideradas contratações de profissionais que possam contribuir com a formação dos coordenadores. Assim, o formador de coordenadores também analisa a viabilidade de contar com profissionais graduados e pós-graduados na área de educação, que

possam atuar junto à equipe de formação durante as capacitações semanais com os grupos de coordenadores pedagógicos.

Esses momentos avaliativos são definidos pela contratação de profissionais externos, ou seja, formadores que tragam contribuições relevantes às temáticas alinhadas com a concepção da rede de Diadema. Esses profissionais são selecionados por meio de um edital de credenciamento, que permite inscrições abertas não apenas para educadores, mas também para formadores externos que possam enriquecer o trabalho que desenvolvemos. O formador tem como foco planejar, orientar e avaliar, junto à equipe de formação, o desenvolvimento das capacitações e outros tipos de apoio definidos nas diretrizes programáticas deste edital.

Nessa perspectiva, destaco o trabalho realizado com o grupo de coordenadores pedagógicos. Os encontros promovem estudos que ampliam sua formação no trabalho com o seu segmento, permitindo o compartilhamento de experiências satisfatórias em suas unidades, além da análise de literaturas que desenvolvem as competências dos profissionais envolvidos. Assim, as formações com os coordenadores exigem um alto nível de engajamento a cada semana de trabalho.

O formador de coordenadores tem a responsabilidade de perceber quando as propostas de desenvolvimento não estão sendo efetivamente assimiladas pelo grupo de professores, e isso só é possível quando há um acompanhamento direto do trabalho desse profissional. Embora ele deva apresentar as propostas de formação oriundas da Secretaria de Educação em sua unidade, durante os momentos de monitoramento *in loco*, percebi claramente que o processo não estava sendo adequadamente incorporado pelos professores. “Formar é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional” (Proença, 2019, p. 13).

Muitas vezes, a falta de conhecimento sobre os temas abordados também era uma lacuna entre os coordenadores. Foram realizadas avaliações frequentes do trabalho desse coordenador, que demonstrou a necessidade de apoio para desenvolver suas atribuições. A criação de um grupo de estudos, perspectiva de leitura, diálogo e trocas, com literatura escolhida pelos coordenadores, foi o primeiro investimento no trabalho com eles. O envolvimento com a leitura traria direcionamento e fundamentação para o grupo de CPs. Mas os problemas chegavam em relação ao tempo para estudar, para realizar a leitura, para se dedicar ao processo de estudos.

Apesar de um dos problemas mencionados por elas ser a questão do tempo na continuidade dos estudos semanais, esse momento foi muito significativo. Elas escolheram, na ocasião, em 2023, o livro *Prática Docente*, de Maria Alice Proença (2019).

Estabelecemos acordos sobre as páginas que seriam importantes para o primeiro encontro, e cada participante deveria trazer algo que tornasse a leitura mais significativa. Surpreendentemente, todas realizaram a leitura, participaram ativamente das trocas e deram continuidade ao processo.

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, 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. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. (Placco, 2006, p. 47).

Desmistificar o tempo como um obstáculo para os estudos foi um diferencial nesse momento. Aparentemente, a questão do tempo estava sendo resolvida pela promoção de um processo de trabalho conduzido pela formadora do coordenador. Teríamos um dia no mês, determinado para a leitura, e um horário proposto. Isto impactaria para que o grupo não fosse negativo ao processo. As atitudes formativas que eu deveria tomar estavam atreladas ao retorno que me era destinado pelo CP.

Muito rapidamente, percebi as minhas necessidades como formadora, após a chegada ao mestrado. A impressão era de que estavam falando comigo, e com o meu trabalho.

Nos nossos encontros entre as CPs e as formadoras, além de sugerir o levantamento de problemas, de dificuldades ou de desafios que a escola oferece, percebi a necessidade de que as coordenadoras trouxessem os afazeres que realizavam durante a semana para que, assim, a nossa proposta fosse desenvolvida em conjunto. Isso ampliaria o pensar dos coordenadores, porém em conjunto. Transformando e ressignificando o trabalho, em parceria com os outros CPs, aconteceria assim a reflexão sobre a prática. “Em um processo de formação, a ação investigativa do formador, se concretiza na elaboração de perguntas desafiadoras e



na colocação de situações-problema que promovam novas aprendizagens” (Proença, 2019, p. 19).

Romper com os modelos diretivos, onde centralizávamos as propostas em nós formadores, e que sabemos que não cooperam com a visualização que cada coordenador tem da sua própria unidade, devido às suas observações, análises e intervenções, ocupamo-nos em focar nas necessidades formativas do coordenador, e pensando em sua singularidade.

Este foi um momento muito importante e necessário para o grupo. Pudemos tecer uma linha formativa, com planejamento estratégico, que desenvolvesse um roteiro de estudos de organização com os coordenadores.

## **2.1 A chegada ao mestrado!**

As aulas do mestrado iniciaram no dia 14 de março de 2023 e, ver e ouvir os professores tendo falas, além de importantes, sobre história do Brasil, virtude, cotidiano e cultura, foi essencial estar neste espaço tão complexo e tão natural para eles. Esta primeira semana, que se entrelaça ao início do mestrado, foi uma semana bastante complexa, com reuniões fora e dentro da Secretaria de Educação, contemplando um envolvimento não somente formativo para os coordenadores pedagógicos, já que a construção do planejamento estratégico é um momento formativo construído conosco, e que, além de organizar a vida cotidiana, é um espaço para que eles estabeleçam uma rotina para o trabalho. E nós abrimos a escuta aos CPs.

Foram fornecidos, a cada um de nós, *feedbacks* sobre o trabalho do primeiro mês do ano, proporcionando momento de reflexão e planejamento, permitindo investigar como a organização dos tempos, espaços e ambientes harmonizam um melhor desenvolvimento para as propostas educacionais do primeiro semestre.

O trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos entra numa métrica que compreende edificar propostas que influenciem no processo de desenvolvimento do trabalho do professor.

Para que isso se dê, é necessário um investimento no desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico. Ele visa organizar o trabalho do professor, de forma coletiva e intencional, promovendo espaços de pesquisa e elaboração de propostas que contribuam para melhor evidenciar o seu próprio trabalho.

A equipe formativa da Secretaria de Educação tem como proposta ouvir os grupos de trabalho, visando orientar e contribuir, de forma uniforme, com o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, trazendo como ponto relevante que as escolas tenham um papel fundamental para este encontro reflexivo realizado pelos CPs.

As devolutivas fornecidas aos CPs são componentes vitais do ciclo de *feedback* educacional. Elas destacam pontos fortes, áreas de melhoria e desafios enfrentados pelos coordenadores. Essas informações corroboram para estratégias futuras dos CPs e para garantir a eficácia das intervenções educacionais.

Em formações semanais entre formadores da Secretaria de Educação e os CPs, dedicamo-nos à análise dessas devolutivas, identificando padrões e tendências que orientam suas ações. É um momento relevante, pois iniciamos de forma singular e nos constituímos no coletivo desses encontros. É importante ressaltar que, semanalmente, garantimos um alinhamento das necessidades em rede, tendo como base os objetivos preestabelecidos e as diretrizes da Secretaria de Educação.

A reorganização das propostas do currículo da cidade, com a implementação de novas metodologias sugerem melhorias para o atendimento das demandas de trabalho realizado pelos estudantes e professores. Estes momentos proporcionam ajudar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e apoiar o trabalho do coordenador pedagógico.

O dinamismo da rede de ensino que estudo – ou melhor, investigo – propõe que, a cada trimestre, um evento aconteça para a educação infantil e pondere os assuntos que os programas da rede de ensino trabalham, pensando no desenvolvimento do trabalho do professor em seu cotidiano, aprimorando os seus conhecimentos e ampliando os horizontes dos estudantes. Estes são espaços formativos que garantem análises e reflexões de suas próprias práticas educativas.

Durante o mês de maio, as escolas, em nosso município, realizam Paradas Pedagógicas, momentos em que, para revisão e planejamento, os CPs possam garantir que suas ações estejam alinhadas com as necessidades e objetivos das escolas e comunidades que servem, oportunizando que os educadores se reúnam para analisar as demandas oferecidas pela rede, em consonância com o planejamento de suas práticas educacionais. Essas paradas são essenciais para a avaliação do progresso do ensino e aprendizagem, bem como para a identificação de áreas que necessitam de melhoria.

As Paradas Pedagógicas são como grandes eventos que movimentam a rede toda; ou seja, os professores da educação infantil se deslocam de suas escolas de origem e se encontram em grupos menores noutras escolas da mesma região, determinadas polos. Diadema apresenta 4 regiões e para cada uma é designada uma coordenadora, denominada monitora da região, para organizar, com as outras CPs, o evento em sua escola. Toda organização presencial é trabalhada pelo grupo regional, determinado por: Norte, Sul, Leste e Centro-Oeste.

A temática abordada, os formadores que participam do processo de ensino-aprendizagem dos professores e a logística dos espaços educativos são responsabilidades da Secretaria de Educação, e, portanto, também são minha responsabilidade. Nem sempre o sucesso é reconhecido; muitas vezes, o trabalho realizado é ofuscado por críticas e desvalorização, uma fragilidade neste contexto. Refiro-me aqui à importância do profissionalismo, da autenticidade profissional e da valorização da reflexão, assim como a necessidade de se permitir a indecisão durante o processo de tomada de decisões. Ball (2005) traz a melhor explicação para este fato: o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido. Neste caso, o conceito de profissionalismo perde a perspectiva mais ampla e reflexiva, os valores atribuídos ao contexto de trabalho, as relações humanas deixam de existir e perdem o seu valor. Por isso, a importância da reflexão crítica no processo de trabalho.

As Paradas Pedagógicas ocorrem três vezes ao longo do ano letivo: uma no primeiro semestre e duas no segundo. A primeira tem um foco formativo; a segunda se dedica à troca de informações e ao fortalecimento da rede em sua proposta; e a terceira adota um modelo reflexivo, permitindo que os professores compartilhem suas experiências, para discutir a relevância de suas práticas para o próximo ano. Esse formato foi estabelecido há algum tempo, e, em minha trajetória profissional como formadora de coordenadores, solicitei sua continuidade, pois acredito que, para garantir a evolução do nosso trabalho, é fundamental que, apesar das dificuldades, busquemos reflexões que nos ajudem a identificar áreas de melhoria e a aprimorar nossa gestão.

As informações que emergem dos resultados do trabalho que vinha realizando como formadora de coordenadores pedagógicos na rede de Diadema revelam, em

diversos momentos, a presença de lacunas e tensões. Identifica-se, por um lado, uma falha relacionada à lógica gerencialista, que tende a transferir responsabilidades e a delegar decisões sem o devido envolvimento coletivo. Por outro lado, observa-se a ausência de uma compreensão mais ampla sobre as atribuições e responsabilidades inerentes à função do coordenador pedagógico, o que fragiliza a atuação e compromete o desenvolvimento de um trabalho articulado e intencional nas unidades escolares.

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. (Ball, 2005, p. 544).

Nesse sentido, o trabalho formativo que desenvolvia buscava justamente romper com essa lógica instrumental e tecnicista, criando espaços de escuta, reflexão e reconstrução do papel do coordenador pedagógico enquanto sujeito mediador da formação docente, atento às singularidades do território e comprometido com uma atuação ética, colaborativa e situada. Gerenciar ou coordenar um projeto educativo não se limita à aplicação de normas ou ao cumprimento de metas, mas exige o cultivo de uma cultura organizacional pautada no diálogo, no reconhecimento mútuo e na corresponsabilidade pelo bem-estar coletivo. A fragilidade identificada, portanto, não é apenas de uma ausência de competências, mas da necessidade de repensarmos o ambiente formativo e institucional que sustenta – ou não – a prática desses profissionais.

Pude enxergar falhas atribuídas ao meu direcionamento. Enxergar este impacto de trabalho é importante para a continuidade de minha atuação e de minha própria aprendizagem como formadora de coordenadores pedagógicos. A responsabilidade estabelecida aos formadores influencia o comportamento e a motivação de todos os outros participantes. Este momento é de cunho transformador.

## **2.2 O processo formativo do coordenador pedagógico**

No papel de formador de coordenadores, o acompanhamento semanal pode servir como um catalisador diagnóstico para levantar hipóteses sobre a atuação do

coordenador pedagógico. Fatores como a falta de compreensão de conceitos metodológicos, a rotina imprevisível e as demandas imediatas que interferem diariamente no trabalho desse gestor têm um impacto significativo na sua vida profissional.

Após as visitas monitoradas que realizava às escolas de educação infantil, de modo a observar o trabalho de coordenadores e professores, bem como dialogar com eles sobre demandas e projetos, recebi uma quantidade significativa de informações. O tempo de duas horas para uma conversa, levantamento de diagnóstico e escuta sobre o ambiente formativo se mostrou insuficiente para identificar as causas subjacentes. Por isso, prefiro refletir sobre meu próprio trabalho e, neste momento, minhas indagações giram em torno do que posso estar fazendo de errado ou não.

Para a formação do CP quanto às suas habilidades em relação ao olhar sensível e diferenciado, consideramos retomar algumas ideias e propostas que estão latentes quando analisamos os seres humanos que somos e os seres humanos que queremos formar. Para isso, faz-se necessário perguntarmos: quem é o formador? Sabemos que ser formador envolve os conhecimentos pedagógicos que ele conhece e constrói, mas sabemos também que envolve outros conhecimentos, como os relacionados ao meio em que vai atuar, a escola, sua gestão, seus pares, professores, alunos, famílias, comunidade. (Placco; Almeida, 2006, p. 17).

Se existem necessidades por parte dos coordenadores, qual seria o verdadeiro motivo para que eles não estejam avançando nas propostas e na execução do trabalho?

Os momentos formativos não estavam se refletindo nas unidades escolares e nos espaços de trabalho reflexivo, o que me intrigava em relação ao que poderia estar dificultando uma comunicação mais fluida. Era essencial que toda a rede compreendesse o papel daqueles que lideram esses momentos importantes de formação oferecidos pelos coordenadores pedagógicos. Urgia, então, os ouvir e analisar suas percepções, na esteira do que vem a pesquisa em tela. Não se tratava de culpabilizar os investimentos feitos pelos CPs, mas sim de me autoquestionar sobre como as propostas poderiam ser melhor apresentadas aos docentes. Minha preocupação era com o meu trabalho e as inquietações sobre os motivos que estavam impedindo sua evolução.

Em reunião com minha orientadora no mestrado, fui do suor ao choro escondido para dizer que me sentia fracassada em meu trabalho. As informações que

eu trouxe ficaram pequenas diante dos sentimentos que arrebataram minha insuficiência. Porém eu estava lá justamente para entender o que deveria ser o correto para o momento. Depois de um tempo de escuta, os primeiros pontos foram colocados e o verdadeiro andamento do trabalho se iniciava.

Ficamos acordadas que, num primeiro momento, eu fizesse a leitura dos relatórios 34 e 52 da Fundação Carlos Chagas, que são documentos de pesquisa sobre a formação continuada de professores em diversos estados e municípios brasileiros. Entender sobre os desafios enfrentados, além das tendências atuais e da época em que foram estudadas, trariam as ações formativas que acontecem há tempos em todo o país.

As lacunas que ainda precisavam ser preenchidas eram os principais pontos que eu ainda não conhecia. Estes documentos me trariam uma visão ampla e talvez atualizada sobre o panorama educacional brasileiro. Eu pude sentir que este momento seria para eu me familiarizar com o estado da arte da minha área de estudo e que seria essencial para eu desenvolver uma pesquisa mais relevante e significativa. Quais conexões seriam identificadas com o meu objeto e quais caminhos me fariam percorrer? Estes foram os objetivos dessa leitura.

O relatório 34 da Fundação Carlos Chagas

[...] traz os resultados da pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, a qual foi realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes em um contexto em que sua formação representa um grande desafio para as políticas educacionais. O objetivo do estudo foi, portanto, verificar como diferentes estados e municípios brasileiros tratam a formação continuada de seus professores, focando, em especial, os fatores que geram sua demanda, seu processo de implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à prática pedagógica, as modalidades mais frequentemente empregadas e, ainda, a presença e formas assumidas pelos processos de monitoramento e avaliação. (Davis *et al.*, 2012, p. 4).

Compreender as mudanças na educação é fundamental para adaptar-se a um ambiente em constante evolução. Os desafios enfrentados nesse processo exigem uma análise profunda dos fatores que os provocam e das demandas que geraram.

A formação de professores é essencial nessa equação, pois são eles os principais agentes de transformação no processo educacional. Um aspecto crucial é alinhar a formação dos professores com as demandas contemporâneas da educação.

Isso implica em capacitá-los não apenas nas metodologias de ensino tradicionais, mas também em novas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e competências socioemocionais.

Além disso, a formação dos coordenadores educacionais também é de extrema importância. Eles desempenham um papel fundamental na orientação e apoio aos professores, garantindo que as mudanças implementadas sejam eficazes e alinhadas com os objetivos educacionais.

Superar os entraves nesse processo requer um esforço conjunto de todos os envolvidos: gestores educacionais, professores, coordenadores e até mesmo os próprios estudantes. É necessário promover uma cultura de aprendizado contínuo, adaptabilidade e colaboração: “Se desejarem construir situações cooperativas, eficazes com seus colegas, estes indivíduos terão de reconhecer e comunicar as suas próprias necessidades enquanto receptores de ajudas e não apenas como seus fornecedores” (Fullan, 1991, p. 78).

A educação é um campo dinâmico, e a capacidade de se adaptar a mudanças é essencial, para garantir que os estudantes recebam uma educação de qualidade que os preparem para os desafios do mundo contemporâneo.

É sobre este ponto que o relatório 34 desenvolve seus conceitos, com argumentos sobre a formação inicial dos docentes, a qualificação do trabalho em termos éticos e políticos, a importância social do professor, frente às dificuldades do exercício profissional, com base na deficiência de conhecimentos científicos e habilidades para desenvolver o planejamento das aulas.

Dialogar com este ponto me traz segurança e começo a entender as mazelas do desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico. Percebi uma conexão entre as deficiências na formação dos professores, advindas do texto, com as dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentam ao lidar com essas questões em sua prática diária. Além de um ponto muito importante, que é o ciclo profissional dos professores que atendem, considerando experiência, faixa etária, interesses e necessidades.

Outra vertente que o relatório traz é sobre os conceitos que dialogam com a gestão escolar, com a equipe pedagógica, onde meu campo de estudos se familiariza e traduz a importância do documento para a pesquisa, veiculando as responsabilidades do CP com o fortalecimento da ação pedagógica na formação docente.

É essencial a formação continuada para o desenvolvimento do trabalho do professor. No entanto, como medir a eficácia dessa formação e quanto ela pode afetar e estruturar as propostas de desenvolvimento profissional disponíveis? Este é um dado a se deslocar para compreender, pois os coordenadores pedagógicos desempenham um papel fundamental na garantia de que os professores tenham acesso a oportunidades de formação continuada relevantes e eficazes.

Eles, os CPs, precisam de apoio, não apenas para desenvolver seu próprio trabalho, mas também para garantir que as propostas de formação se alinhem com as necessidades reais dos professores e da escola como um todo, conciliando as propostas de trabalho do coordenador com as diretrizes da Secretaria de Educação e, neste caso, de acordo com as necessidades da comunidade escolar territorial em que estão inseridos.

Como abranger os pontos principais para esta pesquisa, que são a preocupação com os docentes e suas aprendizagens, as reflexões do professor com compreensão o suficiente para tal processo e as questões emocionais de todos os envolvidos numa comunidade escolar? Por onde construir a interligação dos pontos levantados, pensando na fluidez do domínio do trabalho do coordenador pedagógico?

O trabalho colaborativo entre os coordenadores pedagógicos, os professores, a administração da escola e os órgãos governamentais – no caso, a Secretaria de Educação – são fundamentais para garantir que a formação continuada seja eficaz e significativa. Isso é comprovado, mas entender este funcionamento me causava muitas dúvidas. Por onde eu deveria começar, quais os pontos que deveria levantar?

Então, as leituras indicadas pela orientadora estavam me abrindo a mente para algo há tanto falado, mas não expressado de forma que compreendesse, pois não me sentia próxima, não percebia as reais necessidades, acreditando na clareza do trabalho que estávamos desenvolvendo. Escutar o outro era fundamental para organizar os sentidos desta pesquisa!

