

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O TRABALHO  
DE FORMAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS

LEONARDO FELIPE PAES MONTEIRO

Sorocaba-SP

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O TRABALHO  
DE FORMAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS

LEONARDO FELIPE PAES MONTEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus  
Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstetter Gama

Sorocaba-SP

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leonardo Felipe Paes Monteiro, realizada em 28/02/2019:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos  
PUC-SP

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sica di Nakayama  
UFSCar

MONTEIRO, LEONARDO FELIPE PAES MONTEIRO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
E O TRABALHO DE FORMAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES  
ESPECIALISTAS / LEONARDO FELIPE PAES MONTEIRO MONTEIRO.  
-- 2019.

86 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstetter Gama

Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstetter Gama, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>  
Laurizete Ferragut Passos , Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

Bibliografia

1. Formação continuada multidisciplinar. 2. Coordenador Pedagógico. 3.  
Formação de formador. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos.  
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus familiares e, em especial, aos meus pais e avós, por sempre terem acreditado em mim e no poder transformador que a educação tem em nossas vidas.

Ao meu companheiro desta e de muitas jornadas, Roberto Luis Boasso. Agradeço pela paciência, cumplicidade e motivação durante a realização dessa pesquisa, principalmente por ser a calma durante a tempestade.

Aos meus poucos e bons amigos, que fortalecem a minha caminhada dia a dia. Peço desculpas pelas ausências e reforço a minha lealdade e parceria.

À minha orientadora Renata Prenstetter Gama, que desde a entrevista para o ingresso no mestrado me conduziu com ternura, generosidade e muita competência. O seu legado acadêmico é inspirador, assim como é o seu cuidado com o outro. Gratidão.

Ao professor Paulo Gomes Lima, pela generosidade ao me receber como estagiário – PESCD. Agradeço pela partilha dos saberes e por ter proporcionado momentos singulares de desenvolvimento acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos docentes da linha I, por terem partilhado seus conhecimentos, experiências e conduzido a minha pesquisa desde quando ela era apenas um projeto.

Aos colegas do grupo de pesquisa NEPEN e GEPRAEM, pelos momentos de aprendizado e alegria.

Aos Coordenadores Pedagógicos e formadores de coordenadores participantes dessa pesquisa. As contribuições e disponibilidade tornaram tudo possível.

À Luciana Maciel de Luca, Lígia da Conceição Mattos Guazelli, pela parceria de trabalho e de vida. Vocês são a prova de que apenas nos reencontramos.

Aos meus eternos mentores pedagógicos, Anaide Trevisan e Sebastião Fernandes, por terem me ensinado que a formação continuada e a educação precisam de humanidade e profissionalismo, e que tudo conspira para o bem, quando respeitamos o outro e colocamos amor no que fazemos.

Às professoras Simone Albuquerque Rocha e Bárbara C. M. Sicardi Nakayama e Laurizete Ferragut Passos pelas valiosas contribuições na qualificação. O olhar de vocês foi fundamental para a conclusão dessa pesquisa.

*Com sol e chuva você sonhava  
Que ia ser melhor depois  
Você queria ser o grande herói das estradas  
Tudo que você queria ser*

*Sei um segredo  
Você tem medo  
Só pensa agora em voltar  
Não fala mais na bota e no anel de Zapata  
Tudo que você devia ser  
Sem medo*

*Não se lembra mais de mim  
Você não quis deixar que eu falasse de tudo  
Tudo que você podia ser  
Na estrada*

*Ah! Sol e chuva  
Na sua estrada  
Mas não importa, não faz mal  
Você ainda pensa e é melhor do que nada  
Tudo que você consegue ser  
Ou nada*

*Não importa, não faz mal  
Você ainda pensa e é melhor do que nada  
Tudo que você consegue ser  
Ou nada!*

*Tudo Que Você Podia Ser  
Milton Nascimento*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender as possibilidades de formação multidisciplinar do Coordenador Pedagógico que trabalha com professores especialistas, bem como a atuação dos formadores desses coordenadores e como esse processo de formação contribui no trabalho junto ao professor especialista. Para isso, tomaremos como base o contexto do programa de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido pela Rede SESI-SP de Ensino, a partir do ano de 2015 e vigente até o ano de 2018. Para essa proposta de investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar a visão institucional de um programa específico de formação multidisciplinar de coordenadores pedagógicos; identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do formador de coordenadores pedagógicos; compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação e suas práticas formativas junto aos professores especialistas. A pesquisa se constitui de natureza qualitativa, do tipo interpretativa e utilizou documentos do programa de formação pesquisado, questionários mistos com coordenadores e formadores dos coordenadores que foram analisados por questão (aberta e fechada), com posterior intercruzamento dos dados e uma entrevista com a idealizadora do programa. Para a análise de dados construídos foi utilizada a técnica de triangulação dos dados Denzin e Lincoln (2006) e, ainda, pressupostos teóricos em relação à formação continuada e coordenação pedagógica, apoiados nos seguintes autores: Canário (2001), Placco (2011), André e Vieira (2002), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1988, 1999), Gatti e Barretos (2008, 2009), Libâneo (2004, 2007, 2012 e 2015), e sobre saberes docentes e postura investigativa, apoiados nos autores: Tardif e Lessard (2002, 2004 e 2005), Cochran-Smith e Lytle (1999). Os resultados indicam que os coordenadores pedagógicos e os formadores desses coordenadores consideram que o programa de formação foi multidisciplinar sendo um espaço de formação importante para o desenvolvimento do trabalho junto ao professor especialista e potencializa a formação do docente, porém o programa poderia prever mais momentos do formador junto aos coordenadores na unidade escolar, além disso, os formadores de coordenadores esperavam que o programa fornecesse mais formações para fortalecimento da atuação deles junto aos coordenadores. Ficou evidenciado também que a formação acadêmica dos profissionais, seja do coordenador ou do formador não é um impedimento para o desenvolvimento de uma formação multidisciplinar.

**Palavras-chave:** Formação continuada multidisciplinar; Coordenador Pedagógico; Formação de formador; Professor especialista.

## ABSTRACT

This study has as main goal to comprehend the possibilities regarding the multidisciplinary training of the pedagogical coordinator and how this training process can contrib the work of a specialist teacher. For this purpose, we are going to use as a resource the context of a specific pedagogical coordinator training program developed by a private non-profit organization of schools in the State of São Paulo, Brazil. For the research proposal, the following specific objectives were defined: to describe and analyze the institutional aspect of a specific program of multidisciplinary training of pedagogical coordinators, to identify the difficulties and possibilities of the pedagogical coordinator trainer, to understand the pedagogical coordinators' perceptions about their continued education and their training practices with the specialist teachers. The research has a qualitative nature, of the interpretative type, and used documents of the research program, mixed questionnaires with coordinators and coordinators trainers who were analyzed by questions (open and closed), with subsequent intercrossing of data and an interview with the woman who idealized the program. For the analysis of data, the 'data triangulation' technique and theoretical assumptions were used in relation to the continued training of the pedagogical coordinator, based in the contributions of Canário (2001) about the school-centered training, identity development of the coordinator, Placco (2011), André and Vieira (2002), perception of the school as a learning organization, Fullan e Hargreaves (2000), issues of knowledge, Tardif and Lessard (2002, 2004 and 2005), continued education, by Nóvoa (1988, 1999), Gatti and Barretos (2009), Libâneo (2004, 2007, 2012 and 2015), investigative stance, Cochran-Smith, Liytle (1999). The results indicate that the pedagogical coordinators and trainers of these coordinators consider that the multidisciplinary training program is an important training space for the development of the work with the specialist teacher and it potentiates the teacher training, but the program could foresee more moments of the trainer together with the coordinators in the school unit, in addition, the coordinator trainers expected that the program would provide more training to strengthen their work with the coordinators. It was also evidenced that the academic formation of the professionals, either the coordinator or the trainer is not an impediment to the development of a multidisciplinary training.

**Keywords:** Continuous multidisciplinary training; Pedagogical coordinator; Specialist teacher.

## LISTA DE SIGLAS

ATE	Analista Técnico Educacional
ATE – Formador de CP	Analista Técnico Educacional – Formador de Coordenador Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenador Pedagógico
DE	Diretor de Escola
FVC	Fundação Victor Civita
LDB	Lei de diretrizes e bases
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
STE	Supervisor Técnico Educacional
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Os saberes dos professores .....	22
<b>Quadro 2</b> – Saberes docentes e os fios condutores .....	25
<b>Quadro 3</b> – Classificação dos saberes docentes .....	28
<b>Quadro 4</b> – Categorias para análise de dado do capítulo III .....	33
<b>Quadro 5</b> – Categorias para análise de dado do capítulo IV .....	33
<b>Quadro 6</b> – Atuação do ATE formador de CP como professor .....	43
<b>Quadro 7</b> – Pontos positivos e limitadores do programa de formação continuada multidisciplinar de coordenadores pedagógicos – Visão do CP.....	45
<b>Quadro 8</b> – Vantagens e Desvantagens do programa de formação continuada multidisciplinar de coordenadores pedagógicos – Visão do ATE de CP .....	47
<b>Quadro 9</b> – Principais percepções dos Coordenadores e ATE formadores de CP acerca das necessidades de formação dos CP para o trabalho junto aos professores especialistas .....	51
<b>Quadro 10</b> – Necessidades formativas do CP .....	52
<b>Quadro 11</b> – Necessidades formativas do CP .....	52
<b>Quadro 12</b> – Potencialidades e Fragilidades do programa de formação – Olhar da idealizadora.....	60

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Formação acadêmica dos ATE – Formadores de CP .....	43
<b>Figura 1</b> – Fluxo de formação de coordenadores .....	37
<b>Figura 2</b> – Fluxo de trabalho do Programa de formação – 2015 a 2016 .....	39
<b>Figura 3</b> – Fluxo da construção do diagnóstico de necessidades formativas docentes .....	40

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E O OLHAR PARA O PROFESSOR ESPECIALISTA .....	17
1.1 Formação continuada do Coordenador Pedagógico .....	17
1.2 A constituição da identidade do Coordenador Pedagógico .....	20
1.3 Os saberes dos professores especialistas .....	21
1.4 Os saberes do Coordenador Pedagógico .....	24
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	29
2.1 Contextualização da obtenção dos dados de pesquisa.....	29
2.2 A definição dos instrumentos .....	30
2.3 A metodologia de análise dos dados .....	32
CAPÍTULO III – PANORAMA SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE SESI-SP .....	35
3.1 Contextualização .....	35
3.2 Implementação e caminhos percorridos pelo programa de formação .....	37
3.3 Os atores do programa.....	42
CAPÍTULO IV – ENTRECruzando OS OLHARES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E O TRABALHO JUNTO AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS .....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71
APÊNDICE I.....	75
APÊNDICE II.....	78
APÊNDICE III .....	81
APÊNDICE IV .....	85

## INTRODUÇÃO

*“Eu quase que nada não sei.  
Mas desconfio de muita coisa”.*  
Guimarães Rosa

Inicialmente, me proponho a apresentar a minha caminhada pessoal e profissional que me conduziu até o momento da construção desta pesquisa.

A formação continuada de profissionais de educação é um assunto chave nas discussões atuais da educação brasileira. Neste momento, estamos em via de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); escolas com metodologias consideradas “inovadoras” começam a ocupar espaços públicos e privados, demandando uma reflexão aprofundada sobre o que estamos propondo em termos de metodologias, ensino e aprendizagem em nossas escolas, e, além disso, uma reforma com pouca discussão na modalidade Ensino Médio está em andamento.

O contexto atual nos convoca a repensar os nossos processos para além das práticas e metodologias, pois precisamos entender qual tipo de educação pretendemos e precisamos, considerando os estudantes e as aprendizagens necessárias para o século XXI.

Essas mudanças causarão um impacto significativo nos processos de formação e na atuação dos docentes, podendo, até mesmo, ressignificar os caminhos da formação de profissionais da educação em nosso país.

Como pesquisador, compreendo que o meu lugar é o campo de pesquisa da Formação de Professores, devido às marcas que compuseram a minha trajetória de formação e profissionalidade. A sala de aula sempre foi o meu espaço de vivência e comunhão do processo de ensino e aprendizagem, pois é o local privilegiado de libertação social do indivíduo e onde as práticas realmente se efetivam. Nesse sentido, assinto com Cochran-Smith & Lytle (1997), quando afirmam que a “investigação deve ser compreendida como uma postura”, como uma teoria de ação fundamentada, pois permite que o educador coloque os papéis e os seus conhecimentos como professor em exercício, com o intuito de transformar o ensino, a aprendizagem, a liderança e a educação.

Não me recordo de nem um ano, desde que ingressei como estudante em 1990, estar distante da escola. Nela, atuei e atuo em diversos papéis: estudante, professor, Coordenador Pedagógico, formador de professores, formador de coordenadores pedagógicos e, agora, diretor de escola.

Sou um estudante de escola pública. O meu primeiro contato com a rede particular de ensino foi como professor. Diariamente, busco refletir e compreender esses espaços, para além das polarizações políticas e sociais.

Todos esses espaços que compuseram a minha atuação, forjaram a minha identidade, minhas marcas na educação e, a partir de muitas questões e vivências, me encaminharam para esta pesquisa.

Quando penso em minha experiência de vida, concordo com Josso (2004 p. 38), que define a formação do ponto de vista daquele que aprende. Trata-se, de acordo com a autora, de “um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”.

Nessa perspectiva, a autora procura interpretar “os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural” (JOSSO, 2004, p. 40), tal como eles aparecem nas histórias de vida, por meio das quais é possível apreender como tais dimensões se articulam na dinâmica singular-plural de cada existência.

Comecei a atuar como professor em escolas de ensino regular, ainda adolescente, pois detinha alguns saberes da área da informática e tecnologia, os quais me possibilitaram esse acesso; isso ocorreu antes da conclusão da minha primeira formação acadêmica, que foi em 2008, como licenciado em Letras.

Sempre fui um interessado nos problemas escolares; me recordo que, ainda estudante do ensino regular, participava da organização de projetos e eventos da minha escola, em Itapetininga-SP, de forma muito intuitiva, ocupando os espaços da escola e estabelecendo ações de pertencimento do espaço escolar. Não tinha a dimensão de que já estava exercendo algumas ações que hoje estão presentes em minha prática profissional.

Como professor, sempre fui inquieto; buscava aprender com os meus estudantes e pares. Neste espaço escolar, um personagem sempre me chamou a atenção e despertou empatia: o Coordenador Pedagógico. Como professor, tive a oportunidade de trabalhar com diversos profissionais coordenadores pedagógicos, em escolas distintas, com práticas e formações diversas, o que contribuiu para o meu olhar plural acerca do trabalho desses profissionais.

Atuei na função de Coordenador Pedagógico por cerca de dois anos e tive a oportunidade de trabalhar com a formação de professores especialistas. Mais adiante, fui convidado a compor um grupo de analistas pedagógicos para um programa específico de formação continuada de coordenadores pedagógicos em uma rede de ensino privada, sem fins lucrativos, do Estado de São Paulo; essa rede conta com, aproximadamente, 165 escolas. Na

ocasião, desenvolvi a formação continuada em serviço de cerca de 25 coordenadores pedagógicos, atuantes no Ensino Fundamental I, II e Médio, distribuídos em 14 municípios.

Para Libâneo (2004), o coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores, não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada. Ainda segundo o autor, os professores precisam sentir-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade inerente ao desempenho da função.