A formação continuada, com o poder de transformar o trabalho do professor, faz parte da engrenagem política mundialmente estabelecida, porém, era necessário delinear formas de conhecer de perto os coordenadores, pois estes trariam possibilidades de compreensão sobre o próprio trabalho e as manifestações dos professores. Era preciso entender como eles asseguram a qualidade do processo educativo, sem correr o risco de perder o caráter colaborativo e coletivo do



coordenador pedagógico, tendo como visão geral o cumprimento das demandas das diretrizes programáticas da Secretaria de Educação.

É necessário fazer sentido para o coordenador pedagógico as formações atribuídas para seu trabalho com os professores, pois, se o objetivo é melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes, por meio da qualificação de profissionais, é importante destacar quais as reais necessidades formativas, oferecendo formações que sejam relevantes para o trabalho do coordenador e, conseqüentemente, do próprio professor, e isso estamos em busca de fazer, não somente em nossas reuniões semanais, mas também nos horários de trabalho pedagógico coletivo, estreitando os vínculos e adaptando as demandas de cada unidade à realidade e ao processo inclusivo de toda a comunidade escolar.

No mês de abril, juntamente com a formação do grupo de trabalho da Secretaria de Educação, foram convidados dois formadores externos, o que coopera com o trabalho formativo dos CPs, mas também nos abre lacunas, pois as realidades que são trazidas por eles não absorvem a demanda que a rede tem demonstrado diante do trabalho que realiza, ficando de forma inacabada, pois os CPs queriam, neste momento, ser ouvidos e, como diz Imbernón (2010, p. 66), “[...] aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo”.

Em alinhamento com todo o trabalho que estava desenvolvendo como formadora de coordenadores pedagógicos, o mestrado foi um apoio fundamental. Ao compartilhar com minha orientadora as necessidades, dificuldades e desafios enfrentados pela equipe que eu formava, recebi a orientação de conduzir uma pesquisa. Elaboramos um questionário de perguntas e respostas para aqueles que se sentissem à vontade para participar. Não foi uma surpresa que 10 coordenadores de escolas, que atendem à educação infantil parcial, tenham respondido às perguntas.

Essa iniciativa nos envolve no processo, permitindo que as contribuições direcionem a organização do trabalho dos CPs de forma mais eficaz e alinhada com às demandas da rede de ensino de Diadema.

O convite se caracterizou de maneira informal, utilizando uma mensagem com um aplicativo que fosse direcionado ao CP com o único intuito de conhecer as particularidades pertinentes a fazer a diferença para a pesquisa. Para este momento, foram selecionados 12 CPs que atuam exclusivamente na educação infantil, em uma instituição que atende apenas crianças de 4 a 5 anos, mas só 10 responderam.

Esse contexto destaca-se em contraste com situações mais comuns, onde os coordenadores podem ser responsáveis por gerenciar diferentes segmentos educacionais dentro de uma mesma instituição. Esta particularidade, longe de ser considerada uma crítica, é entendida como uma observação fundamental a ser explorada no contexto desta pesquisa.

O momento de entrega do questionário via *Google forms*, para que eles respondessem, trouxe-me uma grande ansiedade, pois ouvi-los era o meu ponto de encontro com possíveis organizações para este trabalho que realizo, e tudo em conjunto com os estudos do mestrado.

Receber as devolutivas do questionário, analisar as respostas construídas com base nos desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos contribuíram para o avanço da pesquisa e, para além, contribuíram para o meu trabalho de formadora.

Esse foi um momento crucial, que deu início a diversos outros estágios da minha pesquisa, que rapidamente começaram a tomar forma. As participantes responderam a 24 questões que impulsionaram as propostas formativas do departamento, com a crença de que muito do que estávamos analisando poderia refletir a identidade de outros coordenadores.

A leitura e análise das respostas foram fundamentais para guiar as visitas *in loco* aos ambientes de trabalho de cada coordenador. Durante o tempo que passei com cada um deles, pude observar como as respostas do questionário se manifestavam na prática do trabalho que estavam realizando na coordenação. Embora o tempo de cada visita tenha sido menor do que eu gostaria, o contato e a relação estabelecida, juntamente com uma escuta mais atenta, proporcionaram uma conexão valiosa entre o que eu pesquisava e o que realmente pude observar. As impressões que colhi nestas visitas serviram para conduzir as entrevistas e também para compor a análise do conteúdo das mesmas.

Ao chegar à unidade escolar, percebia o quanto o coordenador pedagógico era solicitado. Entre minha chegada e o início da nossa conversa, éramos interrompidos diversas vezes por diferentes motivos: a equipe de zeladoria levantava questões, os agentes da cozinha buscavam esclarecer aspectos da rotina diária, e crianças em processo de inclusão demandavam atenção especial. Esses momentos foram cruciais para entender que o trabalho desse coordenador exigia muito mais atenção e valorização do que muitas vezes é reconhecido.

O cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista, e reacional, e às vezes 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 (Placco, 2006, p. 47).

A ideia central era escutar os CPs, ouvir esse coordenador que está dentro dessa escola e, a partir dessa escuta, fazer os registros, trocar as experiências, abrir um diálogo formativo, problematizando, sim, os aspectos narrados pelo grupo ou pela própria coordenadora e sempre registrando esse momento, garantindo que, a partir de uma avaliação desta visita, faríamos uma devolutiva deste processo, com encaminhamentos, esclarecimentos, atribuindo suas necessidades em seu cotidiano.

Esse foi um ponto importante da pesquisa. O cotidiano dos coordenadores estava frequentemente comprometido com ações que estavam além de sua governabilidade. Eu percebia que muitos movimentos que estavam ocorrendo não eram intencionais. Com as respostas do questionário em mãos, as visitas complementavam minha compreensão, reforçando a necessidade de que eu fosse responsável por oferecer uma análise sobre o processo de trabalho desse coordenador.

Analizamos, juntas, quais caminhos seguiriam em sua rotina de trabalho no cotidiano escolar e como abrir um planejamento, pois no início do ano já haviam produzido o planejamento estratégico para desenvolver as suas propostas de trabalho; mas, agora, com a finalidade de analisar as suas ações e verificar uma forma de se organizar melhor.

Sobre isso, Placco (2006, p. 48) apresenta que,

[...] na necessidade da caracterização da rotina de trabalho, Matus (1991) propõe quatro conceitos: importância, rotina, urgência e pausa, os quais serão de utilidade para compreensão e transformação das ações cotidianas do coordenador pedagógico.

Eu estava entrando dentro deste processo e com estudos necessários para esse desenvolvimento. É rico demais o processo de educação, mas é rico demais saber que pessoas tão capazes estão ali nos esperando, para nos dar total respaldo, por meio de influências literárias que possam nos orientar e nos trazer luz ao trabalho.

As leituras realizadas começaram a fazer muito sentido. Quando Tardif e Raymond (2000) discutem os saberes profissionais, a transformação que o trabalho

provoca em si mesmo e a identidade do trabalhador, as dimensões do trabalho do coordenador se tornam muito mais desafiadoras. Isso exige um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. É fundamental entender as relações entre tempo, trabalho, aprendizagem e saberes profissionais.

Fullan (1991), ao abordar os desafios de transformar a escola, enfatizam que a solução para esses problemas está nas mãos dos professores e gestores de cada unidade. Eles destacam a importância de olhar para a singularidade de cada situação, prestar atenção aos pequenos grupos e refletir sobre o movimento de luta por aquilo que se reconhece como essencial.

Imbernón (2010), quando nos fala sobre a formação continuada, aponta a necessidade de contextualizarmos o processo antes que fiquemos estagnados no método, pois, se desconsiderarmos o capital cultural dos docentes, estaremos impedindo o seu crescimento. Além de apontar que a formação não pode ser única e irredutível para todos, que os olhares e as premissas precisam ser para cada um, partindo do pressuposto que não desenvolvem do mesmo jeito, com as mesmas habilidades. É preciso, portanto, olhar para cada educador como sujeito de um processo singular, com necessidades e potências próprias.

Com base nessa compreensão, esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica que considera a escuta, a experiência e o contexto dos coordenadores pedagógicos como elementos centrais para a construção de conhecimento. O percurso metodológico foi delineado de forma a valorizar a voz dos sujeitos participantes, reconhecendo-os como coautores na produção dos sentidos e dos saberes que emergem ao longo do processo investigativo.

### 3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo é uma pesquisa qualitativa que investiga a realidade, os eventos e as relações, buscando compreender, interpretar e analisar essa realidade a partir dos sujeitos da pesquisa. Seu objetivo é atribuir significado e oferecer perspectivas sobre as abordagens discutidas.

Assim, os procedimentos utilizados na pesquisa incluíram a análise de documentos legais relacionados à coordenação pedagógica, levantamento bibliográfico relativo ao tema, aplicação e análise do questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos e entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores pedagógicos.

O vínculo constituído com os coordenadores foi decisivo para o desenvolvimento da proposta de trabalho e orientações criteriosas neste processo de pesquisa.

Num primeiro momento, os coordenadores responderam a um questionário estruturado contendo 24 perguntas específicas sobre a organização do trabalho coordenativo e os desafios enfrentados. Os aspectos relativos à apuração dos dados neste tipo de pesquisa devem ser levados em consideração. As taxas de não resposta, por exemplo, refletem na análise e devem ser consideradas. (Xavier, 2012, p. 295).

Este momento permitiu não apenas coletar dados relevantes sobre as práticas atuais e os obstáculos enfrentados pelos coordenadores, mas também ter um entendimento sobre as realidades entre a pesquisa e os profissionais envolvidos no campo educacional.

Enquanto uma etapa *concreta* das atividades de pesquisa, a aplicação de questionários tende a se constituir em um trabalho de pouca reflexão. Além da observação de como os itens se *comportam*, se são de difícil compreensão ou não. (Xavier, 2012, p. 294, grifo da autora).

O grande intuito do questionário era trazer os CPs como sujeitos colaboradores da pesquisa, com perguntas sobre o perfil de cada um e sobre as intenções a respeito do cargo alcançado. O tempo previsto para responderem as questões passavam por no máximo 10 dias. Isso permitiria que os acontecimentos do cotidiano levassem em conta as respostas atribuídas às questões levantadas ao grupo.

O questionário de pesquisa trouxe respostas e olhares, que nós, que estamos na gestão de um departamento, não conseguimos visualizar. Foi o mais importante para compreender o que, de fato, estava acontecendo em suas demandas de

trabalho, quais suas necessidades no conjunto de afazeres atribuídos pela Secretaria de Educação, como a formação continuada designada semanalmente pela Secretaria de Educação estava alavancando o trabalho deles com o grupo de professores, nas unidades escolares, e quais os impactos da formação do coordenador na atuação dos professores no contexto escolar.

O grupo de CPs respondeu de forma bastante compreensiva, porque, para além de serem colaborativos com o desenvolvimento do meu projeto, não havia necessidade de se identificarem, facilitando a organização das respostas.

O primeiro momento da pesquisa trouxe uma vertente qualificativa para que déssemos continuidade no trabalho desenvolvido, definindo novas ações.

A seguir, será lançado, para conhecimento dos leitores, o questionário apresentado ao grupo de coordenadores e, para cada questão, foi aberto um objetivo da pergunta, com análise metodológica e acompanhamento de um autor que fundamente o pensamento atribuído. Logo após, direciona-se o processo de respostas, ocasionando, de forma natural e sem envolvimento, as percepções sobre a questão.

Ao final das respostas, há uma análise que distingue o que as respostas ocasionaram ao projeto de pesquisa, e quais contribuições poderiam alcançar neste momento.

### **3.1 O que levou você a ser coordenadora pedagógica em Diadema?**

As respostas a esta pergunta revelam elementos recorrentes que se entrelaçam entre os aspectos da trajetória profissional e as perspectivas de crescimento na carreira. Nota-se que a decisão de assumir o cargo de coordenador pedagógico está fortemente vinculada tanto ao desejo de ampliar a atuação educativa, contribuindo com a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico, quanto à possibilidade de desenvolvimento profissional. A coordenação pedagógica surge, portanto, como um espaço que articula vocação, compromisso com a educação pública e a busca por novos desafios dentro da própria rede de ensino.

CP 1 - Vontade de estudar e me apropriar da concepção da rede de Diadema.

CP 2 - Diadema é uma rede humana de fazer educação para mudança social e pautada nos sonhos. Como nasci professor na rede, então viver a gestão seria incrível.

CP 3 - A princípio foi a vontade de conhecer outra função dentro da educação.

CP 4 - A oportunidade de uma nova experiência profissional.

CP 5 - Acredito muito no potencial transformador da educação na vida das pessoas, e acho que esse potencial pode aumentar bastante quando se tem uma boa organização do trabalho e uma base teórica consistente e coerente, e era nesses dois lugares que eu mais pretendia ajudar.

CP 6 - A intenção de contribuir com esse trabalho na rede.

CP 7 - A oportunidade de ter novas experiências e aprendizados.

CP 8 - Eu queria ter essa experiência, um olhar diferente do que eu tinha em sala.

CP 9 - Aprender e contribuir.

CP 10 - A curiosidade em conhecer as diversas funções na área da educação.

As respostas evidenciam que o ingresso na coordenação pedagógica representou, para cada participante, um marco significativo em sua trajetória profissional. As motivações, embora diversas, apontam para um compromisso comum com a qualificação do trabalho educativo e com o fortalecimento da formação docente.

O desejo de promover mudanças no cotidiano escolar, de transformar os espaços de aprendizagem e de contribuir de forma mais ampla com a prática pedagógica são fatores que impulsionaram a escolha por esse lugar de liderança.

Assim, a coordenação é compreendida como uma oportunidade de atuação ampliada, na qual se articula o fazer docente com a escuta, o apoio e a mediação de saberes dentro da escola.

### **3.2 Como você via as funções da coordenação pedagógica antes de iniciar o desempenho da função?**

Encontrar os espaços e desempenhar seus papéis são movimentos bastante diferentes e requer muito mais segurança para o domínio das questões que o cotidiano traz do que o próprio desempenho.

As respostas revelam que, antes de assumirem a coordenação pedagógica, muitos professores nutriam expectativas elevadas e, em alguns casos, idealizadas

sobre o papel que iriam desempenhar. Acreditava-se em um trabalho transformador, capaz de influenciar positivamente as práticas pedagógicas e fortalecer os processos formativos nas escolas. No entanto, ao iniciarem suas trajetórias, os coordenadores perceberam que compreender a função é distinto de exercê-la plenamente.

Encontrar seu lugar dentro da equipe escolar e consolidar sua atuação como liderança pedagógica exige mais do que vontade ou conhecimento técnico: requer segurança, sensibilidade e constante negociação com os desafios do cotidiano. As experiências compartilhadas indicam que havia, inicialmente, certa distância entre o que se imaginava da função e as exigências reais do dia a dia – especialmente no que diz respeito à leitura das necessidades concretas das salas de aula e à mediação com os professores.

Ainda assim, o desejo de contribuir com a qualificação do trabalho docente e de criar espaços de escuta e diálogo permanece como uma motivação potente. Estar à frente de processos formativos, propor reflexões e orientar práticas tornou-se, para os CPs, uma experiência significativa de realização profissional. Nesse processo, amplia-se o olhar sobre a escola e suas múltiplas dimensões, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes e da própria equipe.

Como bem nos lembram Tardif e Raymond (2000, p. 208), o trabalho modifica a identidade de quem o realiza: “[...] trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Assim, o exercício da coordenação pedagógica transforma não apenas a escola, mas também aqueles que se colocam a serviço de sua construção coletiva.

CP 1 - Coordenador um apoiador do trabalho do professor.

CP 2 - Eu achava que ficavam distante dos professores, mas mudei de ideia.

CP 3 - Não tinha muita noção de como a coordenação podia ajudar no desempenho da minha função. Às vezes até questionava algumas ações, e não percebia o quanto as ações do professor são conduzidas por ela. No exercício da função percebi quanto importante é ter alguém que domine os assuntos pertinentes à educação e que possa nos ajudar.

CP 4 - Eu tinha uma expectativa de quais deveriam ser as funções da coordenação pedagógica, que construí no decorrer da minha carreira, passando por outras instituições, onde observei as coordenadoras acompanhando os planejamentos, assistindo as aulas, dando monitoria, devolutivas e fazendo reuniões com as professoras coletivamente sobre o desenvolvimento das crianças da faixa etária.



Em Diadema, sentia falta da parceria, dos feedbacks, do acompanhamento, das sugestões, das trocas e até mesmo do convívio das coordenadoras, mas, diferente das outras experiências, observei que traziam formações de temas específicos e demandas da secretaria, além de ler os relatórios das crianças. Diante de trabalhos tão diferentes, eu criei minha expectativa de qual deveria ser a função, considerando o que eu sentia que era importante.

CP 5 - Sempre vi a coordenação pedagógica como o lugar de onde se pode olhar para a aprendizagem de uma maneira mais ampla, e auxiliar os professores a enxergar possibilidades que por vezes os desafios do cotidiano não permitem ver.

CP 6 - Muito significativas para o andamento do trabalho pedagógico da escola.

CP 7 - Eu achava que traziam muitas demandas, das quais o grupo discordava, que os HTPCs poderiam ser mais práticos do que teóricos, que separava pouco tempo para estar mais próxima dos professores no dia a dia.

CP 8 - Sempre achei importante, é um elo bom entre professores e gestão.

CP 9 - Ajudar com orientações e formações para prática pedagógica.

CP 10 - Sempre achei interessante, e assim eu sempre vi a diferença de uma coordenação mais próxima de seus professores e de uma coordenação mais distante, que não buscava conversar e se atualizar.

As respostas dos coordenadores pedagógicos indicam que, para experiências futuras, é fundamental reconhecer que a formação profissional não se esgota na aquisição de saberes teóricos, mas se constrói, de forma contínua, na articulação entre teoria e prática. O que se revela é a consciência de que a aprendizagem da função exige vivência, experimentação e, sobretudo, reflexão constante sobre o fazer cotidiano.

Nesse processo, os coordenadores apontam para a importância de formações que dialoguem com o chão da escola e que valorizem as experiências concretas do trabalho educativo. Começam, assim, a trilhar um caminho de formação que não é linear nem definitivo, mas marcado por buscas, dúvidas e reconstruções permanentes. Trata-se de um movimento de construção de saberes profissionais que se dá no entrelaçamento entre o vivido e o aprendido, entre o saber fazer e o saber pensar o que se faz.

Como afirmam Tardif e Raymond (2000), a aprendizagem do trabalho docente não ocorre de forma isolada, mas é atravessada por um processo de escolarização que, em maior ou menor grau, busca preparar o profissional para os desafios da

prática. No entanto, é no exercício cotidiano da função, com suas exigências e singularidades, que o coordenador realmente começa a construir sua identidade e seu conhecimento profissional. Dessa forma, a formação torna-se, ela mesma, uma prática viva, situada e relacional, inseparável do trabalho que se realiza e das pessoas com quem se compartilha a caminhada.

### **3.3 Você se sentia preparada para o desempenho da função?**

Esta pergunta revela um ponto sensível no percurso de quem assume o cargo de coordenador pedagógico: o enfrentamento das incertezas diante de um novo papel, que exige uma reconfiguração da identidade profissional. Para muitos dos participantes, o sentimento de preparo estava entrelaçado a vivências anteriores como docentes, à bagagem de formação inicial e continuada. No entanto, mesmo com esse repertório, as respostas indicam que o início da atuação como coordenador pedagógico é permeado por inseguranças e pela percepção de que a função exige muito mais do que o conhecimento técnico.

A formação para a coordenação, portanto, não pode ser pensada como pré-requisito exclusivo para o exercício da função, mas como um processo contínuo que se dá durante o trabalho, e não apenas antes dele. Como indica Imbernón (2010), a formação profissional é um processo permanente, que precisa estar conectado às necessidades reais do contexto, respeitando a trajetória e o capital cultural de cada profissional.

Dessa forma, essa pergunta nos leva a compreender que sentir-se preparado é uma construção subjetiva, histórica e contextual, um marco que não se atinge de uma vez por todas, mas que se amplia a cada novo desafio, enfrentado com reflexão, diálogo e intencionalidade formativa.

CP 1 - NÃO. Tive medo e insegurança.

CP 2 - Acredito que jamais estaremos preparados, vamos abrindo espaço para ir crescendo e assim construindo identidade.

CP 3 - Não.

CP 4 - Preparada não, até porque penso que sempre estamos em processo. No entanto, eu sabia que atendia a alguns requisitos e a outros não, como ainda penso. Tenho consciência, por exemplo, de que alguns requisitos que me faltam podem ser adquiridos, como

conhecimento teórico e outros até podem ser desenvolvidos, mas não são inerentes a mim, como a criatividade. Sinto falta de ser criativa para contribuir com ideias, mas sei que com o tempo e experiência (e muitas trocas) posso melhorar meu repertório.

CP 5 - De jeito nenhum, mas tinha muito boa vontade.

CP 6 - Não me sentia logo que entrei, hoje estou me sentindo mais tranquila.

CP 7 - Com certeza não.

CP 8 - Na verdade não. Mas comecei já entendendo que precisaria de muito estudo.

CP 9 - Parcialmente.

CP 10 - Acredito que sim. Mas sei que o trabalho de coordenação exige muito estudo e atualização sempre. E também a questão ação reflexão, autoavaliação e tudo mais.

Assumir a função de coordenador pedagógico representa, para muitos profissionais, uma transição significativa: deixa-se o lugar de quem é acompanhado para ocupar o papel de quem acompanha, orienta, escuta e forma. Esse deslocamento não ocorre sem tensões. As respostas à pergunta sobre o sentimento de preparo para exercer a função evidenciam um movimento marcado por incertezas, receios e, em alguns casos, pela sensação de não corresponder plenamente às próprias expectativas.

A negativa em se sentir preparado aparece acompanhada de reflexões que extrapolam a autocritica técnica. Revelam uma inquietação legítima diante das exigências do cargo e dos desafios que envolvem liderar processos formativos num contexto escolar.

Mais do que certezas prontas, o que se faz necessário é a construção de um processo formativo permanente, que acolha as dúvidas, sustente as experimentações e favoreça o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico como sujeito ativo da formação, sua e dos outros.

### **3.4 Como você foi percebendo o seu desenvolvimento como coordenadora pedagógica?**

Muitas vezes, perceber-se como coordenadora está diretamente relacionado ao olhar do outro: o reconhecimento da equipe, das gestoras e dos próprios

professores com quem se compartilha os desafios cotidianos. Essa percepção externa, por vezes, funciona como espelho e termômetro, possibilitando ou dificultando a construção da identidade profissional.

No turbilhão das tarefas e das urgências do cotidiano, nem sempre há tempo ou espaço para uma análise profunda do próprio percurso. No entanto, com o passar do tempo, o exercício da função vai evidenciando aprendizagens que se constroem a partir das relações, das escutas, dos conflitos e das resoluções necessárias no ambiente escolar.

O desenvolvimento profissional do coordenador, portanto, está intrinsecamente ligado à prática e às situações vividas em contexto real de trabalho.

O tempo das aprendizagens estão voltados para as relações de trabalho e aprendizagens dos profissionais, ou seja, a prática cotidiana permite que originem maneiras diversas para resoluções de problemas. As exigências do próprio coordenador tendem a perceberem o quanto é importante o investimento em seus estudos e suas ações pedagógicas. Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (Tardif; Raymond, 2000, p. 213).

O desenvolvimento, portanto, não se dá apenas pelo acúmulo de conhecimento técnico, mas pela capacidade de interpretar a realidade, tomar decisões e construir coletivamente caminhos mais potentes para a educação.

CP1 - Precisei investir na minha autoformação. Trocar experiências com as colegas (novas e antigas de função) e perguntar muito para as minhas chefes.

CP 2 - Estou percebendo aos poucos, confesso que acho um exercício difícil, pois sou muito crítico e inseguro quanto ao meu fazer.

CP 3 - A partir do momento que comecei a participar das formações e estudar sobre o papel do coordenador, e interagir com o grupo de professores e suas demandas diárias.

CP 4 - Ainda é muito recente minha chegada a essa função, ainda não tenho um ano como coordenadora, mas sem dúvida nenhuma já cresci profissionalmente. Apurei meu olhar para várias questões, ampliei meu repertório teórico, tenho recebido feedbacks positivos do meu grupo, em especial em relação à parceria e envolvimento.

CP 5 - Meu desenvolvimento foi e vem sendo construído de avanços e retrocessos, na pandemia por exemplo cheguei à conclusão que não tinha nenhum repertório para auxiliar, pois tudo tinha mudado e não

sabíamos se voltaria ao "normal" algum dia. Nesse ano entendo que posso estar novamente nessa posição, mas sabendo que nada ficou como era e há tudo a aprender.

CP 6 - Fui me sentindo um pouco mais segura aos poucos.

CP 7 - Ainda tenho muito a desenvolver, mas acredito, pelo menos nesse momento, que tenho que ter o meio termo em diversas situações.

CP 8 - O início foi complicado, mas aos poucos fui entendendo qual é o meu lugar e a importância de ter um olhar diferenciado.

CP 9 - Com as formações e trocas.

CP 10 - Acredito que estou me percebendo agora, faz pouco tempo que retomei a coordenação pedagógica, mas estou gostando muito.

A socialização é um processo de formação do indivíduo, que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades (Tardif; Raymond, 2000, p. 213). Nunca mais seriam os mesmos. Quando se pensa em investimento, vem longo a ideia de que muitos mais precisarão de sua dedicação. Para toda e qualquer resposta é necessário ter compreensão de muitos e importantes assuntos, que podem mudar toda a dimensão da proposta de trabalho a ser continuada.

### **3.5 Sente que foi avançando nas atribuições que dizem respeito à função e que avanços são esses? Você se sente melhor desempenhando quais atividades dentro da coordenação?**

Ao responder a esta questão, o coordenador traz à sua memória uma versão atualizada de suas expectativas, de como reagiu a esta perspectiva e como essa investigação estaria contribuindo para um novo panorama. Enfim, havia canalizado, neste momento, um questionamento que necessitava de reflexão e autoavaliação.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. 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. (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

A busca pelo autoconhecimento, a construção do novo proporciona questionamentos e, ao mesmo tempo, investimentos no campo do seu próprio desempenho. Calcular e verificar suas próprias aprendizagens, bem como o domínio pelo trabalho que executa, vêm da compreensão e entendimento de onde foram criados esses saberes. Indo para além desta questão, coloco algo sobre as capacidades sociais e culturais que foram inseridas. Entende-se que o conjunto de saberes foram criados a partir da socialização e construíram a identidade pessoal e social.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (Tardif; Raymond, 2000, p. 218-219).

Desta forma, com relação à história de vida, num contexto geral, não somente as memórias educacionais fazem parte da vida deste coordenador. Os pontos estão entrelaçados nas respostas e vivências apontadas pelos CPs:

CP 1 - Sim acredito que houve uma evolução. Aprendi a me organizar melhor com as atribuições pertinentes à função. Me sinto melhor no atendimento e contribuição com o trabalho do professor de forma individualmente.

CP 2 - As conversas em HTP, as reflexões no HTP em grupo e o registro do cotidiano escolar.

CP 3 - Ao longo do tempo estudando e fazendo formações fui percebendo o papel do coordenador como algo necessário no auxílio e bom desempenho na escola. Me sinto melhor dando formações em HTPC ou HTP, para os professores, com temas que tiramos juntos e que pesquisei para dar a formação, e que contribuem para a prática dos mesmos.

CP 4 - Até uma semana atrás eu me dividia em duas escolas, e isso de certa forma atrapalhou que eu avançasse mais, pois era difícil dar continuidade ao trabalho. Recentemente em uma única escola tenho me sentido mais próxima do grupo de professores e das crianças, conseguindo ter mais propriedade do público e da rotina. A atividade que sinto desempenhar bem é em relação às devolutivas dos registros individuais das crianças, percebo no retorno das professoras que tenho conseguido fazê-las compreender o que pretendemos comunicar às famílias, de forma respeitosa e nunca depreciando o trabalho feito. Tenho ouvido relatos como: "nunca havia recebido uma devolutiva assim, ficou muito claro", "amei ler a devolutiva", "parecia que você estava conversando comigo".

CP 5 - Quanto mais tempo ficamos nesse trabalho, e especialmente quando temos a oportunidade de continuarmos na mesma escola, melhor enxergamos o cenário, os atores, a equipe, os desafios... As interpretações sobre os acontecimentos vão ficando mais claras, as ações mais focadas, e isso ajuda demais o processo.

CP 6 - Tenho sentido mais confiança, por causa das trocas nas formações com outros coordenadores, o retorno dos professores na escola, as reuniões com a gestão escolar e os encaminhamentos e retornos de minhas funções na escola e com as famílias.

CP 7 - Isso eu consigo perceber sim, em relação a documentação que são muitas, no início tinha medo de colocar algo errado ao fazer o documento. Hoje, poucos meses depois, percebi que estou aprendendo e errar faz parte desse processo, portanto faço essa escrita com mais tranquilidade, certa que se precisar, poderei acertar algo que seja preciso. Eu me sinto melhor quando estou no pedagógico, acompanhando, orientando, estimulando os professores.

CP 8 - Apesar do pouco tempo na função percebi que estou mais segura em relação a algumas demandas, tenho mais tranquilidade para mediar as situações cotidianas.

CP 9 - Acompanhamento da rotina escolar; atendimento às famílias.

CP 10 - Sinto que sim. Eu me sinto melhor na parte das orientações e formações com os professores, e também no contato com as famílias de acordo com a necessidade do dia a dia.

A continuidade no trabalho do CP sugere uma habilidade importante para sentir-se mais seguro no desenvolvimento deste trabalho. A clareza no trabalho indica maturidade para o desenvolvimento desta nova experiência.

A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática (Tardif; Raymond, 2000, p. 229).

A consciência dos elementos diferentes, que agregam esta capacidade, fundamenta o trabalho deste profissional que se constrói gradativamente, para a construção de sua identidade como coordenador pedagógico.

### 3.6 Você tem inquietações quanto ao trabalho na coordenação?

Cabe ao coordenador pedagógico desenvolver seu trabalho em meio a múltiplas demandas, frequentemente atravessadas por funções que geram dúvidas, inquietações e, por vezes, desconhecimento sobre suas reais atribuições. É fundamental romper com a concepção equivocada do coordenador como um “faz tudo” dentro da escola. Mais do que responder a exigências fragmentadas, é necessário que esse profissional construa, afirme e delimite seu campo de atuação, ancorado em princípios formativos, éticos e pedagógicos.

Como apontam Placco, Souza e Almeida (2011), a atuação do coordenador deve estar centrada na mediação da prática docente, contribuindo para a constituição de uma cultura de formação permanente no interior da escola. Nesse sentido, a prática constante de formação do coletivo, conduzida intencionalmente, permite enfrentar os desencontros entre expectativas e atribuições, minimizando os impactos negativos sobre a organização do trabalho pedagógico.

Isabel Alarcão (2022) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do coordenador enquanto líder pedagógico, capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores e articular os saberes da prática com os desafios da escola real. Assim, o fortalecimento do papel do coordenador como mediador e articulador da ação educativa passa, necessariamente, pela consolidação de espaços de escuta, reflexão e colaboração no cotidiano escolar.

CP 1 - Sim.... Me sinto insegura para apontar comportamentos inadequados.

CP 2 - Sim, como ajudar o professor construir imagem positiva do seu trabalho e da escola.

CP 3 - Tenho uma preocupação em como fazer o professor entender concepções, como fazer com que ele compreenda que a concepção está intrínseca à vida, e que precisamos evoluir sempre na função, o que nem sempre eu consigo.

CP 4 - Sim, acho que todas temos. Eu quero contribuir mais, quero me transformar e transformar a escola em que estou. Quero fazer um bom trabalho, fazer diferente, ser necessária.

CP 5 - Tenho inúmeras inquietações, especialmente no que diz respeito à qualidade da escuta da minha equipe. Sempre me pergunto se estou enxergando do ponto de vista do outro, se estou entendendo de forma aprofundada os desafios que o professor enfrenta, se minhas sugestões



e aproximações estão realmente vindo ao encontro das necessidades da equipe, porque a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam, e sempre me esforço para continuar entendendo que, apesar de estarmos numa mesma escola, enfrentamos desafios diferentes, temos demandas diferentes, e eu não posso perder de vista o professor, que precisa estar animado e sentindo-se capaz de dar conta do aluno, que no fim das contas é o protagonista do processo todo.

CP 6 - Sim, vejo a necessidade de estudar mais e sempre.

CP 7 - Tenho muitas, pois acho que o nosso papel ainda não está bem definido, as funções se misturam com as da gestão. Fico perdida ainda em alguns momentos.

CP 8 - Muitas!!! Por mais que eu estude, sempre acho que falta algo. Outra preocupação é como balancear meu tempo frente às demandas burocráticas que são necessárias e o apoio às crianças e professores.

CP 9 - SIM.

CP 10 - Infelizmente na escola que estou atuando uma minha inquietação é a questão da dificuldade do acesso a internet. Pelo fato de ter iniciado o trabalho nessa escola no final de maio aos poucos estou encaminhando meu trabalho.

Ao analisar as inquietações expressas pelos coordenadores pedagógicos, torna-se evidente o quanto a ação conjunta e o trabalho colaborativo no interior da gestão escolar podem contribuir significativamente para o fortalecimento do comprometimento coletivo e para a qualificação das práticas do coordenador pedagógico.

O processo vivenciado por esses profissionais revela que as relações estabelecidas entre a equipe gestora e os professores estão diretamente atravessadas pela escuta sensível, elemento central no processo educativo. Embora muitos desses aspectos se manifestem inicialmente como desafios, as experiências de colaboração e diálogo evidenciam um potencial transformador no fazer pedagógico. A criação de estratégias que permitam a partilha de responsabilidades e a construção de soluções coletivas pode minimizar o sobrecarregamento do coordenador e favorecer uma atuação mais integrada e eficaz.

Como afirmam Placco e Almeida (2008, p. 27), “[...] a partir de uma reflexão sobre o papel destes gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverte-se em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos”. Assim, fortalecer a cultura da corresponsabilidade no cotidiano escolar torna-se essencial para o avanço da qualidade educativa.

### **3.7 Percebe que há lacunas a serem sanadas? Como se sente com relação a essas lacunas? Elas incomodam você em algum sentido? Como impactam o desempenho de sua função?**

A partir desta questão, a tendência em olhar para o futuro torna-se atrativa em perceber o que falta, o que pode ser melhorado para o desenvolvimento do trabalho. Tornam-se pareceres sobre as suas atuações. O diálogo entra como forma de adequação às ações pedagógicas e às demandas da escola. A competência de se comunicar pode auxiliar o coordenador pedagógico. Administrar o tempo é um processo indispensável para essa comunicação tão valiosa.

CP 1 - Sempre temos algo a mais a aprender. Me incomoda minha insegurança.

CP 2 - Gostaria de mais tempo para autoformação

CP 3 - Não acho que sejam lacunas, mas problemas que fazem parte da função, como socorrer uma criança, acolher um professor em horário de aula, atender o telefone com reclamações de pais, e que estas coisas atrapalham o trabalho burocrático, mas aproxima dos funcionários da escola.

CP 4 - Sinto, me incomoda em não ter propriedade como eu gostaria e didática para abordar alguns temas em formação. Não gosto de falar em público e isso é um grande empecilho na função. Prefiro falar individualmente, mas HTPCs não permitem isso.

CP 5 - Sim, há inúmeras lacunas de ordem prática que prejudicam bastante o trabalho dos professores, e conseqüentemente o meu também. Especialmente no que diz respeito a entender que o atendimento com qualidade a 32 crianças ao mesmo tempo, algumas com deficiências, só é possível para aqueles que decidem essa proporção, sem nunca terem experimentado esse lugar. Falo no sentido de política pública federal no que diz respeito à escola. A redução dessa proporção é urgente, pois ela impede maior qualidade de um trabalho que tinha tudo para ser mais incrível. Na mesma linha, agentes de apoio à inclusão em quantidade insuficiente exasperam um professor já exausto, e sugam muito do potencial que a educação poderia ter.

CP 6 - Sim, me sinto inquieta, me impactam quando dependo do trabalho do outro para que o meu flua bem.

CP 7 - Eu acredito que pra mim a maior lacuna é gerir meu tempo entre todas as atribuições. Isso me deixa bastante incomodada, pois para dar conta de tudo, sempre fica algo em defasagem.

CP 8 - Percebo que a rotina ainda não contempla o suporte que os professores necessitam, por vezes isso me causa a sensação de impotência.

CP 9 - Sim. Sinto que preciso me apropriar das minhas funções para que eu possa desempenhá-las com excelência e segurança.

CP 10 - Sim, às vezes insegura por questão de estar a pouco tempo na escola, e com bastante demandas a serem cumpridas. Me sinto incomodada pelo fato de sempre querer desenvolver um bom trabalho. Acredito ser positivo, pois estou me vendo em uma evolução profissional e sinto que o grupo aos poucos estão nos adaptando.

É muito importante perceber o quanto o tempo cronológico faz parte deste momento vivido pelo coordenador pedagógico. E tal aprendizagem não é capaz de deixá-los mais leve em sua caminhada, nem tão pouco mais flexíveis. Em análise a esta pergunta, eu me apego às falas de Tardif e Raymond (2000, p. 231), quando eles colocam que o domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções.

A compreensão do que fazemos diariamente e os desafios ou tensões que vivenciamos precedem a aprendizagem. A fala precede a escrita, assim como o ser precede o ter. Gestar vem carregado de possibilidades, mas também de insatisfações e problemáticas a serem sanadas.

### **3.8 Como você tem percebido as formações das quais tem participado dentro da rede? Elas têm auxiliado seu trabalho e seu desenvolvimento profissional? Em qual sentido? Quais ações julga que são mais efetivas?**

A ideia central estava em captar, pelas falas dos CPs, se os mesmos estavam entendendo que o processo formativo se dá como degraus, onde partimos dos dados que nos são propostos e, por meio das informações e da compreensão, é construída a subida e chegada ao saber. Alarcão (2022, p. 19) nos faz entender, neste processo, que “A representação traduz a gradualidade do percurso, mas também a dificuldade crescente dos vários degraus, representada pela também gradual altura dos sucessivos degraus”.

CP 1 - As trocas de experiências contribuem muito; o grupo de estudo faz com que tenha mais segurança com os conhecimentos teóricos e que vão respaldar minha prática.

CP 2 - Redução da ansiedade do grupo, articular os direitos de todos.

CP 3 - Gostei muito das formações sobre documentação pedagógica, sobre o papel do coordenador, sobre materiais de ateliê, e todas têm complementado o meu trabalho.

CP 4 - Eu acho que as melhores formações têm sido as que trazem trocas de experiências, ou mesmo relatos das práticas na coordenação. Não sou uma pessoa do "abstrato", necessito do concreto para compreender, preciso ver como faz, como acontece, como funciona. Tudo que fica no campo do imaginário fica confuso pra mim.

CP 5 - Percebo na minha rede duas linhas extremamente diferentes na formação: uma do Ensino Fundamental e outra da Educação Infantil. São propostas bastante diferentes de trabalho, em parte por conta realmente do público-alvo envolvido. Na educação infantil, me encanta muito a proposta na qual estamos inseridos, que centra realmente na criança todo o processo, e nos apresenta possibilidades extraordinárias de trabalho livre e criativo. Uma criança de educação infantil, educada nesses parâmetros que estamos vendo, será muito feliz na escola e aprenderá bastante. Aprender sobre isso me alimenta para a semana na escola.

CP 6 - As formações são muito importantes para o meu crescimento profissional, de modo geral com formadores de fora, como as formadoras da própria secretaria.

CP 7 - Eu acredito nas formações, acho no mínimo que seja, sempre aprendemos algo. Para mim, que tudo na coordenação é novo, tem me ajudado muito, consigo me apropriar de alguns assuntos e passar com mais segurança para meu grupo. Penso que ações mais diretas, pontuais em um determinado tema seria mais efetivo.

CP 8 - Algumas são ótimas, outras meio confusas, acredito que se fossem sempre divididas por segmento seria mais fácil, mas esbarramos nas escolas com segmentos diferentes. Mesmo assim as formações trazem luz ao nosso cotidiano e nos auxiliam bastante.

CP 9 - As formações têm me ajudado muito com a organização da rotina semanal/quinzenal.

CP 10 - Estou gostando muito, as formações me deram um norte para voltar à coordenação, podendo auxiliar no trabalho junto aos professores. A formação coletiva, nossos encontros de sexta, as trocas de experiências enriquecem nosso trabalho, e assim me senti acolhida.