De total relevância em todo o processo de ensino no espaço escolar, o Coordenador Pedagógico, também denominado CP, é um profissional presente em quase todos os sistemas de Ensino Brasileiro,

Placco (2001) nos explica que a função de Coordenador Pedagógico possui diferentes nomenclaturas, que variam de acordo com o município, Estado, ou sistema de ensino. Ainda de acordo com a autora, essencialmente, esses profissionais, em quase todos os espaços, acompanham os aspectos curriculares da escola e, em alguns locais, o foco está na formação continuada dos professores.

Como professor especialista que, nesta pesquisa, caracterizamos como o profissional docente que atua em turmas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, em um ou mais componentes curriculares, de acordo com a sua formação em Ensino Superior, sempre considerei fundamental a formação continuada em serviço, principalmente aquela oferecida pelo Coordenador Pedagógico; no entanto, sempre percebia um distanciamento entre o que esse profissional tinha a oferecer na formação cotidiana e o que, necessariamente, o meu trabalho como professor especialista necessitava.

Tenho como suspeita que a carência na formação dos coordenadores pedagógicos é acentuada no trabalho junto aos professores especialistas, ou seja, os que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, pois é muito comum uma migração de pedagogos para a função de coordenador pedagógico e o que não ocorre com tanta frequência entre os professores especialistas. Diversas pesquisas, apontam que em muitos sistemas de ensino, a atuação do profissional coordenador pedagógico se perde em funções de fiscalização do docente, ou até mesmo em um apoio administrativo do diretor de escola.

Diante dessas questões e problemáticas, a figura de um Coordenador Pedagógico, formador de professores que participe de um programa de formação continuada, aparentemente se coloca como uma grande possibilidade de avanço e potência no processo de formação de professores, principalmente dos especialistas.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), a escola precisa se tornar uma organização aprendente, pois

[...] a colaboração está associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira. Presume-se que o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e que análise, avaliação e experimentação junto com os colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores. Como consequência, os professores apresentam maior probabilidade de confiar, valorizar e legitimar o partilhar de conhecimentos, a busca de conselhos e a oferta de ajuda, tanto dentro como fora da escola.

Nessa direção, e considerando os locais em que atuei, notei que as práticas de colaboração e que encaminham os professores para o aprender na escola se distanciam, principalmente quando os programas de formação continuada oferecidos a eles colocam o foco em treinamentos externos às escolas, realizados por profissionais também especialistas. Neste caso, Castro e Amorim (2015) destacam, de modo especial, que o distanciamento se reforça quando os coordenadores pedagógicos não participam dessas ações de formação, seja como formadores ou no mesmo espaço dos professores.

Entendo que pesquisar a formação continuada de coordenadores pedagógicos e o trabalho de formação junto aos professores especialistas, diante dos contextos apresentados, poderá trazer contribuições relevantes para o campo de Formação de Professores, pois trata-se uma temática pouco explorada academicamente, de acordo com pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup>.

Dentre algumas das pesquisas encontradas, Bezerra (2013) nos apresenta, em sua tese, um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres – MT. O foco da pesquisa está na formação e no desenvolvimento dos coordenadores que participam do processo e como ele reverbera em sua prática.

MACEDO (2013) realizou a avaliação de um curso de formação continuada da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, cujo foco foi a observação do atendimento às expectativas do Coordenador Pedagógico em relação a formação que era oferecida pelo programa.

A pesquisa realizada com os descritores "PROFESSOR ESPECIALISTA" e "COORDENADOR PEDAGÓGICO" nos remetem a 17 resultados que se aproximam da

---

<sup>1</sup> Site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acessado em 25 de maio de 2018, às 14h00

temática, porém, a partir da leitura dos resumos, percebeu-se que nenhuma delas dialoga diretamente, com o trabalho de formação do Coordenador Pedagógico, além de não se observar a relação do trabalho do CP junto a formação dos professores especialistas. Assim, este levantamento nos revela que estamos trazendo um assunto relevante e pouco explorado nas pesquisas acadêmicas no campo de formação de formadores.

Considerando a minha trajetória profissional na educação, a relevância da temática, a necessidade de ampliação da discussão sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e o trabalho de formação junto aos professores especialistas, este estudo tem como objetivo principal compreender as possibilidades de formação multidisciplinar do Coordenador Pedagógico e do formador de coordenadores, e como essa formação contribui no trabalho junto ao professor especialista. Para isso, tomaremos como base o contexto do programa de formação multidisciplinar de coordenadores pedagógicos desenvolvido pela Rede SESI-SP.

Para essa proposta de investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a visão institucional de um programa específico de formação da Rede SESI-SP de Coordenadores Pedagógicos.
- b) Identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do formador de coordenadores pedagógicos.
- c) Compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação inicial e suas ações formativas junto aos professores especialistas.

A pergunta que norteia essa pesquisa é: Como se dá a formação de coordenadores pedagógicos para o trabalho com os professores especialistas?

Desta maneira, o presente estudo está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, discutimos a **formação continuada de coordenadores pedagógicos**, focalizando o olhar para a construção identitária do CP e o conceito de professor especialista que estamos abordando na pesquisa, introduzindo a questão dos saberes, que é uma essência teórica do trabalho. No capítulo 2, apresentamos os **procedimentos metodológicos da pesquisa** e o caminho que percorremos para o levantamento, interpretação e análise dos dados. No capítulo 3, apresentamos o **panorama do programa de formação continuada multidisciplinar de Coordenador Pedagógico da Rede SESI-SP**, evidenciado pelo levantamento de dados realizado por meio da análise documental e da entrevista semiestruturada. O capítulo 4, **entrecruzando os olhares da formação continuada dos coordenadores pedagógicos e o trabalho junto aos professores especialistas**, traz a discussão dos dados coletados e analisados de acordo com o aporte teórico. Para tanto, foi considerado, de cada autor, sua contribuição para a discussão acerca da formação de coordenadores pedagógicos e a formação dos

professores especialistas. Para a análise de dados construídos, foi utilizada a triangulação dos dados, apoiados em Denzin e Lincoln (2006).

Encerro com as considerações finais, esperando que essa pesquisa contribua para as discussões do campo de formação de coordenadores pedagógicos e políticas futuras de formação continuada de professores especialistas.

## **CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E O OLHAR PARA O PROFESSOR ESPECIALISTA**

*“Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende”.*  
Guimarães Rosa

Neste primeiro capítulo, são discutidos os principais fundamentos dos eixos teóricos estabelecidos para esta pesquisa. São eles, a Formação de coordenadores pedagógicos e a Formação continuada de professores especialistas.

### **1.1 Formação continuada do Coordenador Pedagógico**

A formação continuada do Coordenador Pedagógico e o trabalho junto aos professores especialistas, tema desta pesquisa, foram planejados considerando os saberes e a pluralidade de apontamentos e seus respectivos aportes, dentre eles, destacam-se as contribuições de Canário (2001) acerca da formação centrada na escola; a construção identitária do Coordenador Pedagógico, apresentada por Placco (2011), André e Vieira (2002); a percepção da escola como uma organização aprendente, compreendida sob o viés de Fullan e Hargreaves (2000); a problemática dos saberes, de Tardif e Lessard (2002 e 2005); a formação continuada, defendida por Nóvoa (1988, 1999), Gatti e Barretos (2009) e Libâneo (2004, 2007, 2012 e 2015); e a postura investigativa, de Cochran-Smith, Lytle (1999), dentre outros.

A formação continuada em questão, nesta pesquisa, se desdobra em dois eixos temáticos: a formação de coordenadores pedagógicos e a formação continuada de professores especialistas.

Considera-se, para iniciar as discussões acerca do que compreendemos como formação, a consideração de Canário (2013, p. 32), que nota na literatura e nos programas de ação uma “flutuação terminológica”, com o emprego indistinto das expressões “educação continuada” e “formação continuada”.

A afirmação do autor se refere ao aspecto conceitual da ação de formar. Encontramos diversas práticas que são denominadas Formação Continuada, no contexto escolar, porém, para que haja processos de formação continuada, deve-se garantir elementos que deem subsídios a essa prática.

Gatti (2009) sinaliza que não existe clareza sobre o que é considerado formação continuada. A autora nos informa que em cursos realizados após a graduação, atividades

genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda, nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional.

Buscando acentuar ainda mais a sua defesa acerca do tema, Gatti (2008, p. 57) demonstra preocupação com o termo pois, segundo a autora, nos últimos dez anos cresceu, geometricamente, o número de iniciativas colocadas sob o grande “guarda-chuva” do termo “educação continuada”. Esse crescimento de discussões, por sua vez, não ajudou a precisar o conceito.

A autora aponta para um aspecto relevante em relação a formação continuada, quando afirma que

[...] O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

A criação de discursos, em sua maioria alinhados com processos políticos e ideológicos sociais, acabam por dificultar a construção de uma identidade de processos de formação, considerando que o campo de pesquisa da formação de professores ainda precisa se fortalecer. Para tanto, definições ideológicas e até mesmo terminologias precisam estar claras e defendidas por todos, pois podem servir, erroneamente, a interesses que nem sempre irão dialogar com os princípios de uma formação libertária e de qualidade para todos.

Tardif (2002, p. 19) afirma que

[...] a ênfase na formação continuada docente se forma como base das culturas intelectuais, científicas e modernas, através de processos de aprendizagens intelectuais, individuais e coletivos promovidos dentro dos sistemas educacionais.

A Legislação Educacional – LDB/96, no inciso I, do art. 60, define que a formação de professores terá como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”. Também, no Plano Nacional de Educação (2001), percebe-se o

destaque que a formação continuada recebe, a qual é apontada no documento como requisito fundamental para a valorização e profissionalização do magistério.

É importante citar a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, colocada sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para o fomento a programas de formação inicial e continuada (DECRETO N. 6.755/2009).

Ainda no campo das leis e diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em implantação, prevê como um de seus fundamentos a promoção de formação continuada docente para todos segmentos e modalidades, como sendo um de seus pilares.

Considerando as contribuições apresentadas até o momento, a presente pesquisa pretende se apoiar nas considerações de García (1999, p. 26). O autor defende quatro fases no “aprender a ensinar”, que são a Fase do pré-treino: incluem as experiências prévias de ensino vivenciadas, geralmente, como alunos; fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores; fase de iniciação: correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor; fase de formação permanente: inclui todas as atividades que permitem o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino. Aqui, interessa, especificamente, a última fase da formação, a permanente, que “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

O programa de formação continuada de Coordenadores Pedagógico da Rede SESI-SP, foco de análise dessa pesquisa, dialoga com o conceito de formação defendido por Garcia (1999), no sentido de estruturar o processo de formação e formalizar esses saberes. Portanto, a formação continuada em seu entendimento clássico é a que ocorre de modo formal.

Ainda, Marcelo García (1999, p. 193) define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Busca-se, portanto, compreender as aprendizagens ofertadas aos coordenadores pedagógicos neste programa de formação e, paralelamente, observar a formação dos formadores desses coordenadores. Reforça-se, por fim, que a formação continuada é condição

necessária no processo de formação ao longo da carreira e compõe, junto a outros elementos, a base para o pleno exercício da docência.

## **1.2 A constituição da identidade do Coordenador Pedagógico**

Para Libâneo (2004, p. 31), “o Coordenador Pedagógico, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem, ativamente, das atividades de formação continuada”. Os professores devem sentir-se protagonistas do seu processo de formação continuada, sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade inerente ao desempenho da função.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN N. 9394/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial de nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996).

O curso de Pedagogia é referência para a formação do Coordenador Pedagógico e, apesar da LDBEN N. 9394/96 assegurar essa formação no referido curso, de acordo com pesquisas da Fundação Victor Civita, realizadas por Placco, Almeida e Souza e por Serpa (2011), o curso não oferece preparo necessário para a formação do CP. De acordo com a referida pesquisa, compete ao Coordenador Pedagógico, então

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...]. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

O entendimento da identidade, das funções e do papel do Coordenador Pedagógico foi ao longo da produção da pesquisa sendo alinhado e construído a partir da contribuição de dissertações e teses publicadas, em que são consideradas as abordagens epistemológicas e os saberes profissionais dos coordenadores e professores que, frequentemente, dividem o espaço de objeto com o Coordenador Pedagógico. Compreendemos como principais influências, as representações dos coordenadores pedagógicos em relação à formação continuada e aos saberes dos educadores (FUSARI, 1997; CHRISTOV, 2011); a análise da identidade dos coordenadores

pedagógicos (PÉREZ, 1992; BLANDINO, 1996); e a construção histórica desse percurso profissional (GARCIA, 1995; FUSARI, 1997; PÉREZ, 1992).

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2011, p. 2), o que tem se observado, por vezes, é que “o investimento realizado pelo governo para implementar propostas de formação continuada de professores, em formato de projetos e formações, não resulta em avanços”. Segundo as autoras, o motivo é a falta de mediação dentro da escola.

“A atribuição de oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino, deveria ser a base do trabalho do Coordenador Pedagógico” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230), porém, é necessário compreender qual é o preparo do Coordenador Pedagógico para essa função? Quem o prepara e de que forma essas formações o subsidiam para esse trabalho?

Serpa, (2011) sinaliza que pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile, mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola. Para as pesquisadoras, esse profissional assemelha-se ao que se espera do Coordenador Pedagógico no Brasil, porém, em nosso país, o profissional coordenador tem, comumente, em suas atribuições, a função de formar professor, relacionar-se com os estudantes, comunidade e seu entorno, articular projetos e demandas de um sistema educacional, entre outras funções, porém, pouco se fala da formação específica do Coordenador Pedagógico no Brasil.

### **1.3 Os saberes dos professores especialistas**

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entende-se que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999).

Os professores, em contexto nesta pesquisa, são os especialistas, profissionais que atuam em turmas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, oriundos de uma formação inicial específica, ou seja, são profissionais que no ensino superior recebem uma formação mais voltada para a especificidade do seu componente curricular.

Gatti (2009, p. 152) informa que “um curso de licenciatura em Letras, ou seja, um curso destinado a formação de um professor especialista, destina algo em torno de 10% do currículo para fundamentos da educação, metodologia de ensino e didática”.

Compreende-se que essa quantidade mínima de conteúdos considerados como “pedagógicos”, infelizmente, não prepara o professor para o ingresso em sala de aula. Esse

profissional, inevitavelmente, precisará se aproximar de formações e profissionais que o auxiliem no desenvolvimento das competências que não foram plenamente desenvolvidas em sua formação inicial.

Tardif (2014), apoiado nos postulados de Raymond et al. (1993), sinaliza que há alguns anos têm sido propostas tentativas para compreender a questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes dos professores, para tanto, se valeram de um modelo de análise baseado na origem social. Essa associação busca relacionar a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores ao de suas fontes, ou seja, de onde eles se originam.

É fundamental explicar que o autor não pretende discriminar ou compartimentar os saberes em categorias, ao contrário, essa organização busca compreender o pluralismo do saber profissional e como ele se integra ao trabalho docente. No quadro 1, a seguir, é reproduzido o modelo tipológico proposto pelo autor, o qual identifica e classifica os saberes dos professores.

**Quadro 1 – Os saberes dos professores**

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
<b>Saberes pessoais dos professores</b>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores, os programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, suas adaptações às tarefas.
<b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</b>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Fonte:** TARDIF, 2014, p. 63.