Termos importantes como “trocas de experiências”, “complementado meu trabalho”, “crescimento profissional”, “possibilidades extraordinárias”, “luz ao nosso cotidiano”, enriquecem o nosso trabalho, permitem o processo de continuidade no trabalho da Secretaria de Educação, ou seja, da gestão formativa

deste trabalho. É uma avaliação primorosa e que fala sobre a formação advinda da Secretaria de Educação, pois as esferas de atuação desses CPs esbarram na necessidade de variadas formações, atendimento personalizado e singularidade nas respostas, onde os mesmos conseguem identificar esta separação, este aprimoramento necessário. Porém há falhas a serem sanadas, e isso também é questão da Secretaria de Educação, fazer o acompanhamento para haver compreensão sobre os processos a serem aprimorados e reformulados diante da prática estabelecida.

Dessa maneira, é importante destacar que

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade. E isto exige de todos nós, coordenadores(as) pedagógico-educacionais, direção, professores e formadores de professores, que, ao sermos capazes de lutar pelas importâncias de nosso trabalho, organizar nossas rotinas, interromper quando necessário, 'agir nas urgências e decidir nas incertezas' (Perrenoud), sejamos capazes de construir e ampliar nós mesmos e em nós mesmos a consciência de nossa sincronicidade. (Placco, 2006, p. 59).

Acreditando nas propostas apresentadas aos CPs em suas formações, entendo que as formações são facilitadores para o trabalho do coordenador e compreendem uma construção de processos investigativos do seu próprio eu, onde é necessário maior aquisição de saberes. Elas conseguem verificar e validar onde estão aproveitando e onde há maior necessidade de busca pelo conhecimento, sinalizando as vertentes transformadoras do seu processo constitutivo.

### **3.9 Você percebe se há relação entre as formações oferecidas e as suas necessidades profissionais e as das escolas em que atua?**

As propostas formativas estão sempre atreladas ao currículo da cidade, com as pedagogias do cotidiano, e buscam compreender as alternativas essenciais e mais satisfatórias para os coordenadores.

A dúvida em questão, para este momento, era se, de fato, eles entendem sobre as relações que acontecem no processo formativo, com o cotidiano vivenciado nas

unidades escolares, e neste momento é importante trazer a compreensão de que cada unidade escolar é única e tem seu território, com suas realidades e desafios, além das demandas setoriais, que muitas vezes não concebem o que estamos pensando. Por isso a pergunta é pertinente para este desenvolvimento.

CP 1 - Sempre.

CP 2 - Sim.

CP 3 - Total relação.

CP 4 - Hoje a maior necessidade da escola tem sido em relação à educação especial, e não acho que alguma formação foi efetiva ainda, porque sinto necessidade de formações mais específicas em relação ao TEA, principalmente. Certa vez, numa creche da rede em que atuei em 2018, cuja filha era autista, num HTP, teve uma conversa formativa onde relatou e demonstrou várias possibilidades para trabalhar em diversas situações. Ela exemplificava a situação e dava alternativas de como agir, não apenas em momentos de crise, mas também para desenvolver aspectos do desenvolvimento global da criança. Falar a respeito, refletir, é importante, mas penso que mesmo não havendo uma receita "de como se faz", há experiências a serem compartilhadas que podem subsidiar os coordenadores e professores no dia a dia, porque a inclusão está gritante e urgente, e ainda estamos defasados de informação e formação.

CP 5 - Na educação infantil, vejo total relação. Acredito que me falta ainda tempo para dialogar com os professores da escola sobre tudo o que tenho visto e aprendido. Enquanto temos oito horas por semana para estudar e aprender isso, os professores têm duas horas semanais para estar conosco, se ocuparmos o HTP conseguimos quatro, mas precisamos equilibrar isso muito bem, porque eles têm as documentações pedagógicas, organização de registros, planejamento e montagem de ambientes para se preocupar também, além das questões pontuais de cada aluno e família envolvidos com eles. Além disso, há que se considerar o tempo de apropriação, que varia de profissional para profissional, alguns precisam de mais tempo para repensar a educação transmissiva que vivenciamos e que é tão diferente dessas novas propostas.

CP 6 - Sim.

CP 7 - Percebo sim.

CP 8 - Nem sempre, as formações com profissionais que não são e não conhecem nossa rede por vezes se perdem por traçar caminhos que não são nossa realidade.

CP 9 - Sim.

CP 10 - Sim. Vejo muita correspondência das teorias das formações em nossas práticas diárias.

As respostas contemplam o esperado, mas algumas questões relevantes precisam ser apontadas, pois desde o início do projeto há uma proposição que diz sobre a não visualização das formações advindas da Secretaria de Educação em prol do coordenador, do professor e, principalmente, do estudante que está na base do processo formativo dos professores.

As questões relacionadas à valorização do seu papel de formador e o não cumprimento de suas atribuições de forma reflexiva esbarram nas questões esboçadas pelos participantes. Então, algo precisa ser investigado. Em análise, percebo que autores trazem questões que são facilitadores de compreensão das respostas obtidas.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar prática significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. (Pimenta, 2015, p. 10).

Muitas vezes, enfrentar suas dificuldades e o inevitável da rotina diária, é o conflito que se vive para declarar se, de fato, estamos coerentes em nossa perspectiva formativa ou se precisamos de outros atributos. As frustrações decorrentes das circunstâncias do seu cotidiano não podem ser maiores do que as transformações para os avanços dos educadores nas escolas e, conseqüentemente, dos estudantes.

**3.10 Em sua opinião, como deveriam ser as formações? O que deveriam trabalhar? Como deveriam ser feitas? Que assuntos deveriam ser abordados? Como você faria as formações, se fosse formadora?**

Esta investigação vem ao encontro da proposta formativa da Secretaria de Educação e, num contexto mais amplo, mostra a importância de organizar as formações a partir das necessidades reais do grupo de coordenadores. Como propõe Freire (1996), é fundamental que o processo formativo esteja ancorado na escuta dos

sujeitos e na problematização das práticas, para que se torne realmente significativo e transformador. Assim, compreender o que as formações refletem no cotidiano do coordenador é essencial para nortear o desenvolvimento do trabalho. A função mediadora na formação continuada, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas potencializa o fazer docente por meio da reflexão crítica e do diálogo com a realidade.

CP 1 - Acredito que poderia ter uma organização de atendimento individual pelo menos uma vez por mês. Onde a coordenadora traria as demandas e dificuldades e juntos traçaríamos um plano de ação para a situação a ou b.

CP 2 - As rodas de conversas sobre os dilemas são bem assertivas, fazemos vários links com o cotidiano.

CP 3 - Tenho gostado muito das formações que participamos de vivências, que têm teoria e prática, gostaria mais de formações sobre documentação pedagógica, como escrever. Realmente, não saberia dizer se mudaria alguma coisa, acho que teria que estar do outro lado para julgar.

CP 4 - É difícil dizer "se fosse eu faria assim". Não tenho bagagem, conhecimento ou competência pra me colocar dessa forma, posso dizer aqui como me sinto mais à vontade nas formações, quando as considero mais proveitosas, mas tem a ver com minhas características pessoais também. Não gosto de formações com dinâmicas, mas acho que, quando acontecem, deve haver sempre um fechamento, uma conclusão, uma explicação do objetivo que quis atingir e qual a relação com o trabalho na escola, pra que realmente faça sentido. Eu gosto de palestras e trocas (relatos de experiências), para saber como as coisas chegam nas outras escolas e como estão acontecendo. É uma forma de refletir sobre a condução do nosso próprio trabalho também, a partir do trabalho do outro. Ainda penso que os principais temas são: Educação Inclusiva, Diversidade, Desenvolvimento Infantil e Documentação Pedagógica, mas sinto falta de me inteirar de documentos/leis. Claro, algumas coisas necessitam pesquisa pessoal também, mas temos tão pouco tempo para estudo.

CP 5 - Acho que as formações do Infantil têm sido ótimas. Tenho aprendido muito e ampliado muito meu olhar. Para mim, quanto mais possamos vivenciar e fruir, melhor. Gostei muito da Parada Pedagógica, onde nós e os professores tivemos oportunidade de vivenciar muito do que falamos e estudamos, de forma sensível. Acho que a sensibilização passa muito por essa oportunidade de vivências e trocas. O sentir vai além das palavras e explicações, e nos proporciona entendimentos com muito mais facilidade.

CP 6 - São importantes formações que atualizam as informações, leis e pensamentos de estudos que tratam da educação, livros, matérias e necessidades que vão surgindo pelo caminhar com a escola.



CP 7 - Eu gosto das formações, mas acho que alguns temas precisariam de mais tempo, para nós aprofundarmos, para tirarmos todas as dúvidas. Meio período fica falho. Que deveria ser retomado, o tema trabalho na sexta-feira, em uma próxima, porque geralmente as dúvidas surgem quando vamos estudar em casa para transmitir ao nosso grupo. Isso ajudaria muito para irmos ao nosso grupo em HTPC com mais propriedade. Outro detalhe que acho importante seria o tema vir para nós com antecedência, para termos um tempo de passar. Ex.: relatório: já podíamos preparar os professores em maio e não agora que já estão escrevendo. Não há tempo para eles pesquisarem, estudarem. Alguns temas que acho que precisam ficar mais pontuados: concepção da rede, concepção dos ateliês (o que precisam ter), documentação, projetos, relatórios.

CP 8 - Pergunta difícil, porque se colocar no lugar do outro é complexo. Eu faria primeiro a formação voltada para as fases de desenvolvimento infantil, para receber o grupo de professores e planejar a adaptação das crianças; depois, registros e PPP.

CP 9 - Gosto das formações, acho que devem abordar assuntos do dia a dia da escola e formações que ajudem nas práticas pedagógicas.

CP 10 - O formato que está ocorrendo auxilia muito. Vejo resultados satisfatórios. Acrescentaria alguns horários para maiores reflexões sobre nossa prática. Como formadora, manteria o formato em que está ocorrendo atualmente.

Pelo exposto, é possível analisar que os coordenadores não apontam a não existência de formações, mas sinalizam uma expectativa em conteúdos voltados para a singularidade de cada unidade escolar. Porém, entendo que aspectos metodológicos advindos do conhecimento das teorias pedagógicas sucedidas da formação inicial deste coordenador é contraditória e evidenciada, pois percebe-se que as necessidades do coordenador perpassam pela atuação do coordenador não como um formador e sim se atenta a parâmetros formativos acadêmicos.

Entendo uma falta, um desgaste, no que tange à temática instituída na graduação que este CP concluiu, e por vezes, diante da pesquisa, percebo que a falta é exatamente voltada para a formação pessoal, quanto às questões pedagógicas que faltaram em seu percurso formativo. E isso não é uma crítica aos cursos de pedagogia, mas uma análise a ser considerada sobre o resultado apontado.

### **3.11 Como você percebe sua participação nas formações oferecidas pela rede?**

**Tem se empenhado? Tem participado? Em que se fundamenta para falar de seu empenho e participação?**

Nesta perspectiva, compreender como os CPs entendem as formações e suas funções nos espaços formativos está para além de perceber qual o envolvimento dado ao papel que a Secretaria de Educação desempenha neste processo, e sim para pensar em como acontece a integração das práticas vivenciadas com os saberes apreendidos, para serem envolvidos numa formação docente.

CP 1 - Participo de todas. Sou mais ouvinte.

CP 2 - Adoro ouvir as provocações delas. Saio cheio de ideias. Coloco-me quando me sinto seguro.

CP 3 - Participo de quase todas as formações. Por ter mais segmentos, acabo me dividindo, mas procuro realizar as leituras, pesquisar os temas, opinar nas formações, e contribuir com as minhas experiências na escola. Me fundamento nas minhas trocas com meus pares.

CP 4 - Não sou participativa ativamente, assisto, reflito, anoto, comento depois com outras pessoas. Mas não sou essa pessoa que se coloca, se posiciona, contribui. Tenho consciência, embora gostaria de ser diferente.

CP 5 - Eu tenho me empenhado e participado bastante. Em algumas situações, sinto-me desconfortável, por ter sempre que partir-me ao meio nas formações, já que, como minha escola atende infantil e fundamental e as formações são simultâneas, quase sempre perco alguma coisa e me sinto em débito, mas vamos tentando equilibrar isso da melhor forma possível.

CP 6 - Sou participativa, com minha experiência e conhecimentos

CP 7 - Eu tenho tentado absorver o máximo que posso, escuto, anoto, releio e pesquiso sobre o assunto, sempre que posso. Participei, até o momento, de todas.

CP 8 - Participo, mas sinto falta de tempo para estudar. Por esse motivo, acabo não tendo tanta fundamentação teórica, isso é complicado.

CP 9 - Fico atenta a todas as informações, tento participar ao máximo com opiniões e trocas.

CP 10 - Positiva. Tenho me empenhado bastante, até porque estou retornando agora e mesmo assim já sinto resultado positivos no meu ambiente profissional.

Importantes respostas consideram o envolvimento e a percepção destes coordenadores que, por vezes, percebem a necessidade de participar mais ativamente do momento formativo.

Envolver Placco nesta análise traz uma questão importantíssima para esta dimensão: formar em relação a quê? O domínio do conteúdo não se restringe mais ao conhecimento consistente de uma área específica, mas se exige que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. (Placco, 2015).

### **3.12 Que contribuições você percebe que pode dar à sua formação e à das colegas coordenadoras?**

É hora do pensar sobre o assunto proposto, de produzir respostas e pensar sobre onde estão se utilizando das ferramentas pedagógicas que estão lhes apresentando. Esse processo complexo, que é a coordenação pedagógica, ganha materialidade e favorece o trabalho do coordenador, mas é importante saber como se apropriar desses conhecimentos e integrá-los no ambiente de trabalho cotidiano.

CP 1 - Das vivências na escola junto ao grupo, pautado na fundamentação teórica.

CP 2 - Compreender a formação se dá na tradução das necessidades dos sujeitos da escola.

CP 3 - A troca de experiências é sempre muito rica, contribui para ampliação de olhar e para a ressignificação das matrizes de atuação.

CP 4 - Minhas colegas têm contribuído muito, dividindo práticas e experiências. Na verdade, acredito que, mesmo tendo menos tempo na função, também consigo contribuir, ajudando, relatando práticas em nossas conversas, trocando instrumentos e materiais.

CP 5 - Eu tenho facilidade de aprender ideias teóricas, e sempre que posso procuro resumir, de forma simples, para ajudar quem precise. Ao mesmo tempo, admiro minhas parceiras de trabalho, pois vejo que cada uma, na realidade da sua escola, também inventa caminhos e propõe soluções extraordinárias. Sempre que temos tempo de trocar experiências, aprendo demais com elas.

CP 6 - Com meus conhecimentos prévios, minhas experiências na educação.

CP 7 - Estudo, muito estudo.

CP 8 - Minhas vivências na educação infantil.

CP 9 - Primeiramente, preciso me apropriar do assunto para poder contribuir.

CP 10 - Essa troca de relatos, do cotidiano do nosso trabalho.

A mediação da formação continuada dos coordenadores mostra a importância da atualização e da capacitação para o currículo. Entendo como uma forma gradativa de transformação de sua prática.

[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim. Isto não quer dizer que compreenda o outro adequadamente (Berger; Luckmann, 1985, p. 173).

Apoiar-se nos parceiros de trabalho e assegurar a participação do grupo de professores, por meio de suas formações, compreende passos e descobertas centradas nos detalhes e possibilitam desenvolvimentos importantes ao CP. Os momentos de reflexão sobre os encontros entre vida e trabalho, como as respostas significam acima, são condições aprendidas por estes profissionais, o que permite um exercício para o êxito na profissão escolhida.

### **3.13 Das demandas que advém de sua função de formadora de professores nas escolas em que atua, quais delas você tem percebido que tem sido atendida e apoiada pela equipe da secretaria?**

Criar espaço para as ações formativas impactam nas respostas futuras, e precisamos de tempo para construir vínculos entre os atores deste processo. A palavra apoio se dá pela ação geral do trabalho e provavelmente não de forma específica. O trabalho em rede direciona o atendimento num contexto único, mas as observações podem ficar identificadas a partir dos olhares pelo território que as constitui.

CP 1 - Formativa, material para estudo.

CP 2 - A construção de um projeto pedagógico real e identitário.

CP 3 - Fui auxiliada, em todos os momentos que necessitei, pela equipe da secretaria.

CP 4 - Confesso que, assim que cheguei à coordenação, não me senti muito amparada. Eu tinha muitas dúvidas, todas as dúvidas. A

formação inicial havia sido muito sucinta e pra mim tudo era novidade. Percebi que as pessoas da Secretaria estavam sempre cheias de demandas, em reuniões, e não por má vontade, mas nem sempre conseguiam atender no momento necessário. Com isso, criei o hábito de recorrer às colegas. Nesse sentido, eu sempre esgoto o que elas têm de informação, para depois falar com a equipe da Secretaria.

CP 5 - Na educação infantil, tenho me sentido muito bem acompanhada. A equipe da Secretaria tem orientado sem parecer invasiva, e temos autonomia para organizarmos as formações de acordo com as necessidades do nosso grupo.

CP 6 - Tudo que compete a eles.

CP 7 - (sem resposta).

CP 8 - Sempre que solicitei fui atendida pela equipe de formação. Sinto falta de apoio do setor de educação especial. Parece que não vivem a mesma realidade que nós.

CP 9 - Formações.

CP 10 - Até o presente momento, nas diferentes demandas que tive consegui auxílio para desenvolver meu trabalho. Às vezes com um pouco mais de dificuldade, mas finalizando.

Em análise, percebo o quanto se faz presente, no contexto em que vivemos, as respostas apontadas. De certo modo, são reais e não justificam, mas materializam o que escrevem acima. É necessário aproximar-se de quem se espera formar e dar continuidade ao trabalho oferecido. Luciana Giovanni (2003) considera que o processo sistemático de indagação e reflexão é a principal aprendizagem para o professor ao longo de seu processo de formação, exatamente porque ela não é espontânea, não é inerente à ação do ser humano. A espera por atribuições lineares e de condições igualitárias para todos não transforma o pensar, não reage às reflexões necessárias. É preciso exercitar o trabalho num esforço reflexivo, e entender que as diferentes influências, no traço de sua vida, cooperam para repensar sobre as mudanças necessárias, que acabam por idealizar sua profissão.

### **3.14 Quais demandas você gostaria que fossem atendidas nas formações?**

A esta questão é possível entender as querências e necessidades para cada território. Consigo pensar em cada unidade escolar, fazendo seu pedido, e no pacto de garantir o extraordinário para os espaços de cada um desses gestores da pedagogia.

CP 1 - Aprofundamentos... cuidados, pesquisas das crianças, protagonismo infantil, planejamento...

CP 2 - Afetividade na relação com o adulto; relação concepção de rede e identidade da escola; linguagens na devolutiva.

CP 3 - Como escrever melhor nas documentações pedagógicas. Acho que é uma demanda minha que poderia auxiliar também os professores.

CP 4 - Gostaria de termos as pautas e os cronogramas dos HTPCs organizados em comum. Que a equipe de formação fornecesse o material, os slides, e pudéssemos apenas complementar com as peculiaridades das escolas, num formato parecido com o que relatam as formadoras do fundamental. Em relação ao PPPP, receber um cronograma logo no primeiro dia de reunião do ano, com todos os processos, itens detalhados e datas de entregas, o passo a passo, seria muito útil.

CP 5 – Gestão de pessoas. Temos um grupo de profissionais muito distinto, e grupos de pais envolvidos e participativos, mas que nem sempre entendem as propostas. Por mais que atentemos, no sentido de ir afinando, aperfeiçoando a qualidade das comunicações, sempre sobra algo que seria importante e nem sempre sabemos como lidar com relação à qualidade das aproximações humanas dentro do nosso trabalho.

CP 6 – Conhecimentos relacionados e atuantes da educação infantil.

CP 7 – Concepção de rede, como formar um ateliê educativo, relatório.

CP 8 – Gostei da pauta de formações desse ano, mas poderíamos ter mais vivências do brincar heurístico para conseguir conhecer alguns materiais.

CP 9 – Práticas do dia a dia.

CP 10 - A questão do tempo para nossos estudos. Sei que é bem complicado.

De acordo com as respostas obtidas, a formação continuada dos coordenadores se dá pela necessidade individual dos seus grupos de professores e, para tanto, a proposta a ser pensada está na formação centrada na escola, em seu ambiente de pesquisa, que levanta dados inerentes à sua prática e não àquilo que é proposto pela Secretaria de Educação. A formação-ação se integra em situações de formação continuada, direcionada a partir da necessidade e da ideia de aprendizagem profissional dos grupos que gestam. Está num processo que integra formação, investigação e ação. Ações de formação continuada, no ambiente escolar, trabalham,

portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação/reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho (Giovanni, 2003).