Compreende-se, por meio do quadro, que todos os saberes identificados são realmente utilizados pelos professores em contexto escolar. Chama a atenção, também, as fontes de aquisição dos saberes que colocam o professor em um local humano na construção dos saberes que, ao longo do tempo, se constitui em saberes profissionais de formação.

Tardif (2014) apresenta os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho como sendo a fonte de aquisição, a utilização das “ferramentas” dos professores, os programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, entre outros.

Compreende-se, assim, que esses saberes são influenciados pela atuação do Coordenador Pedagógico. Ao citar “os programas”, o autor defende que esses locais de formação devem subsidiar a formação do coordenador e, conseqüentemente, a ampliação dos saberes profissionais do professor.

Ao se reportar aos professores especialistas, a pluralidade de saberes precisa ser compreendida de forma ampla, pois esses profissionais, em sua formação inicial, tiveram uma base curricular voltada aos saberes específicos da sua formação e na escola, precisando, portanto, se aproximar de saberes curriculares que auxiliarão no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico apresenta-se como o par competente de trocas e ampliação do professor especialista.

Um contraponto necessário nessa discussão acerca da formação do professor especialista no contexto escolar é o objetivo dessa formação, que em muitos espaços escolares pode ter um viés marcado pela eficiência e pelo resultado, apenas, cultivados pelos defensores de uma escola meritocrática. Isso se aplica ao ensino privado e público, pois a educação no Brasil segue modelos ancorados em políticas públicas alinhadas com organizações neoliberais, que conduzem as tomadas de decisão e a profissionalização docente a um espaço empresarial e técnico (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Considerando o professor como um ser produtor de saberes, Hargreaves (2004, p. 94) sinaliza que “o tempo dos professores com tarefas técnicas não está mais presente, pois neste formato não resta qualquer espaço para a criatividade, para a imaginação e para o estabelecimento de relações interpessoais – para tudo aquilo que alimenta a paixão de ensinar”. Esta afirmação de Hargreaves (2004) dialoga com a expressividade que se entende como sendo necessária à formação continuada e corresponde, em muito, ao que se espera que seja oferecido enquanto formação para os professores especialistas.

Não se entende a formação do professor especialista de modo uniforme e sim como um processo dialógico de construção, permeado pela colaboração e interação entre pares, que visa promover uma profissionalidade docente efetiva e deliberativa, libertando os profissionais da educação dos propósitos das seitas da formação para o desempenho, unicamente voltadas para o lado cognitivo da aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que a formação do professor especialista, desenvolvida colaborativamente pelo Coordenador Pedagógico, considerando os saberes envolvidos nessa relação, que precisa ser dialógica e amparada nos objetivos que ultrapassem os interesses meritocráticos e de eficiência, poderá ser um caminho para a construção significativa de processos de formação no espaço escolar.

#### **1.4 Os saberes do Coordenador Pedagógico**

“A questão dos saberes dos professores fez surgir um número significativo de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa e na América do Sul, a partir de 1980” (TARDIF, 2014, p. 10).

Em 2006, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza construíram um dossiê sobre o Coordenador Pedagógico, que pode ser considerado uma grande referência sobre o papel desse profissional em nosso país. A pesquisa em questão foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita. Neste trabalho, as autoras discutiram, a partir do viés dos saberes, a identidade e as construções da profissionalidade que cercam a função dos coordenadores pedagógicos.

De acordo com as autoras citadas, o profissional Coordenador Pedagógico é fundamental para o processo de formação e articulação de saberes no cotidiano escolar. Elas questionam que saberes são mobilizados pelos coordenadores pedagógicos no exercício de seu trabalho cotidiano? Como eles utilizam os saberes em diferentes situações enfrentadas cotidianamente? Quais são as relações desses saberes com o contexto de trabalho? Buscando compreender essas questões, as autoras se ancoram em Tardif (2002), pois o autor atribui ao saber “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi, muitas vezes, chamado de saber de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 212).

Considera-se que o Coordenador Pedagógico é um profissional que articula os seus saberes para o exercício de sua função. Ainda, se valendo das contribuições de Tardif (2002, p. 213), compreende-se que o “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Desse modo, as reflexões e ponderações do autor foram, e serão consideradas pelas autoras, no decorrer dessa pesquisa, nas análises do trabalho do Coordenador Pedagógico, por

se tratar de um profissional de essência docente que desenvolve o seu trabalho junto aos professores.

O olhar de Tardif (2002) acerca dos saberes tem como base cinco fios condutores, que buscam relacionar os saberes encontrados nas práticas dos profissionais da educação ao entendimento que fundamenta a teoria dos saberes.

A seguir, é apresentado um fluxo contendo os fios condutores dos saberes identificados e atribuídos ao Coordenador Pedagógico. Reforça-se que esses fios não são uma criação desta pesquisa; eles foram propostos por Tardif (2002) a partir do papel e atuação dos professores, porém, considerando a similaridade da profissão, foi estabelecida uma correlação com os saberes do Coordenador Pedagógico.

#### Quadro 2 – Saberes docentes e os fios condutores

Primeiro fio condutor
•Relaciona o saber dos coordenadores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho
Segundo fio condutor
•Estabelece a pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão
Terceiro fio condutor
•Acentua a temporalidade do saber
Quarto fio condutor
•Traduz a experiência enquanto fundamento do saber
Quinto fio condutor
•Relaciona a questão dos saberes com o repensar da formação dos professores.

**Fonte:** Adaptado pelo pesquisador, considerando a obra de Tardif, 2002.

O primeiro fio condutor relaciona o saber dos professores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho e, no caso da presente pesquisa, esse fio dialoga com a pessoa que se torna Coordenador Pedagógico e se constitui, diariamente, para essa função.

Muitas vezes, o Coordenador Pedagógico é indicado para a função devido a um papel de destaque na função docente ou por um objetivo do profissional de desenvolvimento de carreira, porém, esse profissional, ao se tornar Coordenador Pedagógico, migra para uma função que exigirá novos saberes e uma nova constituição, por isso, esse primeiro fio condutor é carregado de saberes pessoais, de singularidades desse sujeito que precisa se estabelecer e encontrar um caminho para a sua atuação.

O segundo fio condutor estabelece a pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão; esse fio foi explorado de forma mais significativa pelas pesquisadoras já citadas anteriormente, e deixa evidente o quanto o Coordenador, no exercício de sua função, explora saberes oriundos de sua vivência enquanto professor, saberes não escolares, tais como afetividades, culturas locais, entre outros aspectos que compõem as marcas de cada indivíduo, que no exercício da função se constituem em sua totalidade.

O terceiro fio acentua a temporalidade do saber, pois os saberes se modificam com o passar do tempo e outros saberes são requeridos. Além disso, o autor reforça que os saberes são constituídos pelas vivências pessoais, representações e crenças de cada indivíduo, e são afetados pelas singularidades do sujeito.

O quarto fio condutor relaciona a questão dos saberes com o repensar da formação dos professores. O autor afirma que os professores tendem a hierarquizar os saberes em função da sua utilidade na profissão, por isso, muitas vezes, os profissionais consideram que o tempo de experiência em sala de aula, ou seja, o excesso de práticas é a condição essencial para ser um profissional experiente.

Compreende-se, porém, a experiência enquanto fundamento do saber, ancorada nas considerações de Bondía (2002, p. 21), quando afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

A experiência, nesse viés, não se mede por tempo de experiência e, sim, no quanto foram significativas as práticas e vivências que perpassaram esses profissionais, sendo a experiência aquilo que “nos passa”, ou seja, que nos toca, que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

Desse modo, a experiência não é uma ação qualquer, mas que se relaciona com a percepção do sujeito ao interagir com o mundo e, por ser subjetiva, não é esquecida rapidamente, pois se torna significativa para quem passa por ela.

Considerando o sentido de experiência proposto por Bondía (2002, p. 3), a formação dos profissionais de educação tem em si a potência de transformação do outro.

O saber relacionado à experiência precisar ser considerado fortemente nos processos de formação, pois ao compreender quais são os saberes experienciais do Coordenador Pedagógico e como ele estabelece as relações das suas funções cotidianas com esses saberes, se entende mais os processos de formação que se fazem necessários para esse profissional e, conseqüentemente, para avançar nos processos de formação de professores.

No quinto fio condutor, a questão dos saberes com o repensar da formação dos professores está implicada com a identidade em formação desse profissional, que em muitos casos não atua como formador dos professores, nem tampouco articula as formações e projetos necessários no cotidiano escolar. O autor reforça a ideia de levar em conta os saberes cotidianos e os saberes construídos na experiência.

A pesquisa sobre as atribuições do Coordenador Pedagógico, realizada por Placco, Almeida e Souza (2006) para a Fundação Victor Civita (FVC), demonstra que, em vários lugares do país, o profissional Coordenador Pedagógico pouco atua na formação de professores. Uma das razões é que o tempo que precisaria ser destinado ao trabalho com os docentes, frequentemente, é substituído por tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola, como a organização de horários, a resolução de questões legais e o serviço de orientação educacional aos alunos.

Outra causa, apontada pelas autoras, é a falta de clareza que os Coordenadores Pedagógicos têm sobre a natureza do próprio trabalho, que deveria promover o processo de formação dos professores e se corresponsabilizar pela gestão da aprendizagem dos alunos. No entanto, para que as suas atribuições na escola sejam redimensionadas, não basta lhes entregar uma lista com as tarefas a realizar. As autoras afirmam, também, que os Coordenadores Pedagógicos precisam ser formados para aprender a impulsionar de maneira sistemática a reflexão da equipe docente e, ao mesmo tempo, catalisar um trabalho de formação na rede de ensino.

Aprofundando-se nas representações dos saberes em Tardif (2002), destaca-se a questão da pluralidade dos saberes, defendida pelo autor. É importante apresentar a possibilidade de discussão proposta, considerando uma classificação coerente dos saberes, condicionados, nesta pesquisa, aos Coordenadores Pedagógicos.

Primeiramente, o autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro 3, é demonstrado o que Tardif (2014) entende por cada um dos saberes citados:

**Quadro 3** – Classificação dos saberes docentes

Saber	Definição
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constitui o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes disciplinares</b>	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes curriculares</b>	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
<b>Saberes experienciais</b>	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

**Fonte:** Adaptado pelo pesquisador, considerando a obra de Tardif (2014, p 36-39).

Em síntese, a organização dos saberes, proposta por Tardif (2002; 2014), estabelece um ponto de base para as discussões sobre o profissional Coordenador Pedagógico.

Ao se considerar os saberes de forma plural, oriundos de diversas naturezas e amalgamados, nota-se que existem saberes que podem ser mais específicos de uma atuação, como a do Coordenador Pedagógico, porém eles se alimentam de outros saberes, indiretamente.

Dessa forma, a atuação de formação do Coordenador Pedagógico é demarcada em relação à formação dos professores especialistas, considerando que o Saber Curricular é o foco de trabalho do coordenador junto aos professores especialistas, e a formação, nesse aspecto, precisa ser potencializada no espaço escolar.

Entende-se que o programa analisado e os dados obtidos, que serão apresentados nos próximos capítulos, poderão auxiliar nesta compreensão.

## CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem...”*  
Guimarães Rosa

Neste capítulo, é descrito o percurso metodológico da pesquisa, apontando como foi realizada a coleta de dados para a constituição do *corpus* de análise do trabalho, a metodologia utilizada, que se constitui de cunho qualitativo e interpretativo, além do processo analítico e interpretativo dos dados obtidos.

### 2.1 Contextualização da obtenção dos dados de pesquisa

O contexto de trabalho do Coordenador Pedagógico sempre esteve presente no meu cotidiano profissional, porém, se fortaleceu quando fui chamado a integrar o programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos da Rede SESI-SP, em junho de 2015.

Quem forma o Coordenador Pedagógico, como forma e de qual formação esse profissional precisa se aproximar? Essas inquietações foram os elementos condutores do projeto de pesquisa apresentado à PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação), na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Ao ser aprovado como aluno regular, o projeto, que inicialmente já pretendia abordar a formação do coordenador pedagógico, ganhou forma e direcionamento, quando optei por analisar o programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos da Rede SESI-SP.

Pretende-se, a partir da análise dos dados, compreender alguns aspectos que permeiam a formação de coordenadores pedagógicos e a formação continuada de professores especialistas, que constituem os eixos temáticos dessa pesquisa.

A pesquisa se constitui qualitativa, do tipo interpretativa, que segundo os aportes teóricos de Bogdan e Biklen (1991), tal pesquisa, em educação, considera as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribua para aumentar o conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, para constituir o objeto de estudo, que nesta pesquisa, se releva como sendo a formação continuada oferecida ao Coordenador Pedagógico.

Estes mesmos autores destacam, ainda, que

[...] a expressão “investigação qualitativa” não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos 60. Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 16).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2004, p. 21-22), defende que a busca pelo foco qualitativo, dentro da pesquisa, é de grande valia, identificando a metodologia como aquela que

[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.

Compreende-se que os dados obtidos dialogam com essas características, na medida em que se verificou, de forma ampla, o contexto de formação e desenvolvimento das ações de formação, engendradas durante os anos de 2015 a 2018, pelo programa de formação já citado anteriormente.

## 2.2 A definição dos instrumentos

Para essa pesquisa, optou-se por utilizar como instrumentos: documentos do programa, entrevista semiestruturada e questionário misto, por entender que eles contemplariam a dimensão de dados que se buscava.

Na primeira etapa, foram identificados **documentos do programa de formação**, dentre os quais, optou-se por analisar: pautas de formações do período de 2015 a 2017; registros de formação, compreendidos no mesmo período de desenvolvimento das pautas de formações.

A análise documental, realizada nesta pesquisa, levou em conta o desafio que esta técnica impõe, que é a capacidade do pesquisador de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Após esse primeiro momento, optou-se por realizar uma **entrevista semiestruturada** com a idealizadora do programa, Anaíde Trevisan<sup>2</sup>, gerente de educação básica da rede SESI-SP, há época da criação do programa, doravante, iremos denomina-la *Idealizadora do Programa*.

A intenção da realização da entrevista foi coletar mais informações acerca da constituição do programa e aprofundar a descrição analítica, bem como as suas características, e com isso, detalhar o caminho que foi percorrido para o estabelecimento das ações que norteavam as formações.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem da utilização da técnica de entrevista semiestruturada em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ainda nessa temática, segundo Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que, provavelmente, os entrevistados têm.

Para a segunda etapa, foi construído um **questionário misto** com questões abertas e fechadas. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129), pode-se apontar vantagens e limitações no uso de questionários, dentre as vantagens, os autores destacam que esse instrumento atinge grande número de pessoas, simultaneamente; abrange

---

<sup>2</sup> Idealizadora do programa de formação de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP. Graduada em Pedagogia e Supervisão Escolar pela UNISANTANA e UNIBAN, pós-graduação Lato Sensu em Formação de Formadores em EJA pela SESI/UNB, mestrado em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda em Currículo pela PUC/SP. Possui experiência como professora, coordenadora pedagógica, diretora escolar, analista técnico educacional, supervisora educacional e gerente da Educação Básica. Em 2001, atuou como formadora de professores dos anos iniciais e, em 2008, formadora dos coordenadores pedagógicos. Atualmente é professora de graduação na Faculdade Sumaré e, já trabalhou como professora convidada de pós-graduação na UNIBAN-SP (hoje Anhanguera) e Uninove. Tem 25 anos de experiência na área de Educação em assuntos ligados à alfabetização, gestão escolar, avaliação educacional, educação infantil, produção de materiais didáticos e formação continuada (professores e coordenadores pedagógicos).

uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, e com isso, maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem ser mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. Onde se apresentam páginas, tem que aparecer aspas...

Dentre as limitações, os autores destacam a pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio, quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão, podendo levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Analisando os pontos favoráveis e contrários, destacados pelos autores anteriormente citados, optou-se pelo questionário misto, com questões abertas e fechadas, considerando a necessidade de ouvir o maior número possível de coordenadores pedagógicos e de formadores que compõem o programa de formação analisado.

Foram elaborados dois questionários, sendo um destinado aos coordenadores pedagógicos e outro destinado aos formadores dos coordenadores.

Do questionário enviado aos treze ATE – Formadores de CP, que são os profissionais que atuam, diretamente, com a formação dos coordenadores pedagógicos e que estão vinculados ao programa de formação, obteve-se o retorno de onze questionários.

O questionário destinado aos coordenadores pedagógicos foi enviado para cento e sessenta unidades, a partir do qual foram obtidas quarenta e quatro respostas e, estatisticamente, compreende-se que os dados obtidos foram suficientes para a realização das análises.

### **2.3 A metodologia de análise dos dados**

Os dados obtidos com a entrevista foram relacionados com as respostas dos coordenadores e formadores disponíveis nos questionários e submetidos à análise dos documentos, utilizando-se como base a metodologia de triangulação de dados, considerando Denzin e Lincoln (2006, p. 20), que apontam as vantagens da abordagem dessa metodologia, ao afirmarem que:

(...) A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são, então, convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

Compreende-se que a metodologia de triangulação, é essencial para os processos de validação do estudo, além disso, ela também garante mecanismos essenciais para a confiabilidade da pesquisa. Desta maneira, o primeiro ponto de análise dos dados foi a organização do perfil dos participantes, considerando as suas formações e demais dados profissionais.

A seguir, em uma leitura mais aprofundada, buscou-se identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do Formador de Coordenadores Pedagógicos e de Coordenadores Pedagógicos do programa de formação de Coordenadores Pedagógicos da Rede SESI-SP. Foram identificadas, também, dificuldades e possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico junto à formação continuada dos professores especialistas, buscando compreender as percepções de avanço destes sobre sua formação, suas práticas formativas junto aos professores especialistas e limitações no decorrer de sua atuação, bem como as suas necessidades formativas sob o olhar do próprio coordenador e do seu formador.

A cada avanço na leitura dos dados, emergiam pontos que iam revelando o programa de formação e trazendo outras dúvidas, algumas confirmações e muitas ampliações. Assim, foram constituídos dois capítulos analíticos, sendo que o capítulo III trata especificamente, dos dados obtidos nos questionários mistos. Optou-se por agrupar as respostas em três categorias, denominadas: “Eixos Temáticos”, apoiadas nos fios condutores propostos por Tardif (2002), conforme o quadro 4.

**Quadro 4** – Categorias para análise dos dados do capítulo III

Categorias	
01	O saber dos coordenadores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho.
02	A pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão.
03	A questão dos saberes com o repensar da formação dos professores especialistas.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Ainda, considerando as contribuições observadas na análise dos dados, no capítulo IV, optou-se por trazer a discussão dos dados triangulados (entrevista, questionário e documentos em duas categorias de análise, conforme se observa no quadro 5.

**Quadro 5** – Categorias para análise dos dados do capítulo IV

Categorias	
01	Formação Multidisciplinar.
02	Formação dos CP junto ao professor especialista.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Por meio da categoria 01, buscou-se compreender os limites e possibilidades desse formato de formação oferecido pelo programa. Além disso, foi possível aprofundar as informações acerca dos saberes que se articulam ao programa, suas concepções e práticas.

Na categoria 02, denominada Compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação inicial e suas ações formativas junto aos professores especialistas, foram identificados em quais aspectos a formação ofertada pelo programa contribui para a formação que o CP desenvolve junto ao professor especialista. Além disso, da mesma forma tratada na primeira categoria, pôde-se identificar as articulações dos saberes, porém, com foco direcionado aos profissionais envolvidos no processo, que são o Coordenador Pedagógico e o ATE – formador de CP, profissionais que atuam, diretamente, com a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Os dados obtidos e discutidos nos capítulos III e IV foram articulados à luz das teorias explicitadas no capítulo I desta pesquisa, buscando, dessa forma, trazer o escopo teórico necessário para a sustentação das análises.

Todos os dados foram organizados em planilhas e observados e agrupados e, desse modo, foram surgindo as categorias de análise que compuseram os capítulos III e IV.

Entende-se que toda essa “marcenaria” ajudou a compor os dados e a dialogar com eles, de modo que nem tudo coube nessa pesquisa e que muitos dados ainda merecem atenção, porém para os questionamentos surgidos, o que foi levantado traz luz e respostas a muitos questionamentos existentes antes de iniciar esse trabalho.

## CAPÍTULO III – PANORAMA SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE SESI-SP

*"Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou".*  
Guimarães Rosa

Este capítulo apresenta o Programa de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Rede SESI-SP, com o objetivo de descrever o modelo, a maneira como foi apresentado às escolas e sua funcionalidade, desde a sua criação até os dias atuais.

### 3.1 Contextualização

As informações apresentadas neste capítulo foram obtidas a partir de uma entrevista semiestruturada, concedida pela criadora do Programa de Formação Continuada que, na ocasião, estava à frente da Gerência de Educação Básica. Além disso, foi possível o acesso a documentos e produções realizadas durante os processos de construção do programa, os quais foram a base para a construção desse capítulo, considerando que o programa não possui documentos oficiais ou publicações.

O programa, em análise, foi concebido a partir de um contexto de reestruturação e corte de gastos no programa de formação de professores que essa rede tinha, até aquele momento

De acordo com a idealizadora do programa (Entrevista, 2018), na época, essa rede pretendia cortar despesas, considerando o contexto econômico de 2015, ano esse em que o mercado já dava sinais de desaceleração, o que culminou em uma crise econômica, política e social enfrentada em nosso país, fato esse percebido até o presente momento em vários setores da nossa economia.

Compreende-se, na entrevista, que antes de 2015, a formação do Coordenador Pedagógico nesta rede era realizada pelo Supervisor Técnico Educacional – STE (um profissional responsável pela formação dos professores com quatro técnicos por área de conhecimento – ATE – Analista Técnico Educacional). Eram 13 supervisores e mais quatro técnicos em cada polo de formação para abranger o Estado de São Paulo.

Devido a reestruturação do quadro de pessoal, foi abolido o cargo dos ATE que faziam a formação dos professores. E, sem formação de professores por profissionais da área de

conhecimento, foi necessário ter um profissional que assumiria a formação dos professores em cada escola.

Decidiu-se, então, que se mantivesse um projeto mínimo de formação de professores, e que formar o Coordenador Pedagógico de modo mais efetivo era a única opção para que a formação de professores não deixasse de existir.

Desse modo, foi proposto que os profissionais das áreas de conhecimento, que formavam os professores, voltassem para a sala de aula, pois haveria contratação de professores naquele período, mas que a Gerência de Educação Básica ficasse com 13 profissionais/técnicos – ATE, independente da área de conhecimento. Eles seriam responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos. Os supervisores ficariam apenas responsáveis pela formação/orientação dos diretores de escola.

Os critérios para essa escolha foi a maior pontuação na avaliação de desempenho, que já era estabelecida pela instituição. Essa avaliação era realizada pelos próprios supervisores. A expectativa, a princípio, era formar o coordenador, para que ele fosse o formador dos professores de sua escola.

O grupo que se formou era composto por 13 ATE – Analista Técnico Educacional, que atuavam na formação dos professores por área do conhecimento. Neste grupo, tínhamos profissionais das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática), além de profissionais com formação em Pedagogia, oriundos do cargo de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O grupo formado teve uma primeira reunião, uma semana após a reestruturação e, neste momento, construíram alguns documentos que foram a base dos trabalhos seguintes. São eles:

- Atribuições do Analista Técnico Educacional de Coordenador Pedagógico.
- Atribuições do Coordenador Pedagógico: esse documento já existia, porém, foi revisitado e ajustado em parceria com os Coordenadores Pedagógicos.
- Rotina de trabalho do Coordenador Pedagógico: documento construído de forma colaborativa, entre ATE de CP – Analista Técnico Educacional – Formador de Coordenadores e os Coordenadores Pedagógicos.
- Pauta do primeiro atendimento individual e presencial, que foi realizado pelos ATE – Formadores de CP.

A construção identitária deste grupo, bem como os documentos que geraram os processos de formação, ocorreram durante o processo de formação, portanto, não há documentos de base ou publicações do programa para referendar ou fundamentar o mesmo,

porém, a base é a entrevista e os documentos produzidos ao longo do desenvolvimento do programa.

Durante as entrevistas, a idealizadora do programa tinha como base inicial a sua experiência como professora, como ATE – Formadores de CP, além da experiência como Supervisora Técnico Educacional. Contava, também, com um diagnóstico das necessidades de formação da rede, construído ao longo dos anos de trabalho no mesmo local e em funções relativas à formação.

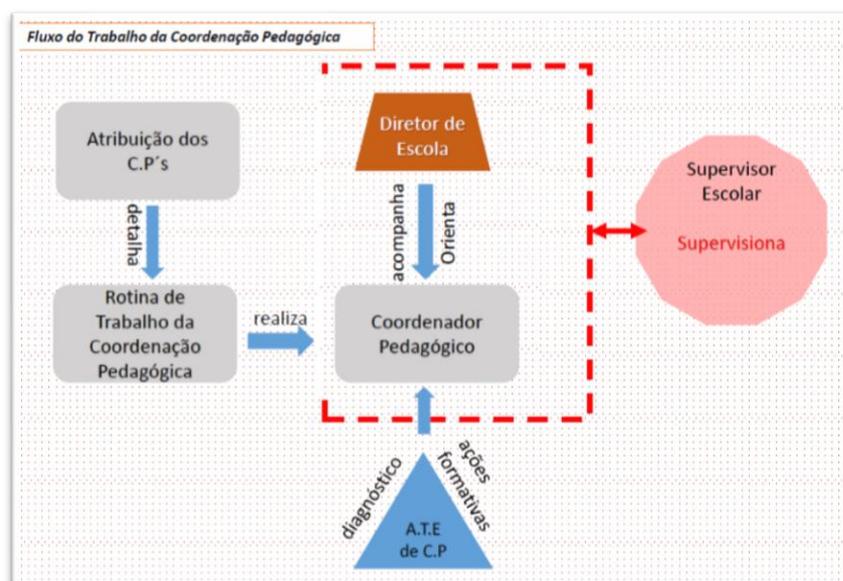
Além da idealizadora do programa, os ATE – Formadores de CP eram supervisionados e orientados por um STE – Supervisor Técnico Educacional, que tinha experiência em processos de formação de professores e coordenadores pedagógicos.

### 3.2 Implementação e caminhos percorridos pelo programa de formação

Os primeiros atendimentos realizados pelos ATE – Formadores de CP ocorreram no mês de setembro de 2015. Nesse momento, foram apresentados aos coordenadores, que na época eram cerca de 350 profissionais em todo o Estado de São Paulo, o formato de atendimento que seria adotado pela rede, a partir dessa data.

O fluxo, a seguir, faz parte do material que foi utilizado neste primeiro momento.

**Figura 1** – Fluxo de formação de coordenadores



**Fonte:** Produzido pela equipe de ATE de CP da rede analisada, 2015.

Esse primeiro atendimento estabeleceu uma aproximação entre os sujeitos de formação. Esse momento foi oportuno, também, para que os ATE de CP pudessem identificar, inicialmente, os cenários de formação ocorridos na escola e como o Coordenador Pedagógico se via no papel de formador de professores.

A pauta desse primeiro encontro, ocorrido em setembro de 2015, abordava as seguintes questões:

- Foco de trabalho do ATE de CP – A formação continuada e em serviço do Coordenador Pedagógico.
- Construção colaborativa das Atribuições do Coordenador Pedagógico.
- Estabelecimento de uma Rotina (Cronograma) de trabalho para o Coordenador Pedagógico.
- Escuta sobre continuidade do trabalho de formação – “o quê” o Coordenador Pedagógico espera desse momento.
- Dúvidas e combinados.

Foram analisadas as pautas de formação, construídas entre 2015 e 2016. De acordo com esses documentos, os atendimentos, para serem realizados em todas as unidades da rede, levavam em média 30 dias, considerando que cada ATE de CP tinha sob a sua responsabilidade de 12 a 15 escolas, com dois coordenadores, em média, em cada uma das escolas.

Em cada um desses atendimentos, que eram feitos com as duplas de coordenadores ou, dependendo do foco estabelecido, individualmente, os coordenadores eram convidados a refletirem sobre as suas práticas. Observou-se que as pautas construídas de forma conjunta entre os ATE de CP consideravam sempre algumas premissas:

- Serem unificadas, visando garantir discussões comuns e em rede para todas as escolas do Estado de São Paulo.
- Que os ATE de CP pudessem tratar as questões locais, considerando o Referencial Curricular estabelecido pela rede, contendo o que eles chamam de “Encaminhamentos Didáticos”, que são as diretrizes curriculares e de metodologias escolhidas para cada componente curricular.
- No final de cada atendimento de formação, o ATE deveria construir um registro de atendimento, que seria compartilhado com o diretor da Escola, com os coordenadores pedagógico envolvidos na formação, supervisores e demais gestores da rede, que precisariam acompanhar e ter ciência das discussões e problemáticas dos movimentos de formação constituídos naquele espaço escolar. Além disso, o registro garantia que uma memória formativa fosse construída na rede.

Ainda, de acordo com as pautas de formação, os atendimentos, em 2015, priorizaram a organização do programa, definição de um fluxo comum de trabalho, alinhamentos dos registros produzidos e, principalmente, o auxílio dos coordenadores na definição do olhar para o levantamento das necessidades de atuação na formação dos coordenadores.

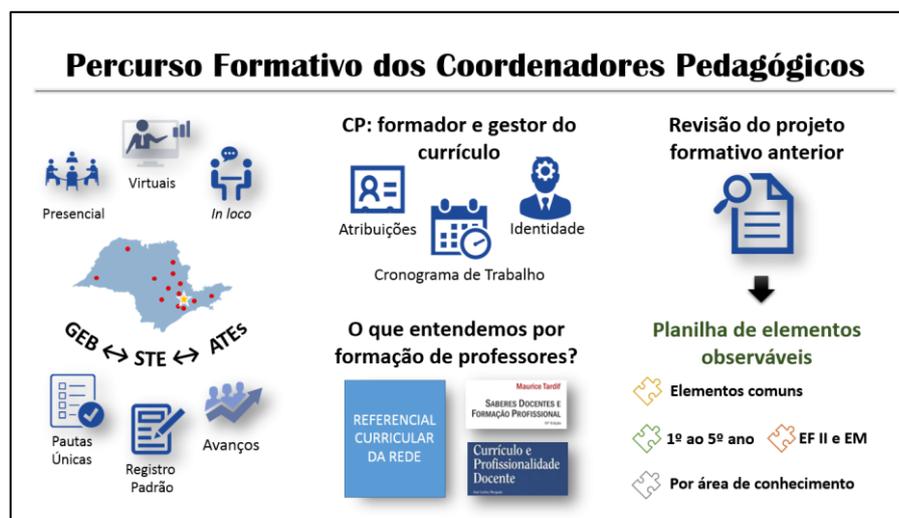
A pauta do último ciclo de atendimento definia que os principais objetivos de formação para o ano de 2016 eram:

- Aproximar os coordenadores dos conceitos de formação continuada de professores, considerando sempre o Coordenador Pedagógico como o principal formador no espaço escolar.
- Formação dos coordenadores pedagógicos em um viés multidisciplinar, para que eles pudessem dar conta do trabalho de formação dos professores especialistas.
- Construção de um diagnóstico de necessidades formativas dos professores, que contivesse as informações da rede, da região em que está inserida, da unidade escolar e individual de cada professor.