**3.15 Em sua opinião, que contribuições o seu formador poderia lhe dar em termos de acompanhamento de suas ações formativas dos professores nas escolas? Como você gostaria que fosse esse acompanhamento *in loco*?**

A qualidade da importância sobre o papel do formador de coordenadores é expressada de maneira a constatar e construir pontes para este trabalho tão importante:

CP 1 - Acredito que sim. Conhecendo as escolas e as demandas, poderiam apoiar mais.

CP 2 - Acredito que conversas quinzenais com o formador e, posteriormente, em pequenos grupos de coordenadores ajudaria.

CP 3 - Acompanhando o processo de criação da formação e posteriormente *in loco*.

CP 4 - Uma monitoria mais personalizada, onde possamos falar das peculiaridades da escola, do grupo e das dificuldades individuais que encontro, com orientações mais direcionadas.

CP 5 - Acredito que o melhor acompanhamento seja aquele sob demanda. No meu caso, por exemplo, não sei se temos como resolver, porque meu maior problema é concretizar determinadas coisas com as condições físicas que temos, (por exemplo, como organizar um ateliê numa escola que atende todos os segmentos).

CP 6 - Esse acompanhamento é importante no acompanhamento para dúvidas que vão surgindo no caminho e inclusive sobre quais encaminhamentos.

CP 7 - Que tivéssemos alguns momentos para trocar ideias e sanar algumas dúvidas, como fazemos com professores.

CP 8 - Penso que visitas à escola seriam bacanas.

CP 9 - Auxiliando no que for necessário.

CP 10 - Acredito que como está ocorrendo é muito bom.

Análises produtivas elaboram processos e antecipam as chegadas. A criação de instrumentais que visualizam o processo formativo nas escolas foi marcada pela

leitura deste questionário e vivenciar mudanças significativas foi a resposta para a pesquisa, permitindo que, a partir destas respostas, iniciasse encontros *in loco*. Conhecer, de forma profunda, permite incluir ações diretamente ligadas ao processo de trabalho deste coordenador.

Assim,

Na medida em que apresentam desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, as ações de formação continuada na escola reconhecem as situações de trabalho como situações que favorecem o processo cognitivo desses profissionais. Ou seja, reconhecem que práticas e situações cotidianamente vivenciadas pelos professores e demais profissionais das equipes técnicas das escolas podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos, movimentos, individuais e coletivos, de busca de soluções e respostas, capazes, por sua vez, de promover mudanças e gerar novas situações. (Giovanni, 2003, p. 5).

Este processo não se dá essencialmente para produzir conhecimentos, mas também para compreender as necessidades e, a partir das análises, buscar formular respostas para futuras situações formativas.

### **3.16 Qual sua opinião sobre as condições dadas pela rede municipal para o desempenho de sua função formativa como coordenadora pedagógica?**

A formação condizente, com um espaço ou ambiente de relações formativas e coletivas, gera descobertas e constitui o novo, cria identidade e apropria novos conhecimentos, que trazem sentido e ressignificam o papel do professor em atendimento por este coordenador. O que visualizaremos a seguir pode modificar e afetar as estruturas da rotina formativa do coordenador.

CP 1 - Acho que os livros que ganhamos, as sextas-feiras destinadas a estudos, os formadores externos são muito importantes e ajudam muito, além da equipe de formação.

CP 2 - Acredito que o espaço de distanciamento do lócus nos ajude a refletir como articular teoria e prática. A rede municipal tem sido assertiva em nos proporcionar além palestras, mas (trans)formação.

CP 3 - Acredito que precisaríamos de horas de trabalho sem ser na escola, assim como professores, para que pudéssemos realizar trabalhos que na escola são dificultados por fatores como barulho, atendimentos e falta de espaço.



CP 4 - Acho que falta formação, falta tempo para estudo e para elaborar formação, e sobra demanda da secretaria.

CP 5 - As condições formativas são ótimas. O maior problema depende sempre de algo chamado orçamento, que quase nunca é suficiente, para que sejam criadas condições físicas de concretizar o que sonhamos.

CP 6 - É necessário o respaldo maior sobre as relações interpessoais com professores, principalmente relacionado à entrega de documentos institucionais.

CP 7 - Poderiam dar uma formação antes do coordenador ir para a escola.

CP 8 - Falta mais valorização do cargo em si.

CP 9 - Gostaria de participar mais das formações do infantil, porque, como a escola tem dois segmentos, fico mais nas formações do fundamental e sinto que isso me prejudica um pouco.

CP 10 - Acredito ser muito positiva e assim é evolutiva. Temos formações ótimas.

As respostas alimentam uma ação significativa sobre o trabalho dos coordenadores. A necessidade de se apropriarem do seu papel como formador não pode estar apoiado naquilo que se dá pela falta. É de caráter formativo interpretar o que se escuta para o transformar em saberes futuros.

Há que se levar o conjunto de profissionais da escola alvo da ação de formação continuada, a falar sobre o próprio saber, não para tomar saberes e experiências individuais como verdades, ou apenas para identificar lacunas e carências na formação de cada um, mas para que o grupo possa buscar novas mediações com o próprio trabalho, significativas, contextualizadas, viáveis. (Giovanni, 2003, p. 7).

É preciso compreender a relação das formações desenvolvidas para sua experiência profissional, retomar aquilo que foi explicitado, traduzir os pontos que foram construídos e, por fim, apropriar-se do movimento formativo, criando base e construindo saberes onde projeta seu próprio conhecimento, a partir da lógica da formação.

### **3.17 Como você percebe que essas condições impactam diretamente o desempenho de sua função de formar professores?**

Neste momento, é pedido que o coordenador se distancie do seu espaço formativo para enxergar mais e melhor o que o outro está desenvolvendo. Onde suas propostas chegaram e o que a formação foi capaz de evoluir no trabalho daquele

professor e quais dificuldades serão repensadas? Como articular o que visualiza com o trabalho reflexivo na prática do professor?

CP 1 - Contribuem porque fortalece os nossos saberes, e com o tempo sentimo-nos seguras diante de tantas situações.

CP 2 - Quando a abordagem é potencializadora e a linguagem é branda, os professores ousam em suas práticas.

CP 3 - Acredito que impactam nas leituras que não conseguimos realizar, devido ao espaço da escola, nas pesquisas que pedem silêncio e atenção e não conseguimos concretizar, mesmo nas construções das formações.

CP 4 - Percebo que falta tempo para elaborar as propostas formativas.

CP 5 - Acredito que meu trabalho na educação infantil sofreu uma qualificação bem importante nesse ano, por conta das leituras, estudos, indicações que tive na Secretaria.

CP 6 - Quando as sugestões de trabalho se referem a intervenções observadas previamente por mim.

CP 7 - Impacta na chegada do coordenador na escola, com mais propriedade das suas funções e mais preparado.

CP 8 - Por vezes, como já falamos em nossas reuniões, não somos vistos como formadores.

CP 9 - Não me sinto segura devido à falta de apropriação do conhecimento necessário.

CP 10 - Acredito muito na formação continuada e vejo que isso está ocorrendo em nossa rede a cada dia mais.

Análise importantíssima para a argumentação apontada pelos coordenadores, e Luciana consegue traduzir muito bem este encontro entre o trabalho e a formação:

A experiência de projetar seu próprio trabalho, ou antecipar novas condições, novas realizações, novos resultados de sua ação, tende a romper a lógica de formação tradicionalmente vivenciada pelos professores em seus cursos de formação inicial e em boa parte das situações de formação continuada. Ou seja, não se trata mais de estudar uma teoria a ser, futuramente, aplicada, mas de, a partir do conhecimento e consciência das condições de atuação na escola, promover a necessária articulação teoria-prática. (Giovanni, 2003, p. 7).

Este contexto não pode ser considerado uma lógica formativa. É necessário que os professores reconheçam as situações formativas e não se encontrem no campo das incertezas, para que haja resistências no trabalho formativo deste coordenador. Sabe-

se que sempre haverá riscos, e é preciso contar com eles, mas também se faz necessário enfrentar os contratemplos e garantir cuidados formativos que alternem o movimento formativo deste profissional e qualifiquem o trabalho do CP.

### **3.18 Você sente que tem um bom relacionamento com os professores que deve formar?**

A criação de um ambiente que favoreça as relações e o cotidiano no trabalho do coordenador é um diferencial para que aconteçam grandes mudanças no trabalho de ambos.

CP 1 - Sim.

CP 2 - Estamos criando vínculo. Tenho procurado escutar de diversas formas.

CP 3 - Com certeza tenho um bom relacionamento, e que foi construído ao longo do tempo, com respeito e empatia.

CP 4 - Sim, o grupo me recebeu bem e estabelece discussões construtivas, profissionais e respeitadas comigo. Tem valorizado minhas ações e o feedback tem sido positivo.

CP 5 - Sim, temos um relacionamento bastante colaborativo, de forma mútua.

CP 6 - Com os professores são recíprocos, sim.

CP 7 - Sim, eu acredito que eles confiam, que colocam suas dificuldades e vêm em busca de sugestões para seu trabalho.

CP 8 - Sim.

CP 9 - Sim.

CP 10 - Acredito que sim, e sinto que, aos poucos, o grupo está criando a referência de mim como coordenadora.

Quão importante este conceito de relação está predominantemente incorporado no trabalho do coordenador.

O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida in actu. Em outras palavras, a relação entre o indivíduo e o mundo social objetivo assemelha-se a um ato continuamente oscilante. As raízes

antropológicas deste fato são evidentemente as mesmas que examinamos ao tratar da peculiar posição do homem no reino animal. (Berger; Luckmann, 1985, p. 179).

As mudanças ocorrem a partir dos resultados observados e refletidos sobre a ideia de sentir a organização acontecendo e os resultados mais convictos sobre o processo formativo. Qualquer processo de mudança é resultado de uma ação condizente com o grupo de trabalho.

### **3.19 Você sente que conhece suas necessidades?**

O momento é de pensar no foco do seu trabalho. Esta construção não está baseada no tempo cronológico ou nos afazeres que impossibilitam o desempenho, e sim na formação, na organicidade do espaço e do tempo, para reflexões individuais e coletivas.

CP 1 - Estou conhecendo cada vez mais.

CP 2 - Sim, sou exatamente curioso.

CP 3 - Sem dúvida de conhecimento, gostaria de poder ter mais tempo para realizar mais leituras, de acordo com cada segmento em que atuo.

CP 4 - Sim, a maioria, mas também sei que algumas podem passar despercebidas e podem ser melhor vistas de fora.

CP 5 - Eu sinto que conheço a maior parte delas, mas pergunto também constantemente, pois o óbvio precisa ser explicitado e legitimado, para que o trabalho continue fluindo de forma clara.

CP 6 - Sim.

CP 7 - Percebo algumas e outras eles mesmos transmitem.

CP 8 - Algumas delas apenas.

CP 9 - Sim.

CP 10 - Acredito que sim. Mas estou sempre pronta e disposta a aprender sempre.

É notório que a necessidade da apropriação dos conceitos teóricos pode iluminar a prática docente.

Desta forma, Tardif e Raymond (2000, p. 225) nos apontam:

Quanto à dimensão subjetiva da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações.

Entendo que não é possível haver um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar. Há necessidade de estudar para que ajustes definidos aconteçam em seu trabalho.

### **3.20 Você sente que conhece as potencialidades e as fragilidades dos professores? Você trabalha com essas possibilidades e fragilidades? Como você trabalha?**

Conhecer aqueles com quem se mantém uma rotina diária implica em saber como construir laços e despertar interesses nesse grupo. É necessário reconhecer as capacidades para desenvolver os diversos aspectos de trabalho.

CP 1 - Sim, tento!

CP 2 - Costumo analisar o dia a dia, às vezes dá para avançar e às vezes recuar.

CP 3 - Não tenho certeza se conheço todas, mas procuro compreender as fragilidades e potencialidades dos professores para sempre trabalhar em parceria e na formação de grupos produtivos.

CP 4 - Considerando que é o primeiro ano que trabalho com o grupo e que até então os via duas vezes na semana, sinto que tenho ainda muito o que conhecer, mas que já sou capaz de perceber as potencialidades e fragilidades do grupo, tanto individualmente quanto enquanto grupo. Procuro evidenciar as potencialidades, promovendo e compartilhando-as e pontuando individualmente as fragilidades.

CP 5 - Sinto que conheço. E minha forma de trabalho pressupõe que é preciso orientar com muita clareza todas as pessoas para que o trabalho aconteça com qualidade. E orientar não é somente fornecer explicações. Orientar passa por escutar quais são as dificuldades, enxergar os motivos por trás das resistências (o professor não quer trabalhar de uma forma mais adequada porque entende que essa forma dá mais trabalho? Porque receia não saber ainda de forma consistente e tem medo de "perder o controle" da turma? Porque não está convencido que é capaz, por não ter ainda elementos suficientes para mudar sua prática?). Formar não é só dizer como e por que fazer o que deve ser feito. Passa pelo tempo de maturação, entender que

as pessoas têm processos, entender de onde se partiu e o quanto já se caminhou numa boa direção, segurar na mão e dizer "vamos juntos", quando o caminho parecer difícil, e acima de tudo, acho, estar ali estimulando a pessoa a continuar enxergando um horizonte bonito e com mais possibilidades a partir de suas boas práticas.

CP 6 - Quando o professor permite é possível observar em várias circunstâncias, principalmente se o próprio professor sente essa necessidade, então assim conversamos e encontramos um denominador comum para desenvolver um trabalho possível.

CP 7 - Algumas delas são bem perceptíveis, porém tento ser sutil, pois ainda sou nova no grupo. Mas ofereço sempre minha ajuda, escuto e mostro algumas possibilidades.

CP 8 - Estou fortalecendo o trabalho, procuro ouvi-las e participar da rotina o máximo que posso. Assim vou percebendo onde preciso atuar com formação ou orientação.

CP 9 - Ainda estou conhecendo o grupo.

CP 10 - Acredito que estou descobrindo, estou interagindo e criando um vínculo a cada dia com o grupo. Sim, sempre penso na questão da reflexão sobre meu trabalho.

O grupo que respondeu às questões apresenta pouco tempo de trabalho na condição de coordenador pedagógico. Isso é importante para estabelecer relações sobre os professores e compreender a análise desta questão. Tardif e Raymond (2000, p. 229) nos apontam, sobre esta questão, que

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 [...].

**3.21 Você já teve uma conversa aberta com o grupo de professores para verificar suas necessidades e potencialidades? Se sim, o que fez com as informações? Percebeu que essa conversa impactou positivamente seu trabalho como formadora?**

A prática de reuniões com o trio gestor semanalmente faz parte da rotina do coordenador pedagógico em suas unidades escolares, porém os assuntos abordados muitas vezes são referentes ao núcleo de trabalho: elaboração de pautas para as reuniões, trabalho com a comunidade escolar, para garantir que todos participem da educação daqueles que estão presentes diariamente no contexto escolar. Desta

forma, nem sempre o CP é oportunizado a dialogar com os gestores, a fim de contribuir com as suas necessidades, tornando-se assim um trabalho solitário. Desta forma, na verificação, os impactos podem ser positivos ou negativos, surpreendendo o grupo com a atuação daquele profissional que está para o desenvolvimento do seu percurso de trabalho, seja ele para formar ou formativo para sua carreira.

CP 1 - Já. Traçamos um plano formativo junto à gestão para melhor atender, além de estar presente.

CP 2 - Sim.

CP 3 - Conversamos ao longo do ano todo, mas logo no início do planejamento, em reunião, debatemos quais seriam os temas para formação que os professores gostariam que fossem dados. Também realizei pesquisa no google forms e tabulei as informações para registrar as demandas.

CP 4 - Ainda não tivemos a oportunidade de uma conversa com esse objetivo específico, mas o grupo compartilha necessidades em vários momentos de conversa sobre a rotina e o planejamento. Isso é muito importante, pois me dá um norte sobre o que ainda precisa ser feito, por exemplo, em termos de organização de espaços e reorganização de cronogramas (em termos de tempos e espaços), dificuldades com as inclusões, etc.

CP 5 - Sim, procuro ter essa conversa periodicamente. Desejo que eles se sintam à vontade para contar seus acertos e fracassos, sem medo de julgamentos e com a certeza de que isso possibilitará uma parceria na reflexão e reconstrução de caminhos. Frequentemente, mediante exposição das necessidades, existe a reflexão conjunta de "como podemos resolver isso", e normalmente é bem positivo.

CP 6 - Bem pouco, acabei de começar meu trabalho com o grupo para consolidar assim.

CP 7 - Somente algo informal, entre passagens pelas salas.

CP 8 - Sim, sempre expondo também as minhas angústias e inquietações frente às demandas diárias. Isso fez com que elas me entendessem e aceitassem melhor algumas orientações.

CP 9 - Apenas levantei as expectativas do grupo quanto ao trabalho da coordenação pedagógica.

CP 10 - Ainda não tive essa conversa com o grupo.

As respostas dos coordenadores pedagógicos revelam análises significativas sobre o espaço escolar como um território complexo de relações. A expectativa de mudanças na prática profissional está diretamente relacionada às intervenções

intencionais daqueles que atuam próximos ao cotidiano escolar e que possibilitam conquistas importantes no processo formativo.

Como nos lembra Placco (2006, p. 54), ao longo do trabalho cotidiano, é fundamental ampliar e questionar a consciência da própria sincronicidade, compreendendo o papel que cada sujeito desempenha na construção coletiva da ação educativa. Assim, a escuta, a reflexão e o diálogo tornam-se caminhos essenciais para a transformação das práticas e fortalecimento das relações pedagógicas.

### **3.22 Que condições as escolas construíram para que você forme os professores? Há apoio, trabalho conjunto com os demais membros da equipe gestora?**

As relações são formadas por grupos de atuações. Neste caso, é de extrema importância que, quando chegam ao espaço de trabalho, encontrem, de forma colaborativa, o apoio daqueles que são vistos como organizadores da gestão. O coordenador vem para completar este espaço. Para tanto, o apoio e atenção é essencial.

CP 1 - Sim, e a gestão contribui muito.

CP 2 - A equipe gestora tem me ajudado na construção do vínculo que é imprescindível.

CP 3 - O trio gestor sempre trabalha em conjunto. Fazemos reuniões com os professores em horário de trabalho sempre em conjunto, discutimos os temas para contribuir na hora de repassar para os professores.

CP 4 - Tenho apoio e parceria da gestão. Elas acompanham o planejamento dos HTPCs e minha rotina.

CP 5 - Tenho muita sorte de contar com uma equipe de trabalho, na minha escola, que é parceira demais, e que está comigo sempre que eu preciso, inclusive em planejamentos de formações, com participação real e sugestões de encaminhamentos.

CP 6 - Minha equipe gestora é muito boa.

CP 7 - Nada específico. A equipe está sempre presente, participando das escolhas dos temas e formações.

CP 8 - Tenho apoio, mas algumas informações esbarram em concepções e são desacreditadas. Um local apropriado para trabalhar também ajudaria.



CP 9 - Auxiliando sempre que necessário.

CP 10 - Sim, aqui nosso grupo está trabalhando em conjunto e aos poucos estamos desenvolvendo uma nova gestão com grande parceria, desta forma, enriquecendo nosso trabalho.

### **3.23 Como você percebe o impacto das demandas da rede em seu trabalho como formadora de professores?**

Há uma queixa constante sobre o impacto das demandas da secretaria, que trazem desconforto sobre o trabalho do coordenador. O cotidiano do coordenador não aponta um momento específico para este processo, algo que impede o crescimento e o desenvolvimento das novas tarefas do seu dia.

CP 1 - Eu vejo que as professoras estão se apropriando de algumas demandas e se disponibilizando a entender cada vez mais.

CP 2 - As demandas, sinto que perdemos as situações diante dos registros, mas compreendi que são importantes.

CP 3 - As formações impactam positivamente. Apenas algumas burocracias demandam mais trabalho, mas fazem parte. Por isso mesmo a necessidade de horários de local de livre escolha para preenchimento dessas demandas, que entendo necessárias.

CP 4 - Penso que há muita demanda, não deixando espaço para a nossa atuação como formadora. Claro que a formação não acontece só no HTPC, mas a rotina nos engole de tal forma que fica inviável acompanhar a rotina e intervir de forma adequada, contribuindo com a formação das professoras no dia a dia ou nos momentos formativos. O tempo fica escasso para estudo, para planejar formação, para elaborar slides, porque acabamos demandando tempo para outras demandas da secretaria.

CP 5 - Sim, e na educação infantil percebo isso de uma forma positiva. As demandas auxiliam a qualidade do meu trabalho.

CP 6 - São muitas demandas instituídas pela rede. As formações acabam sendo comprometidas em seus andamentos e consolidações.

CP 7 - As demandas são muitas, onde impacta diretamente no tempo, para cumprir todas e conseguir dar apoio pedagógico para a equipe com mais eficiência.

CP 8 - Falta organização. Se tivéssemos um calendário organizado, pelo menos por semestre, desde o início do ano, seria melhor. Recebemos já em abril.

CP 9 - Como são dois segmentos, nem sempre consigo entregar todas as demandas, mas faço o possível para realizar.

CP 10 - Às vezes a demanda é muito grande, mas estou me empenhando a cada dia mais para que consiga um resultado de grande aprendizado e desenvolvimento da equipe em geral.

### **3.24 Responder a esse questionário auxiliou você a perceber algo acerca de aspectos que dizem respeito ao ser coordenadora pedagógica em Diadema? Se sim, quais seriam?**

Importante entender que a resposta a esta pergunta foi positiva, pois entende-se que algo fez com que os coordenadores pedagógicos refletissem e, portanto, houve sentido nas indagações.

CP 1 - Sim e achei difícil em alguns momentos expor de maneira escrita.

CP 2 - Contar com uma rede de apoio, poder ousar e sentir-se motivado.

CP 3 - Registrar nosso trabalho sempre auxilia na reflexão do mesmo. Com certeza, responder ao questionário ajudou a sistematizar alguns problemas e soluções.

CP 4 - Sim, me faz avaliar minha condição, minhas contribuições, avaliar quanto cresci e quanto ainda tenho que crescer; especialmente, traz a reflexão de quão desafiadora é a função. Quando escolhi participar do processo seletivo, ouvi mais de uma pessoa dizer: é a pior função, comparando aos cargos de direção, vice-direção e articulação. Não sei dizer se é, pois não estive nas outras para comparar, mas posso dizer que tenho aprendido muito como profissional e como ser humano. Já não sou quem eu era e isso é muito bom, sinto que evolui.

CP 5 - Sim, as perguntas me trouxeram uma maior clareza do meu papel, e um foco em formação que, por vezes, a correria do cotidiano nos distraem.

CP 6 - Sim, na percepção da importância do papel do coordenador.

CP 7 - Sim, que formação e estudo deveriam estar sempre à frente, mas infelizmente falta tempo.

CP 8 - Percebi que ainda tenho que estudar muito.

CP 9 - Sim, que preciso de mais formações.

CP 10 - Sim, minha aprendizagem e desenvolvimento e a responsabilidade de auxiliar professores, como coordenadora pedagógica.

Ao analisar as respostas ao questionário, evidencia-se um momento bastante significativo do processo formativo vivenciado pelos professores, revelando não apenas o envolvimento com as propostas desenvolvidas, mas também a emergência de reflexões que apontam para a necessidade de ressignificar práticas e ampliar as possibilidades formativas. As contribuições expressas nas respostas demonstram uma escuta ativa e um olhar atento ao cotidiano pedagógico, o que favorece a construção de percursos formativos mais coerentes com as demandas reais dos profissionais da educação infantil.

A partir das temáticas abordadas pelos professores, é possível perceber um movimento de aproximação entre teoria e prática, elemento essencial para uma formação contínua e crítica, como defendido por Nóvoa (1992), ao afirmar que os professores precisam ser considerados autores de sua própria formação. As respostas sugerem que os docentes desejam formações que dialoguem diretamente com os desafios enfrentados nas unidades escolares, que tragam instrumentos de análise e que fortaleçam a autonomia profissional.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desejo por espaços de escuta e troca entre pares, considerados fundamentais para a construção de uma prática mais colaborativa. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano do trabalho docente, em consonância com as propostas de Paulo Freire (1996), que compreende o processo formativo como um espaço de diálogo e construção coletiva de saberes.

Dessa forma, as respostas ao questionário não apenas revelam impressões pontuais, mas também sinalizam caminhos possíveis para o fortalecimento de uma cultura formativa sensível ao contexto, às singularidades dos sujeitos envolvidos e às especificidades da educação infantil. A escuta qualificada dessas vozes é, portanto, o ponto de partida para a reelaboração de propostas formativas mais potentes, contextualizadas e transformadoras.

## **4 ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

O desenvolvimento da etapa de entrevistas com os coordenadores pedagógicos apresentou, desde o início, desafios relacionados à adesão dos participantes. O grupo inicial, composto por 12 coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Diadema, reduziu-se para 10 nas respostas ao questionário, e, na etapa das entrevistas presenciais, apenas quatro profissionais optaram por seguir no processo investigativo. Essa diminuição expressiva no número de participantes impôs a necessidade de reflexão sobre os fatores sociais e institucionais que atravessam os processos de pesquisa no campo educacional, especialmente quando envolvem sujeitos em cargos de liderança pedagógica.

As relações interpessoais e profissionais estabelecidas ao longo do percurso foram determinantes para a realização das entrevistas. Compreender a dinâmica social que permeia o cotidiano das coordenadoras pedagógicas foi essencial para criar condições de escuta qualificada e para fortalecer vínculos que viabilizassem a continuidade do estudo. O processo de construção da identidade profissional das coordenadoras revelou-se indissociável da construção de espaços de confiança, diálogo e reconhecimento mútuo, os quais favoreceram o compartilhamento de experiências e sentidos atribuídos ao exercício da coordenação pedagógica.

As implicações da participação dos sujeitos nas entrevistas transcenderam a simples coleta de dados. Como destaca Reste (2015, p. 224), a entrevista é uma das metodologias recomendadas para a investigação das representações sociais, pois permite que os participantes contribuam ativamente para a análise dos fenômenos estudados. Nesse sentido, o processo de escuta, além de ser instrumento metodológico, constituiu-se também como espaço formativo e potencialmente transformador. A escuta das coordenadoras, em seus próprios contextos de atuação, favoreceu a construção de uma ambiência segura, de onde emergiram elementos significativos para a análise e para o aprofundamento da compreensão sobre suas práticas, desafios e perspectivas no cotidiano da educação infantil.

Ao considerar que a entrevista não é apenas um recurso técnico, mas uma prática social situada, reconhecemos que a participação das coordenadoras foi, por si só, uma forma de intervenção, na medida em que possibilitou a reflexão sobre suas

próprias trajetórias, desafios e construções profissionais. Assim, a entrevista, mais do que um instrumento de coleta, tornou-se um território de escuta e valorização das vozes que sustentam, diariamente, o trabalho educativo nas escolas da rede.

A escolha por uma abordagem qualitativa nesta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os sentidos e significados atribuídos pelas coordenadoras pedagógicas às suas experiências formativas e práticas cotidianas. A investigação não visa à generalização dos resultados, mas sim à interpretação profunda de uma realidade situada, construída a partir das relações estabelecidas nos contextos escolares. Como aponta Reste (2015, p. 226), “[...] a metodologia de abordagem qualitativa, embora exclua a generalização dos resultados e a sua homogeneização, possibilita encontrar significados que permitem a compreensão de uma realidade desde logo situada e particular”. Essa concepção metodológica se alinha à noção de complexidade proposta por Morin (2002), que defende a necessidade de compreender os fenômenos humanos em sua totalidade, considerando as múltiplas dimensões que os compõem. Ao investigar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, torna-se indispensável reconhecer a teia de fatores sociais, emocionais, institucionais e formativos que entrelaçam suas práticas. A abordagem qualitativa, nesse sentido, permite acessar essas dimensões, oferecendo uma leitura mais sensível e comprometida com a realidade concreta e multifacetada das escolas públicas.

#### **4.1 Análise da entrevista com Leila**

A coordenadora atua na rede pública municipal de Diadema desde 2010, inicialmente como professora. Ao longo desse período, também assumiu outras funções que enriqueceram sua trajetória profissional, incluindo o cargo de vice-diretora em uma unidade escolar. Em 2023, foi aprovada em concurso interno para o cargo de coordenadora pedagógica, passando a exercer essa função em escolas localizadas na região sul do município, onde vem desenvolvendo um trabalho comprometido com a formação docente e a qualificação das práticas pedagógicas.

As análises reflexivas aqui apresentadas são fruto das entrevistas realizadas com coordenadoras pedagógicas, revelando nuances singulares que emergem da escuta de cada participante. Cada relato oferece uma perspectiva distinta sobre temas como liderança, práticas colaborativas, enfrentamento de resistências e formação

continuada, destacando como esses elementos se entrelaçam nas vivências cotidianas da coordenação pedagógica.

Leila, em sua vida cotidiana de trabalho como coordenadora, atua numa região bastante populosa da cidade de Diadema, com muita diversidade cultural e cercada por empresas que disputam espaços como estacionamentos de seus veículos. Esta foi a primeira entrevista, realizada para este processo documental, que se trata da pesquisa com os coordenadores pedagógicos da educação infantil, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade.

Os relatos trazidos pela coordenadora evidenciam angústias e inseguranças comuns aos primeiros momentos na função, o que vai ao encontro das reflexões de Placco, Souza e Almeida (2011), ao apontarem que a entrada na coordenação é atravessada por desafios que exigem tempo, escuta e apoio institucional. Nesse cenário, a escuta sensível, torna-se essencial para perceber o comprometimento da entrevistada e as trocas que emergem de suas vivências. A escuta, entendida como uma postura ética e política, permite não apenas acolher, mas também construir com o outro, favorecendo o caráter formativo e colaborativo da função do coordenador.

Leila, a coordenadora entrevistada, inicia seu relato contrastando experiências em diferentes unidades escolares, ressaltando como o acolhimento e a abertura ao diálogo impactam diretamente sua atuação. Ao mencionar a resistência de alguns docentes, revela consciência da diversidade de posicionamentos dentro da equipe. Nesse ponto, sua prática dialoga com os pressupostos de Tardif (2002), ao reconhecer os saberes docentes como plurais e construídos na experiência, o que exige uma escuta ativa e respeitosa por parte da liderança. Sua postura aproxima-se de uma liderança formativa e democrática. Como propõem Imbernón (2011) e Cury (2005), é um momento de travessia, é um momento de construção, é um momento de enfrentar os desafios. Neste espaço, a entrevistada não se coloca como uma detentora do saber, mas como mediadora de processos que propõe escuta e convida à participação coletiva, mostrando o conceito de liderança pedagógica transformadora.

Outro aspecto significativo da prática relatada por ela, está na escuta das infâncias e na observação atenta das práticas docentes, permitindo a ancoragem em fundamentos pedagógicos sólidos. Essa abordagem favorece a construção de um currículo vivo (Oliveira-Formosinho, 2009), sensível às emoções e experiências das crianças, e atento às necessidades do coletivo docente. Ao identificar lacunas nas

práticas observadas durante suas visitas às salas de aula, Leila propõe ações criativas e colaborativas que envolvem toda a equipe, promovendo o protagonismo dos professores e o fortalecimento de uma cultura formativa baseada no diálogo e na escuta.

O espaço escolar, nesse contexto, não é apenas físico, mas simbólico: torna-se um território de trocas, aprendizagens e acolhimento das singularidades, conforme defendem Guimarães (2016) e Kishimoto (2011). A escuta sensível, nesse sentido, mobiliza as potências da equipe, ressignifica resistências e transforma o cotidiano em oportunidade de formação e desenvolvimento profissional.

A escuta da gestão escolar às demandas da coordenação pedagógica constitui um dos pontos fundamentais destacados pela entrevistada. O reconhecimento do apoio da equipe gestora aparece como manifestação concreta de que relações dialógicas entre coordenação e gestão possibilitam a efetivação das propostas pedagógicas. Essa escuta sensível, conforme apontam Rinaldi (2002) e Oliveira-Formosinho (2009), revela-se como uma prática ética e política, que valoriza o sujeito em sua singularidade e possibilita a construção de ações formativas compartilhadas. Nesse sentido, reafirma-se a importância de condições materiais e institucionais que favoreçam a atuação da coordenação pedagógica, garantindo que as ações ganhem corpo e efetividade no cotidiano escolar.

A fala da entrevistada evidencia a valorização de debates sensíveis, que equilibram tensões entre diferentes concepções pedagógicas, como oportunidade de construção coletiva de sentidos. Segundo Freire (1996), o diálogo é um elemento central para a prática educativa crítica, pois implica escuta ativa, respeito e abertura à diversidade de ideias. Leila, ao acolher diferentes opiniões, mesmo quando não convergem com as concepções centrais da educação infantil, assumidas pelo município em que atua, e conseqüentemente pela unidade escolar em que desenvolve seu trabalho, demonstra maturidade ética e formativa. Ao invés de silenciar ou deslegitimar tais posicionamentos, ela os toma como parte necessária do processo de escuta e transformação coletiva.

Transformar situações que poderiam reforçar estigmas ou tensões em oportunidades de escuta ativa é uma prática que fortalece o vínculo entre os sujeitos e promove a ética do cuidado na liderança pedagógica (Kohan, 2007). Esse tipo de liderança, marcada pelo diálogo, pela escuta e pela corresponsabilidade, aproxima-se

da perspectiva de liderança afetiva e transformadora, que busca sustentar vínculos e valorizar o protagonismo dos professores, como defendem Dourado e Oliveira (2018).

Os momentos relatados pela coordenadora evidenciam que a escuta sensível pode ser um potente recurso para a mediação de conflitos, para o fortalecimento dos vínculos e para a construção de um ambiente de trabalho cooperativo e formativo. As ações descritas se realizam de forma coletiva, constante e comprometida, revelando uma prática de liderança pedagógica que compreende a formação como um processo contínuo, situado e relacional (Imbernón, 2011).

O diálogo construído ao longo da entrevista revelou uma rica troca de saberes, experiências e inquietações que tocam diretamente aspectos fundamentais da prática da coordenação pedagógica. Entre eles, destacam-se a escuta sensível como fundamento para a mediação e a construção de relações formativas; a liderança pedagógica dialógica, que reconhece e valoriza a pluralidade de vozes; e a formação continuada, entendida como processo de reflexão crítica sobre a prática e de fortalecimento coletivo da ação educativa.

#### **4.2 Análise da entrevista com Cristina**

A escuta de profissionais em início de trajetória na coordenação pedagógica revela não apenas fragilidades e inseguranças, mas também a emergência de uma postura reflexiva, típica de sujeitos que se encontram em processo de construção de sua identidade profissional. Cristina iniciou sua atuação como coordenadora pedagógica em 2023, após mais de duas décadas de experiência como professora na rede pública de Diadema. Embora seja uma educadora experiente, este é seu primeiro exercício em cargo de gestão. Nesse contexto, o diálogo estabelecido com Cristina configura-se como um encontro formativo potente, no qual a experiência vivida se entrelaça à experiência compartilhada, dando lugar a uma formação situada, ética e afetiva. Tal escuta evidencia a importância de criar espaços de acolhimento e reflexão para que a transição entre os diferentes papéis profissionais se dê de forma consciente e apoiada.

A entrevista foi marcada por uma escuta ativa, sensível e sem julgamentos, possibilitando à entrevistada se colocar no centro do processo formativo. Ao reconhecer a importância das vivências que compartilhou, Cristina permitiu que minha experiência como formadora se entrelaçasse com a dela – criando o que Jorge



Larrosa (2002) denomina de *experiência* no sentido pleno: aquilo que nos atravessa e nos transforma. Este entrelaçamento de experiências torna-se formativo quando há espaço para a escuta qualificada, que, como propõe Rinaldi (2012), é uma prática ética e política fundamental para a construção de vínculos e sentidos na educação.

Acolher os sentimentos de ansiedade, dúvida e, sobretudo, incerteza, é parte intrínseca do processo de desenvolvimento profissional. Tais sentimentos não devem ser negados, mas legitimados, pois fazem parte do percurso de formação. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2019), os processos formativos na Educação Infantil devem considerar o sujeito em sua totalidade, incluindo os aspectos emocionais e afetivos como dimensões importantes da profissionalização. Cristina compartilha angústias relacionadas à cobrança pessoal intensa e, ao validar essas percepções, reconheci nelas um motor de movimento, um desejo de fazer bem, ainda que envolto em insegurança.

Ao valorizar os pequenos avanços de sua trajetória e apontar conquistas, mesmo que iniciais, destaco a importância de reconhecer o saber da experiência como legítimo. Como nos alerta Tardif (2002), os saberes docentes não se constroem apenas nas instâncias formais de formação, mas principalmente no cotidiano da prática, ressignificados pela reflexão e pelo diálogo. Cristina, ao compreender isso, amplia sua visão sobre o papel que vem assumindo, deslocando o foco do saber teórico para uma articulação entre teoria e prática, entre vivência e intencionalidade.

Um aspecto revelador em sua fala é a compreensão de que as conquistas não são individuais, mas coletivas. Ao afirmar: “não sou só eu. É uma equipe”, Cristina mostra consciência da importância da ação colaborativa. Essa perspectiva reforça a concepção de formação continuada como processo coletivo, conforme defendido por Imbernón (2011), para quem a formação docente se realiza de modo mais efetivo quando se dá em contextos colaborativos e de reflexão conjunta. Cristina ainda reconhece o potencial das formações externas como multiplicadoras de saberes dentro da equipe – o que se alinha à noção de transposição didática reflexiva, na qual os saberes adquiridos fora do contexto escolar precisam ser reinterpretados e articulados às realidades locais.

Ao se perceber como mediadora, Cristina identifica em si uma postura propositiva, ainda que diante de dificuldades com alguns educadores. Esse movimento revela um amadurecimento em sua compreensão do papel da coordenação pedagógica: ela não nega a realidade, mas também não se acomoda

diante dela. Como afirma Proença (2010), o formador deve atuar entre o ideal, o real e o possível, construindo estratégias viáveis sem abrir mão dos princípios que sustentam sua prática pedagógica. Essa mediação se fortalece ainda mais quando ancorada em documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que apontam a importância da intencionalidade pedagógica, da articulação entre os saberes e da valorização da criança como sujeito de direitos.

Neste sentido, a entrevista ganha contornos de um espaço de formação política situada. A escuta ativa não apenas acolhe, mas reposiciona a profissional frente ao seu grupo, legitimando sua liderança em construção e ampliando o alcance de sua atuação. Cristina, ao encontrar em mim uma interlocutora atenta e presente, sente-se mais segura e menos ansiosa, o que confirma o papel formativo da relação entre coordenadora e formadora: trata-se de caminhar junto, como defende Paulo Freire (1996), com base no diálogo, no respeito mútuo e na confiança como elementos estruturantes do processo educativo.

Ao final da entrevista, é possível perceber uma profissional que, embora em processo de formação, já compreende o papel estratégico da coordenação pedagógica como elo entre os desejos individuais e os compromissos coletivos, entre os sonhos e os limites da realidade. Essa visão sintetiza com profundidade o lugar da coordenação na Educação Infantil: criar frestas, como diz Cristina, por onde o possível possa se tornar ação.

Concluo destacando que este diálogo foi um exemplo potente de interlocução formativa. Reconhecer os esforços de Cristina, incentivá-la a prosseguir e valorizar sua liderança em construção foi essencial para fortalecer o sentido do trabalho do coordenador pedagógico. Ao tecer esse encontro, construímos juntas um espaço de reflexão, escuta e valorização do fazer pedagógico – promovendo uma prática de formação ancorada no respeito, na intencionalidade e na construção coletiva.

#### **4.3 Análise da entrevista com Patrícia**

Patrícia está na função de coordenadora pedagógica há pouco mais de um ano e atua em uma escola de educação infantil localizada na periferia da cidade de Diadema. A unidade atende crianças de 4 e 5 anos e se destaca por desenvolver um trabalho fortemente vinculado às questões ambientais. Situada em um bairro às

margens de uma represa, um braço sereno e acolhedor que atravessa a cidade, a escola convive com a presença constante da natureza: os mananciais cercam o Eldorado e abrigam tanto a fauna silvestre quanto os moradores locais e aqueles que passam pelo território, vindos de São Bernardo do Campo, de São Paulo e de outras regiões.

A comunidade que ali vive carrega marcas de carência afetiva e social, reflexo das exigências do cotidiano que afastam os adultos de suas casas por longas horas de distância em seus trabalhos. Nesse cenário, a escola torna-se um lugar de pertencimento para muitas crianças, um espaço de vínculos e escuta. As relações que se constroem dentro dos muros escolares acabam moldando, de forma profunda, as vivências e os modos de ser desses pequenos.