Compreendeu-se, por meio da análise das pautas e dos registros de atendimentos a que também houve acesso que, nos anos de 2016 e 2017, os processos de trabalho ficaram mais definidos e assertivos.

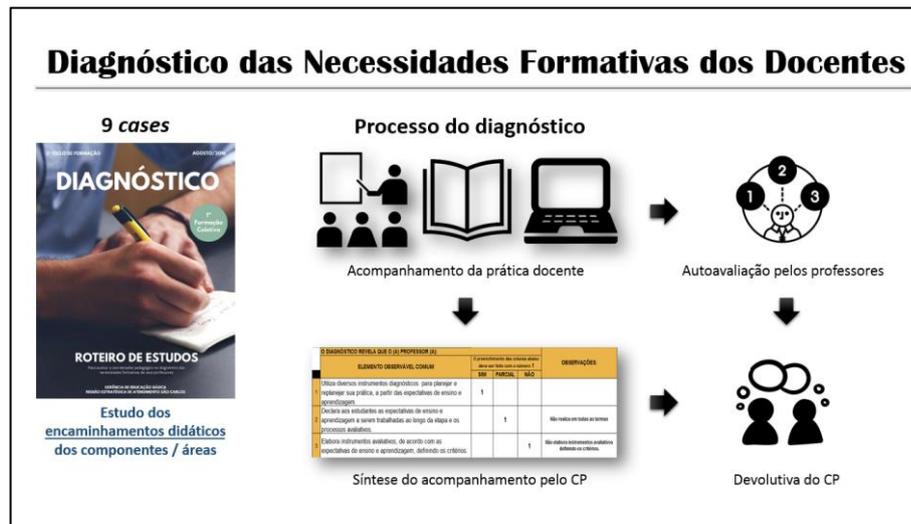
As figuras 2 e 3, a seguir, compõem um material de formação construído pela equipe de ATE de CP do programa e explicam o modo de trabalho desenvolvido pelo grupo durante os anos de 2015, 2016 e 2017.

**Figura 2** – Fluxo de trabalho do Programa de formação – 2015 a 2016



**Fonte:** Construção coletiva do ATE de CP do programa de formação, 2017.

**Figura 3** – Fluxo da construção do Diagnóstico de necessidades formativas docentes



**Fonte:** Construção coletiva do ATE de CP do programa de formação, 2017.

De acordo com a idealizadora do programa (Entrevista, 2018), o formato que contempla esse olhar multidisciplinar é focado para a formação dos coordenadores pedagógicos e ainda se encontra em desenvolvimento nesta rede.

Ela também nos explica que, no segundo semestre de 2017, devido a outra reestruturação empreendida pelo sistema, ela deixou de estar à frente do projeto, fato esse que nos alerta para a questão da descontinuidade, comum em programas e sistemas relacionados à educação.

As pautas de formações mais recentes sinalizam que, atualmente, os ATE de CP estão trabalhando com os coordenadores nos processos de estratégias de formação individual e coletiva de professores, considerando que já conseguiram com os processos de formação empreendidos a partir de 2015:

- Estabelecer um processo que avança, diariamente, no que se refere à construção identitária do papel do Coordenador Pedagógico.
- Aproximar, durante os processos de formação dos coordenadores, saberes curriculares e multidisciplinares fundamentais para o desenvolvimento do papel de formação dos professores.
- Construir um diagnóstico de necessidades de formação que atende do micro ao macro, ou seja, a individualidade do professor, a coletividade da escola que o Coordenador Pedagógico atua e a visão macro das necessidades formativas desta rede, para subsidiá-la com políticas de formação.

Uma característica que pode ser destacada desse grupo de formadores de CP é a formação multidisciplinar feita por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a idealizadora do programa,

[...] A importância dessa equipe de formação de áreas de conhecimento diferentes foi se clareando ao longo do processo de constituição. Antes, eu e o STE, responsável pela formação, acreditávamos que todos precisariam ter Pedagogia, o que somente um possuía, até então. Mas fomos percebendo que não era isso o que garantiria uma formação de qualidade. O que poderia garantir era a formação que realizaríamos com este grupo dos 13, para constituirmos um grupo coeso e com os mesmos objetivos. (IDEALIZADORA DO PROGRAMA, ENTREVISTA, 2018)

A partir dessa afirmação, compreende-se que nos trabalhos de formação é preciso estar atento ao que se espera formar, para além da formação inicial de quem forma, pois “professores, coordenadores, formadores e demais profissionais da educação estão sempre em processo contínuo de formação” (GARCIA, 1999, p. 26).

Corroborando com essa questão, destaca-se que a formação inicial em Pedagogia não foi um ponto que dificultou o desenvolvimento do grupo, pelo contrário. O fato de cada integrante ser especialista em um componente curricular fez com que o programa se constituísse de um grupo de formadores de todas as áreas. Dessa forma, as pautas compunham um olhar multidisciplinar e os formadores tinham o apoio um do outro para auxiliar, em uma formação mais específica, os seus coordenadores e, ao mesmo tempo, aprimorar a sua formação.

Essa afirmação nos revela, também, que os processos de formação podem surgir a partir do imprevisto, do inesperado, e que nesses momentos, grande propostas e caminhos podem surgir.

Ficou evidenciado que o programa, em sua origem, estava sendo constituído para suprir uma lacuna na formação por motivos financeiros e administrativos, porém, as potências formativas foram se revelando na construção do projeto.

De acordo com as informações que foram obtidas ao longo da análise dos materiais que compuseram o programa, evidenciou-se que não era intencional o fato dos profissionais que formavam o grupo de ATE de CP serem de áreas diferentes, porém, isso potencializou a formação oferecida aos coordenadores pedagógicos, pois, devido aos saberes desses profissionais, a formação ganhou um viés multidisciplinar, concebido em grupo, mas desenvolvido por uma pessoa no espaço escolar.

Essa ação formativa se aproxima do dia a dia do Coordenador Pedagógico, que terá que dar conta das formações multidisciplinares para professores especialistas. Esse pode ser considerado um ponto de inovação desse programa. Além desse ponto, destaca-se, igualmente,

a presença de um profissional formador específico para formação dos coordenadores pedagógicos como sendo um avanço na atenção a esses profissionais, pois rompe com a lógica de formações fechadas em pacotes e oferecidas em datas pontuais, sem interligação com um contexto local e específico da escola ou das necessidades dos profissionais envolvidos.

### **3.3 Os atores do programa**

Consideram-se atores do programa de formação multidisciplinar os principais profissionais envolvidos, no caso, o Coordenador Pedagógico e o formador desse Coordenador Pedagógico, denominado ATE – formador de CP.

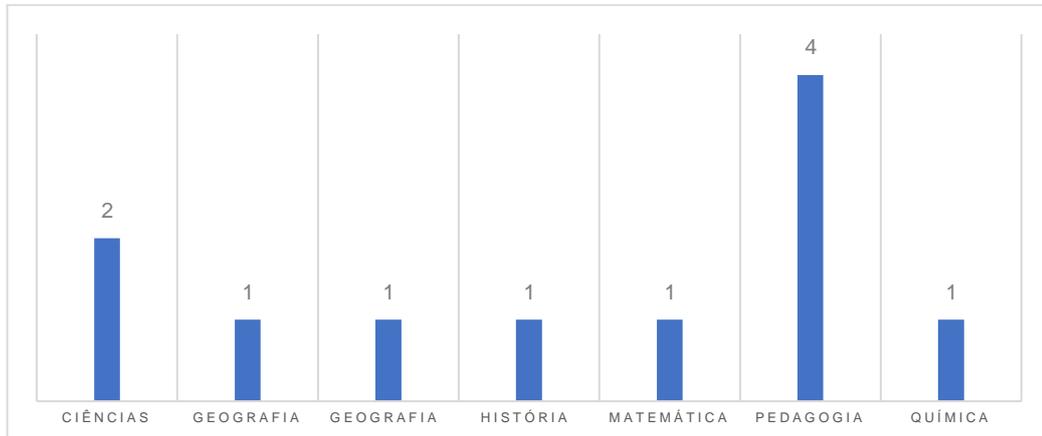
#### **Eixo I: O saber dos coordenadores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho**

Buscou-se entender, por meio do levantamento de dados, utilizando questionário misto, quem é o profissional Coordenador Pedagógico e como ele estabeleceu o seu caminho até a chegada nesta função. Uma preocupação que corrobora com a proposta do programa analisado é o desenvolvimento de formações multidisciplinares para professores especialistas, por isso, a compreensão de quem são as pessoas que realizam essa formação é fundamental.

É interessante, para a pesquisa, compreender quem são os formadores dos coordenadores pedagógicos, e por esse motivo, são compartilhados, a seguir, alguns dados que irão compor esses personagens:

**Perfil do ATE – Formador de Coordenador Pedagógico:** O grupo de formadores do programa conta com 13 ATE – Formador de Coordenadores. Obteve-se, para análise da pesquisa, 11 respostas, as quais compõem as análises apresentadas a seguir.

A formação inicial dos profissionais que, atualmente, compõem o grupo de ATE, é variada e abarca quase todas as áreas do conhecimento. Atualmente, nenhum profissional possui formação na área de Linguagens. Oito profissionais têm formação em Instituições de Ensino Superior privada e três em instituição de Ensino Superior Pública. O número total de profissionais desse grupo que, atualmente, possui formação em Pedagogia, é 36,6%. O gráfico 1 apresenta a formação dos ATE de CP.

**Gráfico 1** – Formação acadêmica dos ATE – Formadores de CP

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

Os dados revelam que oito profissionais possuem nível de especialização 360h; desses oito profissionais, três possuem titulação *Stricto Sensu* – mestrado; um deles conta com nível *Stricto Sensu* – doutorado. As titulações, em sua maioria, são correspondentes à área de atuação específica da formação inicial desses profissionais.

O quadro 6 mostra o tempo de atuação docente desses profissionais.

**Quadro 6** – Atuação do ATE formador de CP como professor

Experiência como professor	
Rede de Ensino	Tempo de atuação em anos
Rede Privada	03
Rede pública	01
Nas duas redes	07

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Somente dois profissionais possuem experiência como Coordenador Pedagógico, as quais não são superiores há três anos.

Sobre as outras funções exercidas na área da educação, para além de professor, que é a base de todos os participantes desse grupo, alguns já desempenharam a função de diretor escolar, Analista Técnico Educacional com foco em avaliação de sistema e institucional, formador de professores, gerente de serviços (ONG), além de estagiários da rede municipal.

**Perfil do Coordenador Pedagógico:** Todos os profissionais coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar.

Doze profissionais têm uma segunda formação, para além da formação em Pedagogia. Ainda sobre esse grupo, 74% realizaram a sua formação em uma instituição de ensino superior

privada; 17% em instituição pública, e 9% frequentaram os dois tipos de instituição, possuindo mais de uma licenciatura.

Todos os coordenadores possuem algum nível de pós-graduação, dentre eles, destaca-se que sete possuem titulação *Stricto Sensu* – mestrado, um dos profissionais conta com nível *Stricto Sensu* – doutorado.

Os dados apresentados auxiliam na composição dos personagens principais desta pesquisa, pois, ao entender um pouco mais da formação inicial desses profissionais, é possível estabelecer algumas relações com as necessidades e potencialidades que serão indicadas nos próximos dados.

Além disso, é possível compreender que a formação inicial é importante, porém, não é a definidora para as funções desempenhadas, tanto dos coordenadores como dos ATE – formadores de CP.

Os dados revelam que os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos iniciam as suas funções como professores da Educação Básica e que o tempo de atuação como professor é uma base comum para todos. O número de professores especialistas que migra para a função de coordenadores também é baixo, considerando que a maior parte dos coordenadores tem como primeira licenciatura o curso de Pedagogia.

Nota-se, ainda, que os Formadores de Coordenadores, por sua vez, têm a sua origem no magistério, como professores especialistas, o que nos dá um indício de que o programa tem um fortalecimento nesse aspecto, considerando os saberes da formação inicial desses profissionais.

Outro fato que chama a atenção é a busca dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica por especializações que auxiliem nos aspectos pedagógicos da formação dos professores e poucos buscam especializações em aspectos específicos dos componentes, fato esse que poderia corroborar na formação dos professores especialistas.

## **EIXO 2: A pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão**

Neste eixo, são tratadas as questões dissertativas que compuseram o questionário. Foi perguntado ao coordenador sobre os processos do programa de formação multidisciplinar, principalmente em relação ao trabalho de formação junto aos professores especialistas.

Compreende-se que, na atuação do dia a dia, o Coordenador Pedagógico mobiliza saberes de diversas naturezas no exercício de suas funções. Considerando essa pluralidade de saberes, a intenção foi de identificar, por meio do levantamento de dados, quais são os pontos

positivos e limitadores de uma formação de coordenadores nesse formato multidisciplinar, pois compreende-se que a abordagem mutidisciplinar pode corroborar na ampliação dos saberes plurais dos coordenadores pedagógicos.

Nesta análise, destacam-se, dentre as 44 respostas que obtidas, os pontos que mais dialogam com os objetivos dessa pesquisa, por isso, as respostas dos coordenadores são listadas de forma não linear, mas concatenando as respostas aos questionamentos da pesquisa.

**Quadro 7** – Pontos positivos e limitadores do programa de formação continuada multidisciplinar de Coordenadores Pedagógicos – Visão do CP

<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Pontos positivos</b>	<b>Pontos limitadores</b>
<b>CP1</b>	Momentos de estudos formativos para direcionamento da ação a favor da formação de docentes.	Sem resposta
<b>CP 8</b>	A rede oferece, através dos Analistas de Coordenadores, momentos de formação individual e coletiva sobre os acompanhamentos de professores, o que traz um direcionamento e maior certeza sobre os rumos que estamos seguindo. Formações específicas, de acordo com as diferentes áreas, sobre a metodologia a ser desenvolvida e com boas referências de estudo, estratégias de trabalho e aplicação dos conteúdos.	Poderiam estar mais presentes.
<b>CP 21</b>	Reflexões e troca de experiências.	No entanto, a falta de orientações objetivas e claras dificultam o trabalho.
<b>CP 30</b>	É positiva a ampliação da visão do CP sobre os aspectos mais relevantes de cada área do conhecimento.	Sem resposta
<b>CP33</b>	<u>A formação continuada multidisciplinar favorece a ampliação de possibilidades de acompanhamento das diversas áreas do conhecimento, fundamentada na concepção de educação, encaminhamentos didáticos e do currículo.</u>	Sem resposta
<b>CP 35</b>	Acredito que os pontos positivos de uma formação multidisciplinar estejam voltados às reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas vivenciadas nas áreas de conhecimento e analisadas à luz de diferentes pensamentos, sob a ótica de uma concepção de ensino e aprendizagem que insira o estudante a ser protagonista no processo do ensino, centralizando o professor a proceder como mediador em suas ações inovadoras, ampliando olhares e parcerias.	Sem resposta

**Quadro 7** – Pontos positivos e limitadores do programa de formação continuada multidisciplinar de Coordenadores Pedagógicos – Visão do CP (cont.).

Coordenador Pedagógico	Pontos positivos	Pontos limitadores
CP36	Transformar uma conduta meramente tradicional em prol de uma postura inovadora e transformadora é o grande desafio do FORMAR. <u>Conhecer as especificidades de cada componente é fundamental, necessário nos acompanhamentos formativos.</u> Neste sentido, o formato global, muitas vezes, nos limita a aprofundar saberes específicos das áreas ou componentes curriculares. É fundamental que tenhamos um olhar mais abrangente, que valorize o macro e que considere uma mudança significativa, a partir das particularidades dos componentes curriculares.	Sem resposta

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, grifos nossos. Análise de 7 CPs.

As respostas dos coordenadores revelam que estes consideram positivas as formações com viés multidisciplinar. Destacam-se, nas respostas, os aspectos de reconhecimento ao apoio do trabalho do coordenador, no sentido de ampliação do repertório para a formação dos professores especialistas.

O trecho abaixo ilustra esse posicionamento dos coordenadores:

Acredito que os pontos positivos de uma formação multidisciplinar estejam voltados às reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas vivenciadas nas áreas de conhecimento e analisadas à luz de diferentes pensamentos, sob a ótica de uma concepção de ensino e aprendizagem que insira o estudante a ser protagonista no processo do ensino, centralizando o professor a proceder, como mediador, em suas ações inovadoras, ampliando olhares e parcerias (CP – 35, QUESTIONÁRIO, 2018, grifos nossos).

Os ATE formadores de CP também responderam uma questão sobre a percepção que eles tinham do programa de formação multidisciplinar. Na questão, foi perguntado sobre quais eram, na opinião deles, as principais vantagens e desvantagens e quais sugestões eles dariam para a melhoria desse programa.

No quadro 8, são reveladas as respostas que mais evidenciam o pensamento do grupo de formadores.

**Quadro 8** – Vantagens e desvantagens do programa de formação continuada multidisciplinar de coordenadores pedagógicos – Visão do ATE de CP

ATE – formador de CP	Vantagens	Desvantagens	Sugestões
ATE01	Sem resposta	Acredito que uma desvantagem seja a não compreensão dos coordenadores que sua atuação, enquanto formador, se restringe a momentos de reflexão que consideram os processos educativos direcionados ao ensino e aprendizagem.	O programa de formação para coordenadores deveria priorizar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, uma vez que o coordenador se forma formador na medida em que adquire conhecimentos que ampliam seu repertório de saberes
ATE02	Penso que é vantajoso que o Coordenador se aproprie de todas as áreas do conhecimento para poder acompanhar o desenvolvimento do currículo e gerir as aprendizagens dos estudantes, como um todo.	A principal desvantagem é a falta de aprofundamento em questões mais específicas, relacionados à didática de uma determinada área ou faixa etária.	Sem resposta
ATE03	Vantagens: melhorar o repertório de conhecimento do CP.	Sem resposta	Sem resposta
ATE04	Sem resposta	Demanda muito tempo para estudo.	
ATE05	Sem resposta	Sem resposta	Contar com a parceria dos professores.
ATE06	Creio na formação baseada numa visão interdisciplinar. Vejo, na ideia da busca da formação continuada multidisciplinar, algo que se torna uma armadilha na medida em que precisamos, antes de tudo, romper com o conhecimento fragmentado e descolado da realidade.	Sem resposta	Sem resposta
ATE07	Sem resposta	Sem resposta	A formação precisa existir, ininterruptamente, com o ATE de CP e com o DE.
ATE08	A formação continuada multidisciplinar tem como vantagem trabalhar com o profissional globalmente, ou seja, ao longo da formação ele pode atuar na formação dos diferentes profissionais da escola.	Há a dificuldade de se aprofundar em uma área ou componente específico, sendo assim, impossível a especialização do Coordenador Pedagógico (pedagogo) em uma área do conhecimento.	Sem resposta

**Quadro 8** – Vantagens e desvantagens do programa de formação continuada multidisciplinar de coordenadores pedagógicos – Visão do ATE de CP (cont.)

ATE – formador de CP	Vantagens	Desvantagens	Sugestões
ATE09	Não foi considerada a resposta do ATE.	Não foi considerada a resposta do ATE.	Não foi considerada a resposta do ATE. <sup>3</sup>
ATE10	Romper com a visão fragmentada do conhecimento, o que possibilita ao CP ter uma percepção mais próxima da complexidade da realidade, percepção essa que, por sua vez, propiciaria ao CP ter uma visão mais holística, global, sistêmica dos condicionantes internos e externos do contexto escolar.	Não vejo desvantagens, mas obstáculos: a "carência" de formação dos próprios formadores dos formadores nessa temática, que depende na maior parte das vezes de seus próprios esforços (auto formação) para ampliar seu repertório teórico e prático. Eu mesmo não me lembro de ter participado de nenhuma formação institucional relativa ao formato supracitado. Minha sugestão é, justamente, a ampliação de políticas públicas e institucionais de fomento de formações no formato multidisciplinar, tanto para os professores, como para os seus gestores e formadores.	Sem resposta

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Os ATE formadores de CP revelam, em seus dados, que consideram positiva a abordagem de formação multidisciplinar oferecida aos coordenadores, embora tenham várias considerações de melhoria ao programa.

Destacam-se as considerações do ATE 01 sobre as desvantagens do programa: “Acredito que uma desvantagem seja a não compreensão dos coordenadores que sua atuação enquanto formador se restringe a momentos de reflexão que consideram os processos educativos direcionados ao ensino e aprendizagem” (ATE 01, QUESTIONÁRIO, 2018).

<sup>3</sup> Os dados obtidos nesta resposta não agregavam nenhuma informação relevante a pesquisa.

Outro ponto que chama bastante atenção foi a não percepção do próprio formador em relação ao trabalho multidisciplinar que é desenvolvido no programa. Além desse fato, o formador salienta que precisa de formação, pois considera que tem buscado muitas formações por conta própria, o que entende como sendo um limitador para o desenvolvimento do programa.

Não vejo desvantagens, mas obstáculos: a “carência” de formação dos próprios formadores dos formadores nessa temática, que depende, na maior parte das vezes, de seus próprios esforços (auto formação) para ampliar seu repertório teórico e prático. Eu mesmo não me lembro de ter participado de nenhuma formação institucional relativa ao formato supracitado (ATE 10, QUESTIONÁRIO, 2018).

Quanto às sugestões, percebe-se que os ATE formadores de CP gostariam que o processo fosse ampliado e fortalecido, principalmente com relação às parcerias na escola e na ampliação do diálogo com os docentes.

Para além dos pontos já citados como sugestões, destaca-se a fala abaixo: “O programa de formação para coordenadores deveria priorizar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, uma vez que o coordenador se forma formador na medida em que adquire conhecimentos que amplia seu repertório de saberes” (ATE 01, QUESTIONÁRIO, 2018).

Essa concepção de formação, na medida em que adquire novos conhecimentos, corrobora com Tardif (2004). Quando analisa a relação entre o tempo e trabalho na construção do saber docente, o autor afirma que

[...] toda práxis social é de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador [...]. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF, p. 56, 2004).

Considerando que o coordenador pedagógico é um profissional que constitui-se ao longo da sua caminhada e a sua prática o fortalece, na medida em que é entendida como uma possibilidade de construção reflexiva, podemos compreender que novos conhecimentos são construídos diariamente no cotidiano desse profissional.

### **EIXO 3: A questão dos saberes com o repensar da formação dos professores especialistas**

Por meio do levantamento de dados, identificam-se diversos pontos importantes da percepção dos coordenadores pedagógicos em relação às suas necessidades de formação, o que dialoga com o repensar da formação dos professores, pois é pela articulação de saberes que o

Coordenador Pedagógico irá se aproximar dos professores que poderá potencializar ou não esses processos.

Foi possível, também, estabelecer um contraponto, pois foi solicitado que os ATE formadores de CP respondessem a mesma questão para identificar se a percepção dos formadores era a mesma dos coordenadores.

Os dados revelam que a percepção dos coordenadores em relação as suas necessidades de formação não é a mesma que a dos formadores, pois os coordenadores pedagógicos apresentam uma postura sutil ao identificar as suas necessidades de formação, de modo reflexivo, porém, pode-se afirmar que o posicionar-se acerca das suas fragilidades ainda é um ponto de superação no trabalho de formação, pois ainda existe uma grande dificuldade em se considerar, de fato, o exercício da docência como uma prática reflexiva. Neste caso, conceitua-se docência como sendo os processos de formação desenvolvidos pelo programa multidisciplinar.

Imbernón (2011, p. 43) sinaliza que, “por meio da reflexão, alguns problemas, contradições e fragilidades do trabalho escolar são superados”. A escola precisa se revestir desta reflexividade e o espaço da coordenação pedagógica precisa ser ressignificado, para que os sujeitos da ação de ensino se tornem intelectuais e investigadores, na busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Nóvoa (1996, p. 28) afirma que: “[...] a experiência não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. É por meio da reflexão que a realidade pode ser transformada.

Ao realizar a análise das respostas dos CP e dos ATE formadores de CP, nota-se que os formadores são mais contudentes em relação ao apontamento das necessidades de formação dos coordenadores, o que permite compreender que a percepção desses atores não está alinhada. Neste caso, uma mostra dos dados é compartilhada, contendo os elementos mais significativos.

As questões do Quadro 9 foram organizadas em três subcategorias, denominadas:

- Formação de Professores – Especificidade de Metodologias por área do Conhecimento.
- Rotina do Coordenador Pedagógico.
- Base da Construção de Formadores.

**Quadro 9** – Principais percepções dos Coordenadores e ATE formadores de CP acerca das necessidades de formação dos CP para o trabalho junto aos professores especialistas

Escolha, para cada item, a resposta que mais identifica a sua percepção sobre as suas necessidades de formação como Coordenador Pedagógico		RESP. DOS CPS	RESP. DOS ATEs										
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ESPECIFICIDADE DE METODOLOGIAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO</b>		A	A	B	B	C	C	D	D	E	E	NA	NA
4	[Formação dos professores – Área de Matemática – Ensino Fundamental II e Ensino Médio]	2%	0%	13%	0%	36%	27%	33%	36%	13%	36%	2%	0%
7	[Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Ciências Humanas]	13%	9%	38%	18%	20%	0%	16%	45%	9%	27%	4%	0%
23	[Atuar com diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo]	11%	0%	22%	18%	29%	9%	31%	45%	7%	27%	0%	0%
<b>ROTINA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>		A	A	B	B	C	C	D	D	E	E	NA	NA
26	[Estabelecer rotina de estudos e conseguir cumpri-la]	9%	9%	27%	9%	29%	0%	20%	45%	9%	36%	7%	0%
<b>BASE DA CONSTRUÇÃO DE FORMADORES</b>		A	A	B	B	C	C	D	D	E	E	NA	NA
14	[Formação de professores para atuação com estudantes com Deficiência, transtornos ou Altas Habilidades - DTAH]	4%	0%	11%	0%	22%	9%	44%	55%	16%	27%	2%	9%
15	[Formação dos professores – Temática: Avaliação da aprendizagem]	7%	9%	33%	9%	24%	9%	24%	18%	11%	45%	0%	9%
18	[Desenvolver formações individuais para professores]	13%	9%	27%	9%	27%	0%	18%	36%	13%	45%	2%	0%
19	[Desenvolver formações coletivas para professores]	16%	9%	36%	9%	29%	9%	13%	45%	7%	27%	0%	0%
20	[Desenvolver a auto formação]	13%	9%	33%	9%	29%	9%	16%	27%	9%	45%	0%	0%
21	[Aproximar dos professores estratégias de ensino diferenciadas]	9%	9%	13%	9%	40%	9%	31%	27%	7%	45%	0%	0%
22	[Mobilizar os professores no desenvolvimento de projetos pedagógicos]	16%	0%	18%	18%	20%	36%	38%	9%	9%	36%	0%	0%
24	[Atuar em diferentes modalidades de ensino ao mesmo tempo]	16%	0%	20%	18%	29%	18%	27%	36%	9%	27%	0%	0%
25	[Articular diferentes concepções e teorias de base dos processos de ensino e aprendizagem]	16%	0%	20%	18%	27%	18%	29%	27%	9%	36%	0%	0%

**LEGENDA**

A: Pouca ou nenhuma necessidade de formação  
 B: Alguma necessidade de formação nesta área  
 C: Razoável necessidade de formação nesta área  
 D: Muita necessidade de formação nesta área  
 E: Extrema necessidade de formação nesta área  
 N.A: Não se aplica

**Fonte:** Autor da pesquisa, baseado no levantamento dos dados.

Para compreensão mais ampla, foram somados os resultados dos itens: “Muita necessidade de formação nesta área” e “Extrema necessidade de formação nesta área”, de modo a trazer um panorama mais consolidado dos dados.

No que se refere à formação – Especificidade de Metodologias por Área do Conhecimento, o ensino de matemática aparece como sendo uma das maiores fragilidades de formação dos coordenadores, porém, o cruzamento dessas percepções revelam que, como já foi citado anteriormente, os ATE-formadores de CP identificam essa necessidade de formação de modo mais intenso. Esse fato também é percebido pelos coordenadores, porém, os dados revelam menos intensidade.

**Quadro 10** – Necessidades formativas do CP

<b>Formação de professores de Matemática – Ensino Fund. II e Médio</b>	
<b>Muita/Extrema necessidade de formação nesta área</b>	
<b>ATE- Formadores</b>	72%
<b>Coordenadores</b>	46%

**Fonte:** Autor da pesquisa, baseado no levantamento dos dados.

Outro ponto importante no processo de formação dos professores especialistas desenvolvido pelos coordenadores é a capacidade de atuar com diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo. Sobre essa necessidade de formação, destacam-se os dados do quadro 11:

**Quadro 11** – Necessidades formativas do CP

<b>Atuar com diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo</b>	
<b>Muita/Extrema necessidade de formação nesta área</b>	
<b>ATE- Formadores</b>	72%
<b>Coordenadores</b>	38%

**Fonte:** Autor da pesquisa, baseado no levantamento dos dados.

Diante desses dados, percebe-se que os coordenadores ainda precisam se apropriar mais do trabalho multidisciplinar requerido para a formação dos professores especialistas, considerando que todos os envolvidos no programa identificam essa necessidade como um ponto de atenção.

Além disso, o trabalho de formação metodológica para o ensino de matemática também se revela como um ponto forte que deverá ser trabalhado na formação dos coordenadores pedagógicos.

Correlacionado os eixos discutidos neste capítulo, **Eixo 1: O saber dos coordenadores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho; Eixo 2: A pluralidade de saberes aos**

**quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão e Eixo 3: A questão dos saberes com o repensar da formação dos professores especialistas**, compreende-se que, em relação ao Eixo 1, o programa de formação promoveu a possibilidade do Coordenador Pedagógico começar a identificar-se de modo mais efetivo com a sua profissionalidade, fato esse que dialoga com Sacristán (1995), quando afirma que a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos, conhecimentos e habilidades, elementos esses constituídos pelo programa de formação multidisciplinar analisado. O mesmo autor afirma, ainda, que a profissionalidade está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Porém, o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar.