Além disso, como ocorre em diversas cidades brasileiras, crianças acolhidas em casas de abrigo também são matriculadas nas escolas mais próximas, o que imprime outras complexidades às dinâmicas pedagógicas e às relações cotidianas. "A escola pode e deve ser um lugar onde as crianças se sintam esperadas, desejadas, acolhidas. Onde possam viver experiências de pertencimento" (Barbosa, 2010, p. 106). É nesse contexto desafiador, mas também repleto de possibilidades, que Patrícia exerce sua escuta, liderança e mediação como coordenadora pedagógica.

No decorrer da conversa, Patrícia expressa uma preocupação legítima e profundamente humana: o modo como algumas crianças, especialmente aquelas vindas de abrigos, vêm sendo percebidas no cotidiano escolar. Seu receio é claro, que a origem institucionalizada dessas crianças se transforme, mesmo que de forma sutil, em um rótulo que lhes precede. Um "ranço", como ela mesma diz, que interfere no olhar pedagógico e afetivo que se deveria ter sobre cada uma delas. "Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. É humanizar as relações" (Freire, 1996, p. 30). Ainda que esse não seja o eixo central da entrevista, torna-se impossível ignorar esse chamado da escuta. É preciso acolher o que Patrícia traz, compreender as camadas de sentido que se revelam em sua fala e, sobretudo, no modo como ela sente e vive seu fazer pedagógico.

A escola onde atua é um espaço pequeno, limitado não só em sua arquitetura, que pouco dialoga com as necessidades da educação infantil, mas também nos recursos e nas possibilidades físicas de expansão. Ainda assim, Patrícia revela o quanto os desafios enfrentados ali são gigantes. Em suas palavras, a unidade é "pequena com grandes problemas". Essa frase, dita com simplicidade, carrega a

densidade de quem lida diariamente com questões complexas, muitas vezes invisibilizadas.

É perceptível o quanto Patrícia busca, com delicadeza e persistência, romper com os estigmas que podem ser projetados nas crianças em situação de acolhimento. Seu gesto é de resistência e de cuidado: abrir espaço para que essas crianças possam ser vistas em sua inteireza, não a partir de uma condição social, mas por aquilo que são em essência. Para ela, a escuta e o afeto são portas de entrada para a construção de um vínculo real e significativo.

E esse compromisso não está apenas no discurso. Ao chegar à escola para a entrevista, encontramos Patrícia exatamente onde sua prática começa: no acolhimento. Placco (2006) atribui um pensamento importante sobre o exercício da coordenação pedagógica. Em sua interpretação, diz que a escuta atenta e um olhar cuidadoso sobre o cotidiano escolar promovem uma escuta que transforma. A atuação de Patrícia, marcada pela escuta e acolhimento, alinha-se à concepção de liderança formativa descrita por Placco, em que o coordenador atua como mediador dos processos formativos e promotor de reflexões sensíveis no coletivo docente.

Com uma criança no colo, oferecia não apenas um espaço físico de aconchego, mas um lugar simbólico de cuidado e escuta. A criança chorava e Patrícia, entre afagos e palavras, acolhia o que havia de mais urgente ali, o sentimento. “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (Rinaldi, 2012, p. 124). “É porque é uma criança sofrida”, disse ela, com um tom que mais explicava do que rotulava. Essa frase ecoa não como um juízo, mas como um gesto de humanidade. Um lembrete de que cada criança carrega histórias que precisam ser ouvidas com o coração, e que o nosso papel, como educadores, é olhar para além das etiquetas que o mundo insiste em colar. Patrícia, naquele instante, não apenas falava sobre práticas inclusivas – ela as encarnava. “A infância deve ser vista como tempo de dignidade e direitos, e não como carência ou espera pelo vir a ser” (Sarmiento, 2005, p. 24 ?). O esforço de Patrícia para evitar estigmatizações mostra um compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada. Ela entende que a vulnerabilidade não está apenas nas crianças do abrigo, mas em diversas configurações familiares e sociais.

Em seu relato, ela nos conta que é constantemente chamada para intervir em situações de crise, o que indica uma sobrecarga no papel da coordenação pedagógica. Isso a afasta de sua função formadora e a coloca no lugar de “cuidadora

de adultos", assumindo conflitos que deveriam ser, ao menos em parte, elaborados coletivamente.

Esse tipo de cenário é comum em contextos de alta demanda emocional, nos quais o coordenador pedagógico é frequentemente convocado a responder a urgências, apagando "incêndios" cotidianos. No entanto, como argumenta Placco (2006), o papel do coordenador deve ultrapassar a lógica da resolução imediata de problemas. Cabe a ele a mediação de processos formativos que promovam a escuta qualificada, a reflexão coletiva e a corresponsabilidade entre os profissionais da educação. A atuação formadora, segundo a autora, exige intencionalidade e sensibilidade para construir um cotidiano pautado pelo diálogo e pelo fortalecimento da prática docente em sua dimensão ética e coletiva.

No espaço formativo habitual de uma unidade escolar, muitas vezes não se reconhecem as práticas de acolhimento e a atenção às necessidades imediatas como parte constitutiva da formação no cotidiano. Ao circular pela escola, percebe-se uma dissonância entre as demandas formativas que chegam da Secretaria de Educação, as propostas pedagógicas expostas nas paredes e as práticas efetivamente realizadas pelas professoras. Como destaca Patrícia, há uma resistência a práticas mais atualizadas e sensíveis ao desenvolvimento infantil, como o uso de recursos simbólicos contemporâneos, a flexibilização na organização visual das palavras e a não obrigatoriedade da escrita do nome de forma padronizada.

Nesse cenário, é fundamental refletir sobre como a resistência ao novo não deve ser interpretada, de imediato, como uma postura de inflexibilidade, mas sim como um indicativo de práticas cristalizadas que se enraizaram ao longo do tempo. Como lembra Placco (2006), o coordenador pedagógico atua como formador no cotidiano, mediando sentidos e abrindo espaço para o diálogo sobre a prática, reconhecendo que mudanças na ação docente exigem tempo, escuta e intencionalidade. Trata-se, como se costuma dizer, de um trabalho de formiguinha, processo lento e cuidadoso, que implica reconhecer os percursos já trilhados pelas professoras e suas histórias de formação.

Claudia Davis (2010) aponta que o coordenador precisa ser um articulador entre a política educacional e o chão da escola, sendo sensível às tensões que emergem do encontro entre o prescrito e o vivido. Já Imbernón (2011) reforça que a formação docente deve estar enraizada no contexto real, respeitando o tempo de elaboração de cada sujeito e valorizando os espaços de escuta e troca coletiva como

essenciais à transformação das práticas. Além de reconhecer que estamos em processo de construção constantemente.

Diante disso, o papel do coordenador se mostra desafiador: precisa equilibrar escuta, acolhimento e proposições formativas que instiguem o pensamento e a prática, sabendo que a mudança não se dá por imposição, mas por mobilização interna e coletiva. Assim, mais do que acelerar processos, é preciso investir em uma cultura de formação permanente, que reconheça a potência dos pequenos deslocamentos e a riqueza dos encontros que se fazem no dia a dia da escola.

E é sobre essa rotina diária, sobre a atuação do trabalho do coordenador pedagógico que chegamos à continuidade desse processo na rede de Diadema; ou seja, após o primeiro semestre de atuação, a Secretaria de Educação propõe como estratégia de fortalecimento das ações pedagógicas o replanejamento coletivo para o início do novo semestre. Neste contexto, Patrícia, coordenadora pedagógica da unidade, apresentou como eixo central de sua aposta formativa o tema da comunicação. A escolha revela não apenas a percepção de sua relevância, mas também uma sensibilidade crescente quanto à necessidade de práticas mais participativas e dialógicas no cotidiano escolar, baseadas na escuta ativa e no reconhecimento dos sujeitos que habitam a escola.

A comunicação, nesse sentido, extrapola o âmbito técnico-informacional e se configura como um campo de construção de vínculos, confiança e pertencimento. Como destaca Placco (2006), o coordenador pedagógico exerce uma liderança formativa ao articular espaços de diálogo, nos quais as práticas podem ser problematizadas e ressignificadas. Ao eleger a comunicação como foco, Patrícia demonstra compreender que transformar as relações comunicacionais é um primeiro passo para o fortalecimento de uma cultura colaborativa.

Durante o diálogo formativo, Patrícia reiterou diversas vezes as limitações do espaço escolar – tanto físicas quanto simbólicas – para acolher adequadamente as crianças com necessidades emocionais específicas. No entanto, ao aprofundar sua fala, evidencia-se que o “espaço” a que se refere é, sobretudo, um espaço de expressão, de escuta, de pertencimento e de acolhimento subjetivo. Essa compreensão indica uma concepção ampliada de inclusão, que, como aponta Kramer (2006), exige que a escola reconheça e valorize as diferentes formas de ser criança, acolhendo a diversidade como constitutiva da experiência educativa.

Nesse percurso, Patrícia vem construindo, com intencionalidade e afeto, possibilidades para garantir que esse espaço simbólico exista e se sustente. Como sugere Davis (2010), coordenadores que investem em processos formativos pautados na escuta e no respeito à trajetória docente ampliam o potencial transformador da formação no e pelo cotidiano.

Contudo, Patrícia também compartilha conosco seu maior desafio: acessar o grupo de professoras. Reconhece que não se trata de falta de dedicação, mas de um distanciamento entre a prática docente e a compreensão da complexidade das infâncias. Há um esvaziamento do olhar sensível sobre o desenvolvimento infantil e sobre os aspectos éticos, culturais e sociais que o atravessam. Como alerta Sarmento (2005), compreender a cultura da infância requer reconhecer a criança como sujeito social e histórico, portadora de direitos e de voz.

Nesse contexto, emergem questões centrais: como provocar reflexão sem gerar resistência defensiva? Como inspirar mudanças sem impor modelos prontos? Essas indagações nos levam a pensar em uma liderança pedagógica sensível, que, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), exige o exercício do diálogo autêntico, da escuta ética e da mediação intencional de sentidos, para além de posturas autoritárias ou meramente normativas.

Diante disso, foram levantadas, de forma colaborativa, possibilidades formativas que pudessem afetar o grupo docente de maneira respeitosa e provocativa como: rodas de conversa curtas e temáticas, pautadas por pequenos vídeos ou textos que tratem de temas como infância, escuta, acolhimento, inclusão e comunicação. Como destaca Imbernón (2011), processos formativos eficazes são aqueles que se ancoram na prática real, dialogam com os dilemas do cotidiano e fomentam a reflexão coletiva.

Além disso, propõe-se manter espaços regulares de diálogo com os núcleos gestores, revisar rotinas de forma intencional, ressignificar o uso dos espaços físicos da escola e criar rituais que fortaleçam o pertencimento. E, talvez o mais urgente no momento atual: investir na saúde emocional da equipe. Cuidar do bem-estar das educadoras, promover escuta e acolhimento, é reconhecer que o trabalho pedagógico está enraizado nas relações humanas. Como afirma Maria Isabel da Cunha (1999), a formação docente exige uma abordagem que considere os aspectos afetivos e emocionais como parte constitutiva do ser professor.

Patrícia, ao investir em uma cultura de comunicação clara e empática, está fortalecendo as bases relacionais da escola, sem as quais, como bem afirma Paulo Freire (1996), não há prática educativa que se sustente. Isso ganha ainda mais relevância quando se trata de acolher a diversidade, a vulnerabilidade e as infâncias que pedem lugar.

Sua sensibilidade vai além da dimensão técnico-pedagógica. Ao reconhecer que rotular ou apartar uma criança do grupo configura uma forma de violência simbólica, Patrícia se alinha a uma perspectiva humanizadora da educação. A escuta ética da subjetividade infantil, como defende Rinaldi (2002), é pilar de uma escola inclusiva, sensível às múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Por fim, a fala de Patrícia revela também a solidão que, por vezes, marca a trajetória do coordenador pedagógico. Em meio às tensões, ela se emociona, se angustia, mas segue resistindo. O apoio de Rosana, que se faz presente com escuta ativa e acolhedora, emerge como uma rede potente de cuidado, fortalecendo não apenas a coordenadora, mas todo o projeto formativo que se constrói no coletivo.

A escuta atenta à fala de Patrícia, articulada com as provocações e acolhimentos de Rosana, evidencia um processo formativo vivo – em construção, por vezes tenso, mas profundamente comprometido com o crescimento coletivo e com a potência transformadora da escola. Ao longo do diálogo, não se apresenta um caminho linear ou livre de conflitos, mas sim um movimento ético, sensível e intencional em direção à escuta, ao pertencimento e à corresponsabilidade.

Trata-se de um processo formativo que se constrói na ambivalência entre o ideal e o possível, no qual se aposta não em soluções prontas, mas na força dos encontros e na escuta qualificada como prática pedagógica. Loris Malaguzzi, em seus diálogos, trazia uma frase que marca este encontro: “nada sem alegria”, e essa alegria não se confunde com a ausência de dificuldades, mas com o sentido profundo de se estar implicado no processo de educar com humanidade, com afeto e com desejo de transformação.

A postura de Patrícia é, nesse sentido, marcadamente pedagógica: ela investe na construção de espaços relacionais e simbólicos que permitem o florescimento de uma escola mais inclusiva, ética e democrática. Sua liderança é feita de tentativas, de escuta e de coragem, e é justamente nesse movimento imperfeito e sensível que reside a potência da formação.



Como nos lembra Fátima Freire Dowbor (2008), “quem educa deixa marcas”. Patrícia, ao se permitir sentir, emocionar-se e buscar apoio, está deixando marcas de sentido em sua equipe, na escola e nas crianças. Marcas que não são apenas registros de uma trajetória individual, mas fragmentos de um coletivo que se pensa e se transforma no cotidiano.

Que possamos, como educadores e formadores, sustentar esses processos com delicadeza e compromisso, reconhecendo que os pequenos deslocamentos, quando intencionais e afetivos, são profundamente revolucionários.

#### **4.4 Análise da entrevista com Jacqueline**

Jacqueline atua há mais de dois anos como coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na região central de Diadema, atendendo crianças de 4 e 5 anos. Inserida em um contexto urbano densamente povoado, a unidade escolar convive com uma paisagem marcada pela verticalização das construções, pelo intenso fluxo de veículos e pela presença de um comércio local pulsante. As crianças que frequentam a instituição vivenciam cotidianamente os contrastes e contradições da cidade, trazendo para o ambiente escolar experiências múltiplas e provocadoras, que atravessam o território e o imaginário infantil.

Nesse cenário, o diálogo com Jacqueline revela uma prática de liderança pedagógica alicerçada na escuta sensível e na corresponsabilidade na construção de soluções para os desafios do cotidiano escolar. A coordenadora compartilha, com lucidez e franqueza, os entraves enfrentados na organização do HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), particularmente na Educação Infantil, onde a ausência de profissionais de apoio frequentemente inviabiliza a realização de encontros formativos regulares.

No entanto, mais do que descrever um problema, Jacqueline apresenta caminhos criativos e éticos de enfrentamento. Ao instituir momentos informais de encontro, como os cafés pedagógicos, ela transforma limitações estruturais em oportunidades de formação. Esses espaços, marcados pela escuta qualificada das professoras, tornam-se férteis para o diálogo, o reconhecimento de saberes e a elaboração coletiva de práticas pedagógicas mais potentes. Trata-se, portanto, de uma liderança que não impõe, mas que tece, com delicadeza e firmeza, os fios de uma rede de apoio e formação contínua.

A forma como Jacqueline se relaciona com o grupo docente evidencia uma liderança pedagógica sustentada por uma escuta sensível que, ao mesmo tempo em que acolhe, mobiliza. Sua escuta não se restringe à escuta empática, mas assume contornos formativos, promovendo deslocamentos nos modos de pensar e agir das professoras (Rinaldi, 2012). Ao identificar, nos relatos das docentes, receios quanto à entrega dos cadernos de planejamento, outrora marcados por experiências anteriores de avaliação punitiva, Jacqueline opta por uma mediação ética e dialógica. Em vez de reforçar práticas hierárquicas e fiscalizadoras, ela se posiciona como parceira do processo pedagógico, deixando claro que seu papel não é o de corrigir com a “caneta vermelha”, mas o de acompanhar e sustentar a reflexão crítica sobre a prática.

Essa postura ressoa com os princípios da coordenação pedagógica enquanto ação formativa, descrita por Imbernón (2011), como um exercício de escuta ativa, de problematização coletiva e de construção horizontal do conhecimento. Ao gerar espaços de confiança e promover o diálogo genuíno, Jacqueline fortalece os vínculos profissionais e institui uma cultura formativa mais democrática e colaborativa.

Outro aspecto relevante de sua atuação é o cuidado com a escuta das especificidades de cada turno escolar. Jacqueline observa que há uma maior predisposição à troca e à experimentação no período da manhã, enquanto no turno da tarde predomina certa resistência ao novo. Em vez de interpretar essa resistência como obstáculo, ela a reconhece como expressão de trajetórias formativas distintas, muitas vezes marcadas por práticas tradicionais e pelo medo da mudança, elementos que Tardif (2002) aponta como constituintes das culturas docentes.

Com empatia e assertividade, Jacqueline constrói estratégias de aproximação que respeitam os tempos e as histórias das profissionais, como a decisão de não retirar imediatamente as chamadas “folhinhas”, materiais mais tradicionais que outrora utilizavam na educação infantil como processo de alfabetização, mas de introduzir gradualmente novas propostas, numa lógica de adição e não de substituição. Essa abordagem gradualista e dialógica remete à noção de liderança pedagógica como processo relacional e negociado, tal como discutido por Oliveira-Formosinho (2009), em que a mudança se dá pela escuta e pela construção conjunta de sentidos.

Destaca-se, ainda, a prática de Jacqueline com a documentação pedagógica, compreendida não apenas como registro, mas como instrumento de escuta, organização do cotidiano e gestão democrática. A criação de uma folha de agendamento de reuniões com as famílias, por exemplo, ultrapassa sua função

organizacional: torna-se um dispositivo formativo, no qual a visibilidade e o compartilhamento das informações geram corresponsabilização, fortalecem o vínculo entre equipe e famílias e promovem maior fluidez nas relações institucionais (Kramer, 2006).

Este diálogo reforça a potência dessa escuta entre pares. Ao reconhecer a riqueza da experiência narrada por Jacqueline, a primeira proposta é que ela seja socializada em espaços formativos ampliados, favorecendo a circulação dos saberes produzidos no chão da escola. Essa valorização do saber da prática e sua transformação em conhecimento compartilhado remete à perspectiva de formação em rede, na qual a horizontalidade e a colaboração entre profissionais ocupam lugar central (Nóvoa, 1992). Assim, o que emerge não é apenas o relato de uma prática bem-sucedida, mas a afirmação de uma cultura de formação contínua, dialógica e coletiva.

A análise das narrativas oriundas do diálogo revela um movimento formativo que alia sensibilidade, intencionalidade pedagógica e práticas colaborativas, caracterizando-se como uma liderança que compreende a complexidade do cotidiano escolar e aposta na construção de vínculos como fundamento para a transformação das práticas educativas. Tal perspectiva dialoga com os estudos de Marcelo (2009) e Imbernón (2010), que defendem uma formação continuada, situada, comprometida com a realidade das escolas e com o desenvolvimento profissional ancorado na prática reflexiva e no trabalho coletivo.

A escuta ativa e sensível, destacada como eixo central da atuação formativa, é compreendida aqui como uma postura ética e política (Rinaldi, 2012), que reconhece o outro como sujeito de direitos, saberes e experiências. Ao escutar as professoras, acolhendo suas dúvidas, resistências e criações, a liderança formativa não apenas legitima suas vozes, mas também favorece a construção de um ambiente de confiança mútua, aspecto essencial para processos de transformação. Nesse sentido, Codo (1999) já apontava a importância do cuidado nas relações dentro da escola, destacando que vínculos afetivos fortalecem o engajamento e o pertencimento das equipes.

As estratégias formativas descritas, criativas, afetivas e intencionalmente estruturadas, revelam uma liderança que se distancia do modelo hierárquico e impositivo, para adotar uma postura de escuta e mediação. Trata-se de uma liderança compartilhada, que reconhece o valor da diversidade de saberes no grupo docente e aposta na corresponsabilidade como caminho formativo (Lück, 2009). A valorização

das professoras, suas práticas e seus percursos, aliada ao reconhecimento dos desafios cotidianos, expressa um compromisso ético com a formação que respeita os tempos e os processos de cada sujeito.