Em relação ao Eixo 2, os dados corroboram com Tardif (2002), quando revelam que os coordenadores e os formadores, possuindo formações iniciais distintas e plurais, conseguem no exercício de suas atividades, articular suas ações e potencializar suas práticas, recorrendo aos saberes constituídos em sua jornada profissional.

Segundo Libâneo (2009, p. 373), “o papel do Coordenador Pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação”, ou seja, é demandado a esse profissional, gerir todos os processos pedagógicos presentes na escola e articular-se nessa construção com professores, estudantes, pais e demais elementos constituintes dos processos escolares.

Um contraponto a essa complexidade do trabalho dos coordenadores é o trabalho docente, pois de um modo geral, o professor só gere, na maior parte do tempo, o grupo de estudante, não que a articulação com outros sujeitos não ocorra, porém, a intensidade é menor do que a do Coordenador Pedagógico.

Isso traz um pouco mais de compreensão da necessidade do CP nessa articulação de saberes plurais no exercício da sua profissão, reforçando a necessidade de formação continuada a esses profissionais, a fim de prepará-los, de modo efetivo, para os desafios impostos que lhes são impostos.

Para Tardif (2002 p. 84), não há uma única fonte de saber, “as concepções dos profissionais são influenciadas também por concepções dos programas e legislações que não são produzidas por eles”, sendo exteriores ao ofício de ensinar, mas que estão concentrados na educação formal, a cargo das instituições ou de estabelecimento do ensino que deflagram programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, entre outros. Por isso, considera-se a importância da efetividade das formações ofertadas neste programa para a

ampliação dos saberes e fortalecimento da profissionalidade dos sujeitos inseridos neste contexto.

Compreende-se, a partir da análise apresentada, que é um desafio ao CP transformar as práticas pedagógicas num processo coletivo de reflexão crítica sobre as situações educativas e pedagógicas, de modo a organizar novos pressupostos que gerem uma nova práxis pedagógica.

A análise do terceiro Eixo revela que a percepção dos sujeitos em relação às necessidades de formação dos professores ainda está em descompasso, porém, muitas variantes podem compor essa questão.

Tardif (2002, p. 57) afirma que “a subjetividade docente provém de suas histórias de vida, de suas crenças, suas experiências familiares e escolares”, no entanto, compreende-se que contextos das escolas, muitas vezes, demarcados por cobranças e fiscalizações acerca do trabalho docente, faz com que os sujeitos – neste caso, destacam-se os docentes e coordenadores pedagógicos – desenvolvam as suas estratégias de sobrevivência, compondo ações que os permitem resistir nos espaços escolares e superar as indagações e cobranças que, em muitos casos não dialogam com as reais necessidades e/ou condições dos profissionais presentes na escola, o que gera um dificultador nos processos de formação continuada na escola, pois as ações precisam ser concebidas a partir das reais necessidades docentes. Entende-se que esse é um desafio ainda a ser superado pelos participantes do programa.

O próximo capítulo IV apresenta a análise final dos dados obtidos, que foi construída por meio de triangulação, com o objetivo de compreender os dados em duas categorias:

**Formação Multidisciplinar e Formação dos CP junto ao professor especialista.**

## **CAPÍTULO IV – ENTRECruzANDO OS OLHARES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E O TRABALHO JUNTO AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS**

*“Vivendo, se aprende;  
mas o que se aprende, mais,  
é só fazer outras maiores perguntas”.*  
Guimarães Rosa

Neste capítulo, é discutido o trabalho de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, inseridos no programa de formação multidisciplinar, e os desdobramentos dessas formações no trabalho junto aos professores especialistas.

Para a realização da análise dos dados deste capítulo, foi utilizada a triangulação dos dados obtidos.

Na pré-análise, determinou-se os documentos que constituíram o *corpus* analisado, que neste trabalho foram: documentos do programa: registros de atendimentos formativos de duas CP que participaram do programa no período de 2015-2017; entrevista com a idealizadora do programa; questionários dos ATE formador de CP e dos CP.

No segundo momento da análise, foi realizada a exploração do material, com o intuito de codificação e categorização dos dados, utilizando critérios semânticos (significativo), o que possibilitou a construção de duas categorias temáticas, denominadas: Formação Multidisciplinar do Coordenador Pedagógico e Atuação do Coordenador Pedagógico junto ao professor especialista.

Na terceira etapa, que é a essência deste capítulo, foi realizado o tratamento dos resultados, buscando compartilhar as nossas inferências e interpretações. Pretendeu-se refletir e correlacionar os dados apresentados aos saberes teóricos apresentados e discutidos no capítulo I, objetivando, deste modo, estabelecer os confrontos entre o conhecimento acumulado desses autores aos conhecimentos constituídos nesta pesquisa.

### **Categoria 1: Formação Multidisciplinar do Coordenador Pedagógico**

A discussão sobre o programa de formação multidisciplinar de coordenadores pedagógicos inicia-se, buscando compreender os limites e potencialidades deste lugar<sup>4</sup> de formação.

De acordo com a entrevista com a idealizadora (2018), a constituição desse lugar de formação ocorreu num contexto em que a instituição que mantém as escolas buscava reduzir custos, ou seja, o programa surgiu para suprir uma lacuna que ficaria na formação docente.

Nóvoa (2017, p. 1106) compartilha a necessidade de se “pensar a formação de professores como uma formação profissional”. Para isso, salienta que “é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação”.

Nesse texto, Nóvoa (2017) defende a profissionalização da formação como sendo um caminho necessário, urgente e seguro; porém, no relato a seguir, nota-se que o surgimento de um lugar de formação nem sempre ocorre considerando os diagnósticos ou planos projetados de formação, mas sim, podem decorrer de situações adversas cotidianas, além dos elementos financeiros sempre preponderantes em cenários de tomada de decisões.

[...] Tínhamos 2 solicitações da Direção da Educação: 1. Diminuir os custos com a formação de professores – a cada encontro, nos 13 polos de formação, manhã e tarde, e nas 4 áreas, o investimento ultrapassava 1 milhão (somando-se horas extras, deslocamento, almoço ou jantar e, muitas vezes, hospedagem). 2. Diminuir os gastos com o pagamento de formadores de professores, mas tínhamos um desafio e um sonho nosso: não deixar que o processo de formação de professores, CP e diretores se extinguisse. Isso porque temos (eu e o supervisor que cuidava da formação de professores), a essência de ser professor na mente e a paixão pela formação no coração. Precisávamos encontrar outra saída. E, após um final de semana, sem dormir... descobrimos juntos a saída: solicitar que 13 analistas de professores fossem os formadores de Coordenadores Pedagógicos e, estes, fariam, nas escolas, a formação de seus professores, naquilo que era concepção de rede (IDEALIZADORA DO PROGRAMA, ENTREVISTA, 2018, GRIFOS NOSSOS).

Compreende-se que o contexto adverso levou ao surgimento desse lugar de formação, porém, os dados evidenciam que desde o início do programa, o foco dele ser destinado a uma formação que desse conta dos saberes curriculares, apoiados em Tardif, (2004), já estava previsto.

---

<sup>4</sup> Optamos pela palavra lugar, pela apropriação do seu significado. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 1051), lugar significa: espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim.

[...] Por que digo isso? Porque os conteúdos específicos de cada disciplina seriam, a partir de então, responsabilidade do professor em se atualizar e procurar outros cursos que alavancassem seus conhecimentos.

A mudança é essa: um formador de professor que cuida das questões didático-pedagógicas como unidade. Ou seja, conhecimentos sobre: avaliação, estratégias didáticas, planejamento, tempo didático e outros.

O CP se torna um gestor do processo de ensino e aprendizagem que conhece todas as possibilidades e fragilidades de seus processos.

Não era pacote fechado: a formação que esse CP receberia, apesar de ser assunto comum para toda a rede, teria o olhar do formador sobre os saberes desse profissional, ajustando a teoria apreendida à prática (IDEALIZADORA DO PROGRAMA, ENTREVISTA, 2018, GRIFOS NOSSOS).

Ao optar por ajustar o foco dessa formação, a idealizadora demarcou um ponto que é delicado no processo de profissionalização do trabalho do coordenador, que é definir o papel e a atuação desses profissionais. Ainda sobre o esse foco de formação, percebe-se que essa definição desdobrou-se em práticas formativas a serem fortalecidas. A seguir, o trecho que corrobora com essa percepção:

Nesse tipo de formação, utilizo estratégias para a aproximação dos Coordenadores aos encaminhamentos didáticos de cada área de conhecimento, ou seja, procuro dar ênfase à relevância de cada área de conhecimento/ componente, observando quais habilidades e competências são ou podem ser desenvolvidas pelo estudante – previstas pelas expectativas de ensino e de aprendizagem – sem, no entanto, abordar os conteúdos disciplinares específicos de cada componente (responsabilidade de cada docente). A formação ocorre aos poucos, a partir de sucessivas aproximações ao longo de cada encontro, a partir de uma abordagem reflexiva, crítica e dialógica (ATE 02, QUESTIONÁRIO, 2018, GRIFOS NOSSOS).

As pautas de formação analisadas – documentos do programa, apontam que o primeiro tópico discutido com as CP nas formações nas escolas, que se iniciaram em setembro de 2015, momento da implantação do novo programa, foi a organização de uma rotina de trabalho e a discussão das atribuições da função, acerca desse momento. Os registros de atendimento da CP Isabel<sup>5</sup> revelam as seguintes informações:

Sobre o pós-primeiro atendimento, a CP disse que antecipar as ações para planejar, trouxe um novo movimento para a prática pedagógica. A CP Isabel disse que o foco das prioridades está mudando. As questões que apresentaram maior dificuldades foram comuns entres as coordenadoras: Organizar todas as demandas propostas em uma semana, garantindo as ações previstas; entrar em sala de aula para realizar o acompanhamento; mudar a dinâmica de trabalho com as impressões (avaliações e atividades solicitadas pelos professores). Refletimos sobre as responsabilidades de cada um nas ações que contribuem com o cronograma e traçamos alguns combinados (REGISTRO DE

---

<sup>5</sup> Utilizaremos os nomes fictícios de Isabel e Vânia para se referir às coordenadoras pedagógicas, a quem os registros de formação utilizados na análise fazem referência.

## FORMAÇÃO INDIVIDUAL – OUT/2015, CP ISABEL, 2018, GRIFOS NOSSOS).

O breve registro revela que a rotina da CP estava mudando e, ao revelar que uma das maiores dificuldades estava na ação de “entrar em sala de aula para realizar o acompanhamento”, fica evidenciado que a ação formadora do professor, a qual a CP precisaria desenvolver nesse espaço escolar, não estava acontecendo, porém, o fato de existir um lugar para que essa reflexão sobre a prática ocorresse, já denota que a ação formativa na escola estava ocorrendo e que os ideais de formação da idealizadora estavam começando a se efetivar.

O relato da CP corrobora com as considerações de Cunha e Prado (2010 p. 104), quando sinalizam que “a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses”.

Sacristan (1998), acerca dessa temática, destaca que a formação centrada na escola

[...] é parte da formação continuada, orientada por uma concepção de formação que valoriza a reflexão acerca da prática e destacada pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflito de valores (SACRISTÁN, 1998, p. 178).

Sobre as características que se destacam no programa, emergem as informações sobre a formação inicial dos ATE-formador de CP formadores, que são múltiplas. Esse fato corroborou para a constituição do caráter multidisciplinar, que confere à formação uma potência, pois o Coordenador Pedagógico, no dia a dia, acompanhará professores de todos os componentes curriculares, embora possua, na maioria das vezes, apenas uma formação inicial.

A ação de formação multidisciplinar, que é conferida ao coordenador por meio desse programa, pode ser considerada uma inovação nos processos de formação de professores, pois rompe com a ideia de que somente um formador com aprofundamento do conteúdo pode formar um professor, reforçando que as formações oferecidas aos coordenadores pedagógicos e, por consequência, a formação que o CP realiza junto ao professor especialista é com foco nos saberes curriculares (metodologias de ensino e aprendizagem) e não disciplinares (conteúdos e conceitos de cada componente curricular) (TARDIF, 2004).

São compartilhadas, a seguir, as percepções dos principais sujeitos do programa, Coordenadores pedagógicos e ATE-formador de CP. Denota-se que eles percebem que as ações vinculadas nas formações são positivas e contribuem no desenvolvimento profissional do CP

Onde trabalho, temos um Analista responsável pelo apoio ao coordenador pedagógico que fornece momentos formativos e estimula momentos autoformativos. Esse trabalho é essencial, pois é um olhar de “fora”, que vem somar, questionar, proporcionar reflexões sobre o trabalho do coordenador.

Os direcionamentos e apontamentos em relação ao diagnóstico da equipe e planejamento em função da realidade escolar são imprescindíveis para a melhoria do processo educativo (CP22, QUESTIONÁRIO, 2018).

Ressalta-se a importância da troca com o formador no espaço da escola e olhar ampliado para as questões que, dificilmente, seriam tratadas de modo formativo no espaço escolar.

A atuação do CP frente a formação continuada de professores especialistas é um grande desafio, uma vez que o coordenador que não precisa ser também um especialista, deve garantir que ocorra a transformação pedagógica da prática docente. Para tanto, há a necessidade de que o CP reelabore e transforme seus saberes, tanto experienciais quanto profissionais, para efetivar a transposição didática e formação significativa para o docente, e esta exige dele um amplo conhecimento interdisciplinar, que é onde acredito estar o maior obstáculo para o CP (ATE-FORMADOR DE CP11, QUESTIONÁRIO, 2018).

Um contraponto importante, levantado pelo ATE-formador de CP 11, é a transformação do CP para que ele seja capaz de realizar as transposições didáticas necessárias, considerando que os espaços de formação das escolas são limitados em virtude de vários fatores, tais como demanda, tempo e, principalmente, preparo técnico dos profissionais na realização do trabalho formativo na unidade escolar, ou seja, o formador espera que o CP supere esses obstáculos para formar, efetivamente, os professores.

Acredito que os pontos positivos de uma formação multidisciplinar estejam voltados às reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas vivenciadas nas áreas de conhecimento e analisadas à luz de diferentes pensamentos, sob a ótica de uma concepção de ensino e aprendizagem que insira o estudante a ser protagonista no processo do ensino, centralizando o professor a proceder como mediador em suas ações inovadoras, ampliando olhares e parcerias (CP35, QUESTIONÁRIO, 2018).

O olhar da CP 35 corrobora com o desejo inicial da idealizadora do programa, quando afirma que a formação multidisciplinar amplia os olhares e a parceria, o que fortalece as ações de colaboração e apoio no espaço escolar.

As discussões sobre essa primeira categoria de análise são finalizadas, compartilhando as percepções da idealizadora do programa. Foi perguntado a ela, durante a entrevista semiestruturada, quais eram as fragilidades e potencialidades, percebidas por ela, de se estabelecer um programa de formação multidisciplinar para o Coordenador Pedagógico ao longo dos dois anos em que esteve a frente das formações.