O espaço escolar, neste contexto, é compreendido como cultura, e não apenas como estrutura física. A transformação dos ambientes, como a sala de reuniões ou de acolhimento aos professores, emerge como símbolo de uma cultura organizacional que valoriza o encontro, o diálogo e o planejamento coletivo. Conforme defendem Barbosa e Horn (2008), o ambiente é um educador silencioso que comunica valores e intencionalidades pedagógicas, sendo parte fundamental da experiência formativa.

Essa compreensão estética e simbólica do espaço como o “terceiro educador” reconhece seu papel mediador nas relações, sua potência em inspirar práticas e sua capacidade de provocar aprendizagens. Nesse sentido, o cuidado intencional com os ambientes escolares representa mais do que uma preocupação com a organização física: revela um compromisso com as relações humanas e com a construção de uma cultura pedagógica que valoriza o tempo, o espaço e a escuta como elementos fundamentais para o pensamento coletivo e para o desenvolvimento de projetos formativos significativos.

Por fim, o diálogo analisado nos convoca a refletir sobre os elementos constitutivos de uma prática de coordenação pedagógica que se ancora em vínculos, escuta e afeto. Validar o percurso de Jacqueline, oferecendo-lhe sugestões a partir de uma escuta formativa e respeitosa, demonstra um modelo de liderança pedagógica que resiste à lógica da normatização e da homogeneização, propondo uma formação que emerge do encontro entre sujeitos, de forma situada e sensível.

Tais práticas nos remetem à urgência de repensar os processos formativos dos coordenadores pedagógicos, de modo que contemplem o desenvolvimento de competências relacionais, de mediação e de escuta, bem como o fortalecimento de uma cultura formativa centrada na colaboração, no respeito aos tempos do outro e na valorização da infância como eixo estruturante da educação infantil.

#### **4.5 Conclusão das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas**

Iniciar os momentos de entrevista com as coordenadoras revelou perspectivas e expectativas que ultrapassaram o âmbito das falas iniciais. A atenção ao trabalho de cada uma foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando

a construção de pontes e saberes compartilhados. Como enfatiza Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, ao nos conhecermos e realizarmos propostas conjuntas, alcançamos resultados que transcenderam nossas expectativas iniciais.

Cada coordenadora atua em uma unidade escolar pública, inserida em realidades específicas e orientadas pelas diretrizes do sistema educacional. Reconhecer essas condições é essencial, pois, como aponta Freire (1996, p. 18), é assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador. Dessa forma, entender o funcionamento do sistema e alinhar as práticas às necessidades dos professores e ao desenvolvimento integral das crianças foi o primeiro movimento fundamental desta pesquisa.

As coordenadoras, em contato diário com professores que atuam em regime integral e, muitas vezes, em duas redes de ensino simultaneamente, enfrentam desafios que vão além da simples socialização de práticas. Conforme destaca Imbernón (2011, p. 55), uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. Os professores trazem para suas práticas memórias e vivências que nutrem o cotidiano escolar, evidenciando a importância de uma abordagem formativa sensível e situada.

A principal questão que orientou esta pesquisa – investigar se os coordenadores apresentam em suas unidades as formações propostas pela Secretaria de Educação – revelou que os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica são significativamente mais amplos do que se imagina à primeira vista. Não se limitam à organização de reuniões ou ao acompanhamento de planejamentos; envolvem a mediação de conflitos, a escuta atenta e sensível dos professores, a construção de sentidos compartilhados sobre a prática pedagógica e a articulação entre as diversas dimensões da vida escolar. Esses desafios exigem competências formativas, relacionais e éticas, tornando evidente que o papel do coordenador

pedagógico é atravessado por uma complexidade que demanda presença ativa, reflexão crítica e constante negociação com os diferentes sujeitos e tempos da escola.

O coordenador precisa mobilizar estratégias de alta responsabilidade e sensibilidade para desempenhar seu papel formativo. Ainda que a pergunta inicial não contemplasse esta complexidade, as entrevistas mostraram que o olhar do coordenador deve ser atento, ético e afetivo, como defende Tardif (2002, p. 48). O que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. E neste ponto, é possível ressaltar que a formação docente passa, necessariamente, pela valorização da experiência e pela escuta sensível dos sujeitos.

O contexto escolar, apesar dos desafios, mostrou-se fértil para o diálogo, para o reconhecimento dos saberes docentes e para a construção coletiva de práticas pedagógicas mais potentes. Como evidenciado nas falas das entrevistadas, a “escuta” emergiu como elemento central, configurando-se como um mecanismo de acolhimento e de promoção de reflexões profundas, em consonância com a perspectiva de Rinaldi (2012) sobre a escuta pedagógica como fundamento das relações educativas.

No coletivo da ação docente, na mediação das práticas e na liderança formativa, as coordenadoras tecem sua prática profissional. Aos poucos, das fragilidades iniciais da carreira, emerge uma postura reflexiva, característica de sujeitos em processo de constituição profissional. As transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais. (Perrenoud, 2002, p. 5). O diálogo potente estabelecido nas entrevistas evidencia que a experiência vivida e compartilhada pelas coordenadoras é capaz de promover formações éticas e afetivas, comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesta perspectiva, cada relato analisado oferece distintas ações sobre temas como liderança pedagógica, práticas colaborativas, enfrentamento de resistências e formação continuada, demonstrando como esses elementos se entrelaçam nas vivências cotidianas da coordenação pedagógica, reafirmando a complexidade e a potência transformadora desse espaço de atuação.

## 5 ANÁLISE CRÍTICA E INTERPRETATIVA DO CONJUNTO DOS DADOS

A escuta das coordenadoras pedagógicas possibilitou uma análise desenvolvida em dois momentos distintos, a partir de dois instrumentos complementares: o questionário e as entrevistas. Ambos os materiais contribuíram significativamente para compreender as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho do coordenador pedagógico. As narrativas revelaram um panorama complexo, marcado por tensões estruturais, afetivas e formativas que configuram o cotidiano da educação infantil nas escolas públicas do município de Diadema. Trata-se de uma realidade densa, onde os desafios institucionais se entrelaçam às vivências subjetivas e às práticas profissionais, exigindo das coordenadoras um constante exercício de mediação, escuta e reinvenção de suas funções.

Apesar da adesão reduzida ao processo de entrevistas, o que por si já expressa certo cansaço institucional ou até um receio diante da exposição, as falas das quatro coordenadoras que permaneceram no processo foram densas e reveladoras. Suas vozes construíram um retrato vivo da função da coordenação pedagógica, muitas vezes atravessada por sentimentos de solidão, sobrecarga e ambiguidade institucional, mas também marcada por iniciativas de resistência e desejo de transformação.

O discurso das participantes evidencia a tensão entre o papel formativo do coordenador pedagógico e as múltiplas exigências administrativas e burocráticas que interferem no planejamento e na mediação pedagógica. Em várias falas, aparece a dificuldade de sustentar processos formativos contínuos diante de interrupções constantes e da falta de tempo institucionalizado para reflexão coletiva. Ao mesmo tempo, há um esforço visível em construir práticas colaborativas, fortalecer vínculos com os professores e garantir escutas sensíveis às demandas das infâncias e das famílias.

Esse cenário dialoga com a perspectiva de Morin (2005), ao reconhecer que a realidade educativa é atravessada por uma complexidade que não pode ser reduzida a análises fragmentadas. O trabalho da coordenação pedagógica, nesse contexto, exige o manejo de saberes diversos emocionais, éticos, técnicos, pedagógicos que se entrelaçam no cotidiano escolar. A abordagem qualitativa da pesquisa foi essencial para captar essas nuances, uma vez que, como destaca Reste (2015), essa

metodologia permite compreender significados em contextos particulares, respeitando a singularidade dos sujeitos e suas trajetórias.

Outro ponto recorrente nas falas foi a percepção de que os espaços formativos propostos pela Secretaria de Educação ora se aproximam das necessidades concretas das escolas, ora se distanciam delas. Essa ambivalência revela a importância de repensar as políticas de formação contínua a partir de uma escuta ativa dos sujeitos que vivem a escola, reforçando a ideia de uma formação situada e construída com os profissionais, e não apenas para eles (Nóvoa, 1992; Alarcão, 2022).

A análise também revelou que, para além das dificuldades, há desejo de pertencimento e reconhecimento. As coordenadoras expressaram o quanto o diálogo, a confiança e a possibilidade de serem ouvidas impactam diretamente em seu engajamento. A própria entrevista foi percebida, por algumas, como um momento de formação, em que puderam elaborar suas experiências e ressignificar práticas. Assim, a entrevista não apenas gerou dados, mas se constituiu como espaço de intervenção e escuta transformadora.

Dessa forma, compreende-se que o papel da coordenação pedagógica na educação infantil não se limita à mediação de saberes docentes, mas configura-se como uma prática relacional, política e formativa, inserida em um tecido institucional que demanda constante reflexão e resistência ética. Os dados apontam, portanto, para a necessidade de fortalecimento de políticas de valorização e formação que reconheçam o coordenador como sujeito estratégico na garantia de uma educação de qualidade para a infância.

Um aspecto que se destacou nas falas das entrevistadas foi o movimento contínuo de negociação entre a escuta sensível e a imposição de metas institucionais. As coordenadoras relataram, de forma recorrente, a tensão entre aquilo que gostariam de construir coletivamente com os docentes, como práticas mais investigativas, espaços de formação mais dialógicos e estratégias de acompanhamento mais próximos e aquilo que são levadas a cumprir por força de demandas externas e imediatistas. Essa dualidade revela um mal-estar institucional que, ao mesmo tempo em que fragiliza os processos formativos, também evidencia o esforço das profissionais em resguardar a dimensão ética e pedagógica de sua função.

O tempo vivido pelo coordenador pedagógico, entre o dever burocrático e o desejo pedagógico é interpretado como um confronto entre o que é prescrito e o que



é de fato vivido. As entrevistas revelaram, por exemplo, que muitas ações formativas precisam ser realizadas em horários improvisados, com sobreposição de tarefas, o que compromete a qualidade das discussões pedagógicas e a construção coletiva de saberes.

Além disso, a análise das falas permite perceber o quanto as coordenadoras têm operado como mediadoras de conflitos, cuidadoras das relações e promotoras de espaços de escuta, não apenas para os professores, mas também para as famílias e, de forma indireta, para as crianças. Essa faceta relacional, embora não esteja sempre reconhecida oficialmente como parte das atribuições da função, ocupa lugar central no cotidiano escolar e carrega grande carga emocional. Em muitos momentos, os relatos das entrevistadas expressaram exaustão, mas também um forte compromisso com o bem-estar coletivo e com a formação humanizada.

É nesse ponto que a perspectiva de Edgar Morin (2005) volta a ser iluminadora: ao defender uma racionalidade sensível e solidária, o autor nos convoca a pensar a educação, e os sujeitos que a sustentam, de maneira integrada, reconhecendo os vínculos entre razão e emoção, entre indivíduo e coletividade, entre o saber e o viver. Assim, o trabalho da coordenação pedagógica emerge não como uma função técnica isolada, mas como uma prática profundamente implicada na construção de sentidos e pertencimentos.

Outro elemento importante que emergiu das entrevistas foi a percepção de que a formação contínua, quando desconectada dos contextos reais das escolas, tende a perder potência. As coordenadoras reivindicaram o direito de participar mais ativamente da construção dos conteúdos e metodologias formativas, sugerindo que os encontros promovidos pela Secretaria de Educação possam considerar as especificidades territoriais, as demandas cotidianas e os saberes acumulados pelas próprias profissionais da rede. Isso reforça os apontamentos de Isabel Alarcão (2022), que defende uma formação situada, cooperativa e reflexiva, centrada na escola como espaço de produção de conhecimento.

Por fim, a análise interpretativa dos dados evidencia que o ato de coordenar na educação infantil é um processo dinâmico e muitas vezes solitário, mas também profundamente transformador. As coordenadoras que participaram desta pesquisa, ainda que em número reduzido, revelaram um comprometimento ético com a infância, com os professores e com o direito à educação de qualidade. Elas demonstraram, em suas falas, que resistem às lógicas de padronização e performatividade, e buscam

construir uma pedagogia do cuidado, da presença e da escuta, mesmo diante das inúmeras limitações estruturais.

Dessa forma, as entrevistas não apenas revelaram um conjunto de dados, mas constituíram-se como momentos de elaboração e (re)construção identitária para as coordenadoras participantes. O que se analisou neste trabalho aponta para a necessidade de fortalecer políticas públicas que reconheçam a complexidade e a centralidade da função do coordenador pedagógico, especialmente no contexto da educação infantil, onde a mediação entre saberes, afetos e práticas é condição para que a escola se constitua como espaço verdadeiramente educativo e humano.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce da necessidade de compreender, com mais profundidade e respeito, os sentidos atribuídos pelos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Diadema às práticas formativas que lhes são confiadas. Trata-se de uma investigação que não apenas observa de fora, mas que parte de dentro — do meu lugar enquanto formadora, enquanto par que convive, escuta, provoca e aprende com esses sujeitos no cotidiano da formação em serviço.

Iniciar este percurso demandou, antes de tudo, uma disposição para me implicar pessoal e profissionalmente com a pesquisa. Foi preciso habitar esse território com escuta atenta, olhar sensível e disposição para acolher as nuances que atravessam a prática da coordenação pedagógica. O objeto de estudo aqui delimitado — a formação dos coordenadores pedagógicos — emergiu do desejo de compreender melhor o processo de mediação realizado por esses profissionais entre as orientações formativas da Secretaria de Educação e as práticas docentes nas unidades escolares.

Tal indagação conduziu a uma escuta qualificada, voltada à análise das condições reais de trabalho, dos atravessamentos institucionais e das dimensões subjetivas que compõem a função do coordenador pedagógico. Trata-se de sujeitos que mantêm um compromisso profundo com a formação de professores, atuando em contextos marcados por desafios e complexidades. Era preciso, portanto, deslocar o olhar da prescrição para a escuta; da idealização para a compreensão.

A utilização de questionários e entrevistas permitiu construir um panorama interpretativo que revelou não apenas aspectos institucionais, mas também afetivos, relacionais e identitários que atravessam a função da coordenação. As participantes da pesquisa demonstraram estar em constante busca por práticas formativas significativas, mesmo diante de rotinas intensas e exigências múltiplas. Ainda assim, sustentam práticas de mediação, promovem escuta entre pares, cuidam das relações e reinventam possibilidades, com ética e comprometimento.

Essa pesquisa teve como foco escutar e compreender as experiências das coordenadoras pedagógicas, reconhecendo nelas sujeitos políticos, éticos e formadores. A análise das respostas evidenciou o desejo de fazer valer o trabalho formativo, revelando iniciativas, vínculos afetivos e movimentos de reinvenção diante das exigências da estrutura institucional. Acreditar na potência desses profissionais foi — e continua sendo — a força motriz deste estudo.

Essa abordagem metodológica viabilizou análises que contribuíram significativamente para o aprimoramento do trabalho dos coordenadores em seus contextos específicos de atuação. Assim, a compreensão acerca da relevância de seu papel na educação foi amplificada.

A formação continuada aparece, nas falas das participantes, como uma necessidade urgente e como um espaço de desejo: desejo de reflexão, de partilha, de reconstrução coletiva do saber-fazer docente. Em consonância com Nóvoa (1992) e Alarcão (2022), a pesquisa aponta para a importância de políticas formativas que valorizem os saberes da experiência e que reconheçam a escola como lugar legítimo de produção de conhecimento. A prática do coordenador pedagógico, nesse contexto, precisa ser reconhecida não apenas como função técnica, mas como lugar de autoria, onde a mediação entre a teoria e a prática ganha densidade e sentido.

Ao mesmo tempo, a metodologia qualitativa adotada mostrou-se fundamental para captar as subjetividades que atravessam o exercício da função. Como destaca Reste (2015), essa abordagem permite compreender uma realidade situada e particular, respeitando os contextos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. A entrevista, longe de ser apenas um instrumento técnico, constituiu-se como espaço de escuta transformadora e, em muitos casos, de elaboração e fortalecimento da identidade profissional das coordenadoras participantes.

Entre as principais contribuições desta pesquisa, destaca-se a valorização das vozes das coordenadoras pedagógicas da educação infantil, frequentemente invisibilizadas no debate sobre políticas públicas e processos formativos. Ao tornar visível o que sentem, pensam e realizam essas profissionais, o estudo busca fomentar novas reflexões sobre a função da coordenação nas instituições escolares, convocando gestores, formadores e políticas públicas a escutarem e considerarem essas experiências em sua complexidade.

Contudo, reconhece-se também as limitações do trabalho. A baixa adesão na etapa das entrevistas reduziu a abrangência da escuta, embora tenha favorecido uma abordagem mais aprofundada e qualitativa. Novas investigações podem ampliar esse campo, ouvindo não apenas coordenadores, mas também professores, gestores e famílias, em uma perspectiva interativa e intersetorial que considere a escola como organismo vivo, tecido por múltiplas vozes e práticas.

Por fim, este trabalho pretende reafirmar que a coordenação pedagógica na educação infantil não é apenas uma função técnica ou gestora, mas um lugar de

construção de sentidos, de promoção da escuta, da coletividade e da formação. Um lugar que demanda coragem, sensibilidade e compromisso com uma educação humanizadora, onde as infâncias sejam reconhecidas em sua potência e os educadores em sua dignidade. Que este estudo possa, ainda que em pequena medida, contribuir para o fortalecimento dessa função e para a valorização das práticas que sustentam, com ética e afeto, o chão das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022. (Questões da nossa época, v. 8).
- ARAUJO, L.C.; **O coordenador pedagógico em diadema – uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil**. 2023. 314 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais - PROGEPE) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Qualidade na Educação Infantil**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização dos espaços e materiais: o ambiente como um dos educadores. *In*: BARBOSA, M. C. S. (org.). **Por entre as dobras do cotidiano**: crianças pequenas, pedagogia e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 87-103.
- BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. São Paulo: Record, 1996.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade**: tratado da sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010
- CIRILO, D. N. **Tertúlia dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores**. 2022. 248 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.
- CODO, W. (org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CURY, C. R. J. **Educação e formação do educador**: desafios contemporâneos. Campinas: Papirus, 2005.
- DAVIS, C. **Coordenação pedagógica entre o currículo e a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012 (Textos FCC, v. 34). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

DIADEMA. **Lei Complementar nº 353, de 26 de março de 2012**. Dispõe sobre a adequação do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal do Município de Diadema. Diadema: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: <https://portaleducacao.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/ESTATUTO-DO-MAGISTERIO-LC-353-DE-2012-46.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade de Diadema**. Diadema: SME, ago. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, D. A. de. Liderança pedagógica e o trabalho do coordenador pedagógico na escola básica: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 131-147, jan./mar. 2018.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. G. **Força da mudança**: estudo sobre o desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento da escola. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

GOMBOEFF, A. L. M. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação**: possibilidades de ações de indução profissional. 2022. 279 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GUIMARÃES, D. A escuta como princípio formativo: desafios e possibilidades na prática pedagógica. *In*: MACHADO, M. Z.; KRAMER, S. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2016.

HANNOUN, H. **Educação**: certezas e apostas. Tradução de Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância, educação e filosofia**: entre o tempo e o acontecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: desafios da escuta na educação infantil. In: Kramer, S. (org.). **Por entre as palavras**: crianças, professores e teorias. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAGALHÃES, C. E. A. Autoetnografia em contexto pedagógico. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 16-33, 2018.

MORAN, J. M. Ampliando as práticas de Mentoria na Educação. **Blog Educação Transformadora**, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/mentoria\\_Moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf). Acesso em: 6 nov. 2024.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da Literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC: Relatórios Técnicos, 52). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E. C. **A coordenação pedagógica como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. **Liderança pedagógica na educação de infância**. Porto: Porto Editora, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Ouvindo as crianças**: a escuta sensível como base da pedagogia participativa. Porto Alegre: Penso, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 47-60.

PLACCO, V. M. de S. **O papel do coordenador pedagógico**. Humanidades, Santos, v. 3, n. 1, p. 11-22, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação docente**: reflexões e práticas. São Paulo: Loyola, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Loyola, 2011.

PROENÇA, M. A. **Do ideal ao possível**: pedagogia das mediações. Campinas: Papirus, 2010.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Books, 2019.

RESTE, C. D. O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 223-248, out./dez. 2015.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Documentation and assessment: what is the relationship? *In*: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN (org.). **Making learning visible**: children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas. *In*: QVORTRUP, J.; SARMENTO, M. J. (org.). **Para uma sociologia da infância**. Porto, Portugal: ASA, 2005. p. 21-61.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VIEIRA, P. C. G. **Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola**: enfrentamentos e possibilidades. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012.