**Quadro 12** – Potencialidades e fragilidades do programa de formação – Olhar da idealizadora

Potencialidades	Fragilidades
<b>Foi um divisor de águas na rede escolar</b>	Possuir, na mesma diretoria, concepções/crenças de formação diferentes.
<b>Criou-se uma rede com informações unificadas e clareza de papéis</b>	Não termos sido responsáveis pela formação dos diretores escolares que ficaram a margem dessa formação, causando melindres e muitos empecilhos.
<b>O CP estar mais atentos para a sua formação e os fazeres dos professores</b>	A formação não ser um desejo de todos, desde o diretor até o superintendente.
<b>Analistas preparados para assumir qualquer função de gestão</b>	Não termos tido tempo de formar os analistas em questões básicas que aconteceriam na escola.
<b>Visibilidade dos CP que não exerciam sua função corretamente</b>	Polos de formação com números diferentes de CP, distância da escolas no interior paulista.
<b>Apoio após conhecimento dos gestores administrativos</b>	Disputa de poder entre o supervisor e o diretor de escola, colocando o analista de CP em desvantagem.
<b>Visibilidade de uma proposta de formação condizente com o papel de uma escola inovadora</b>	Salário desses analistas serem diferentes dos que exerciam a “formação” dos diretores.

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Nota-se que os CPs e ATE-formador de CP tiveram um grande salto de qualidade formativa, pois o lugar de formação criado possibilitou encontros e crescimentos profissionais, porém, a escola, e no caso o sistema de ensino em questão, é composto por outros atores, que compartilham ou não de interesses, intencionalidades e necessidades que podem gerar conflitos e tensões, criando obstáculos para que os processos de formação se efetivem.

Mesmo assim, a análise revela que a iniciativa de estabelecer uma formação multidisciplinar para o CP, considerando neste lugar de formação os aspectos curriculares e a presença no espaço escolar de um formador de CP que articule práticas e saberes, é uma ação

de sucesso e que pode ser ampliada e desenvolvida por outros espaços de formação, considerando os limites e possibilidades discutidos até aqui.

## **Categoria 2: Atuação do Coordenador Pedagógico junto ao professor especialista**

Nota-se que, nos últimos anos, as pesquisas sobre formação de professores procuram destacar a importância da prática pedagógica, opondo-se, assim, às abordagens que separavam a formação e prática.

Nesse cenário, o levantamento de dissertações e teses realizado nessa pesquisa indica que o papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor é fundamental e necessário.

Em uma das pesquisas analisadas, acerca da função do CP na escola, Fernandes (2017), sinaliza que

[...] desde que foi criada, a função do coordenador pedagógico teve, em seu bojo, a premissa de que a presença deste profissional, na escola, poderia alavancar os níveis de aprendizagens. A ele, delegam-se atribuições que o colocam entre o formador do professor, o gestor do currículo e seus resultados e, ao mesmo tempo, um assessor do diretor da escola. Entretanto, a relação entre a atuação do coordenador e os resultados não é tão direta e nem tão objetiva como parece (FERNANDES, 2017, p. 11, GRIFOS NOSSOS).

A citação acima indica o quanto a compreensão do papel desse profissional, muitas vezes equivocada, pode causar desencontros nos processos de formação dos professores no contexto escolar, pois se a intenção é buscar apenas um profissional que pode aumentar resultados de avaliações, não está sendo dada a devida importância ao papel do Coordenador Pedagógico, que pode, se bem preparado, ser o formador do professor na escola.

Acerca desse cenário, de formar professores na escola, Soligo (2015, p. 3) afirma que:

Tomar a escola como instituição aprendente, e a ampliação do conhecimento de todos os seus sujeitos como prioridade, pressupõe educadores que possam assumir o desafio de transformar em realidade essas proposições – já que são os educadores a fazer a alquimia de transformar intenções gerais em práticas específicas (SOLIGO, 2015, p. 03).

Deve-se considerar, também, que as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgiram nos últimos 20 anos e demarcaram o campo de formação de professores no Brasil e no exterior. Os estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica, e que dão voz aos profissionais da educação, a partir da análise das suas trajetórias e histórias de vida, auxiliaram de modo significativo na ampliação das discussões. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores, que

acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores, em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Durante a análise documental, os registros de formação das CP Isabel e Vânia dialogaram com as percepções apresentadas por Fernandes (2017) e Soligo (2015). A seguir, é compartilhado um trecho do registro em que o ATE-formador de CP registra a percepção da coordenadora, ao analisar um projeto formativo feito por ela no ano anterior e que, naquele momento, passava por um processo de revisão. Os documentos analisados – pautas de formações, permitiram identificar que, anteriormente a esse atendimento, o ATE-formador de CP havia discutido com as coordenadoras, textos de Tardif (2004) – Saberes docentes e formação profissional, e de Morgado (2005), Currículo e profissionalidade docente.

A primeira percepção foi a do erro, como eu fiz isso, ou aquilo... A primeira coisa foi, como eu não considere o meu professor como um profissional que pensa. Outra coisa, foi como eu pude emitir um juízo de valor sobre pessoas que eu ainda não conheço... A sensação de superficialidade dos dados. (...) A tabela da forma como está, ela ainda me causa... pois ela fala muito sobre a execução em sala de aula e o professor não vai dizer que não faz. Se faz bem ou não, isso não cabe na planilha, porém, ele faz e isso não revela saberes (CP ISABEL E CP VÂNIA, REGISTROS DE FORMAÇÃO, 2018).

A fala das CP sinaliza, fortemente, uma mudança de olhar em relação ao professor, pois ela destaca que desconsiderava os saberes do docente e que a formação, de alguma maneira, estava permeada pela verificação de ações docentes e pouco evidenciava a relação de construção dos saberes. Porém, é nítido o incômodo da CP em relação a percepção que precisa ser ressignificada pela docente e o quanto o olhar dela está ressignificado, quando toma a consciência de que o professor, antes de tudo, é um profissional que possui saberes (TARDIF, 2004).

Ainda sobre esse aspecto fiscalizador do trabalho docente que, comumente, é identificado nas ações dos coordenadores, o ATE 08 indica que:

[...] parte das CP com os quais tenho trabalhado adota uma postura verificadora, fiscalizadora diante da prática pedagógica dos professores especialistas, ou seja, indicam aos professores os encaminhamentos didáticos que não estão implementando ou necessitam aprimorar. Em suma, realizam o diagnóstico, mas não concretizam ações formativas visando promover o desenvolvimento profissional desses professores na didática de suas áreas. Todavia, percebo que as CP se sentem mais confortáveis para desenvolver um trabalho formativo nas temáticas que lhes são mais familiares, como recursos didáticos, procedimentos e instrumentos avaliativos, procedimentos metodológicos etc. (ATE 08, QUESTIONÁRIO, 2018).

A afirmação do ATE corrobora com a percepção das CP, entretanto, com o desenvolvimento dos trabalhos de formação, os registros seguintes foram trazendo uma postura formativa e dialógica mais fortalecida. Além disso, vale ressaltar que o ATE sinaliza que parte das CP com as quais trabalha assumem essa postura. Isso indica que o desenvolvimento das ações formativas existe no lugar de formação analisado.

A continuidade da análise dos dados encaminha para atuação dos CP junto ao professor especialista. Compreende-se que, nessa atuação, o Coordenador Pedagógico tem mobilizado vários saberes e que, ainda, essa atuação não é efetiva, porém, caminha para um espaço mais seguro, mesmo que essa não seja ainda uma ação efetiva em todas as escolas, conforme aponta o ATE- formador de CP, a seguir:

Há uma grande insegurança na atuação dos coordenadores em relação aos professores especialistas. Isso se deve a ideia da fragmentação do conhecimento em oposição a um movimento interdisciplinar. Ideia essa iniciada nas cadeiras de diversas academias (ATE 04, QUESTIONÁRIO, 2018).

A percepção do ATE corrobora com as contribuições de Gatti (2008). Em sua análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, a autora sinaliza que os cursos de licenciatura que, historicamente, desenvolvem formações compartmentadas e com destaque para formações iniciais que dialogam com a lógica do conteúdo específico e dos componentes curriculares, e pouco estabelece relação com os saberes interdisciplinares. Isso reforça o entendimento da não preparação dos coordenadores pedagógicos ao atuarem nessa lógica no espaço escolar.

Compreende-se que, mesmo diante desse cenário frágil na formação inicial dos professores, os CP do programa analisado têm conseguido avançar em seu desenvolvimento profissional e consideram que o momento de formação multidisciplinar tem auxiliado no trabalho de formação junto ao professor especialista. A seguir, algumas percepções dos sujeitos envolvidos no programa de formação:

Acho perfeitamente possível que o Coordenador atue, de fato, como formador de professores especialistas. Obviamente, não como “professor” do professor, tendo que ensinar conteúdo dos quais não possui a competência necessária, ou seja, não foi formado para tal. Mas, no sentido de gerir as aprendizagens dos estudantes, problematizar as formas de ensinar do docente e as concepções que possuem sobre como os estudantes aprendem, é perfeitamente possível e necessário. No entanto, penso que existe um paradigma ainda a ser quebrado para que esses atores – coordenador e professor – possam enxergar a riqueza dessa parceria para a melhoria dos resultados de aprendizagem (ATE 02, QUESTIONÁRIO, 2018).

Destaca-se, na resposta do ATE 02, a importância de compreender o foco que a formação do CP será destinada, ou seja, não se trata de “reparar” a formação inicial do professor, aproximando desse profissional conceitos e conteúdo específico, mas sim de articular os saberes curriculares, profissionais e experienciais, a fim de desenvolver, profissionalmente, os professores especialistas.

O paradigma a ser quebrado, sinalizado pelo ATE-formador de CP, parece ser a construção das relações nos espaços de formação, o estabelecimento da confiança entre professores e coordenadores, para além dos aspectos fiscalizadores, historicamente constituídos e que precisam ser ressignificados para que a formação ocorra com efetividade.

A idealizadora do programa também sinaliza que o trabalho é importante e destaca que a parceria é um ponto que diferencia o processo de formação.

É um trabalho riquíssimo entre os professores especialistas ou pedagogos que descobrem o quanto podem aprender, tanto do seu componente como das questões pedagógicas. A parceria com os demais é fonte de discussão riquíssima com ampliação dos conhecimentos (IDEALIZADORA DO PROGRAMA, ENTREVISTA, 2018).

A idealizadora do programa sinaliza, também, que o trabalho é importante e destaca que a parceria é um ponto que diferencia o processo de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Tudo que já foi, é o começo do que vai vir,  
toda a hora a gente está num cômputo”.*  
Guimarães Rosa

A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho junto aos professores especialistas, tema dessa pesquisa foi tecido, considerando os saberes, pluralidades e principalmente as marcas da formação continuada que conduziram essa pesquisa.

A questão de pesquisa, definida após muitas indagações é: Como se dá a formação de coordenadores pedagógicos para o trabalho com os professores especialistas?

Após a definição desse elemento norteador e de estabelecer o objetivo geral e os específicos, organizamos também o referencial teórico e os instrumentos de coleta de pesquisa, que são: *entrevista semiestruturada*, *questionários mistos* (coordenadores pedagógicos e ATE – Formador de CP), e *documentos do programa* (Pautas e registros de formação, slides e demais materiais formativos).

No início do trabalho de pesquisa, não tínhamos ao certo a ideia de analisar um programa específico de formação, mas sim, o papel do coordenador pedagógico, porém as minhas marcas de formação de coordenadores eram fortes, por ter integrado um programa de formação de coordenadores, que involuntariamente, ganhou um aspecto multidisciplinar, quando reuniu formadores de diferentes áreas de atuação (linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e alfabetização), todos direcionados para a formação dos coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP. Esse grupo, que ainda está em atuação, acabou por constituir uma rede colaborativa de formação, pois atuávamos em todas as áreas, um dando suporte ao outro, fato esse que potencializa a formação do formador, além disso, conseguíamos desde o início do programa, ampliar o olhar do coordenador pedagógico para a formação, principalmente do professor especialista. Considerando que esse programa tinha contribuições a oferecer ao campo de pesquisa, ele foi definido como nosso objeto de estudo.

De acordo com as informações que foram coletadas na entrevista com a idealizadora do programa e na análise dos materiais, evidenciou-se que a ação inicial de constituição do grupo não era intencional. O fato de os profissionais que formavam o grupo de ATE de CP serem de áreas diferentes, potencializou a formação oferecida aos coordenadores pedagógicos, pois, devido aos saberes desses profissionais, o programa pode contar com uma rede de pessoas que detinham saberes de todas as áreas e componentes. Isso deu ao programa um viés multidisciplinar, concebido em grupo. Sobre essa questão, entendemos que a “surpresa” foi

positiva, porém precisamos nos atentar que quando falamos de formação de profissionais precisamos estar atentos aos estudos e pesquisas que corroboram para a definição das estratégias e que a intencionalidade e organização prévia precisa ser a base. Trabalhar com o fator surpresa nem sempre poderá conduzir as ações para os objetivos esperados.

A análise dos dados revelou que as pautas de formações, considerando os saberes plurais dos formadores, passaram a ser pensadas a partir desses múltiplos olhares e a formação do coordenador ficou mais fortalecida e multidisciplinar, pois todas se aproximaram da didática de todos os componentes. Cabe reforçar que a atuação de formação junto aos professores que os coordenadores analisados exercem é voltada para os aspectos didáticos e metodológicos de cada componente curricular.

Destacamos que a análise das pautas de formação nos revelou que a ação formativa multidisciplinar oferecida pelos ATE de CP, se aproxima do dia a dia do Coordenador Pedagógico, em ações de formações presenciais e individuais na escola de atuação do coordenador, com periodicidade mensal, além disso, são realizados encontros de formação coletivos e presenciais com temas comuns aos coordenadores. Notou-se que um trabalho de levantamento de necessidades formativas dos coordenadores foi estabelecido pelo grupo e esses dados auxiliaram na escolha dos temas de formações coletivas.

A partir desse olhar multidisciplinar, os coordenadores começaram a desenvolver formações continuadas durante o acompanhamento dos professores especialistas, que é feito periodicamente nas escolas. Os coordenadores assistem as aulas dos professores, realizam devolutivas por escrito, realizam aulas compartilhadas com os professores e analisam os produtos docentes e discentes produzidos pelos professores. De acordo com a análise dos registros de formação, existe evidência dessa atuação do coordenador pedagógico nas escolas da rede.

O olhar multidisciplinar e a construção dessa rede colaborativa de formadores, podem ser considerados pontos de inovação desse programa, pois muitos locais públicos e privados, já oferecem formação para os professores e coordenadores, porém essas formações ou são feitas diretamente ao professor por um especialista, deixando a parte o coordenador pedagógico ou a formação do coordenador pedagógico, oferecida geralmente por um especialista em educação, versa sobre temas gerais. Ou seja, uma ação não está concatenada com a outra e na escola, quem está próximo do professor é coordenador pedagógico, que precisa ter a sua base formativa fortalecida e ampliada.

Observamos neste programa, uma mudança importante, ao direcionar ao coordenador, uma formação que seria oferecida diretamente ao professor, pois essa ação, amplia o olhar do

coordenador pedagógico e ao mesmo tempo, dá ao formador ATE de CP um papel de parceiro formativo.

Além disso, destaca-se, também, que a presença de um profissional formador específico para a formação dos coordenadores pedagógicos que conhece a realidade e prioriza apoios específicos ao CP, é um grande diferencial, pois não estamos falando de assuntos genéricos ou aleatórios e sim da prática do dia a dia do coordenador, de dificuldades que surgem no momento em que esse profissional está acompanhando a formação do professor.

Esses pontos de inovação rompem com a lógica de formações fechadas em pacotes e oferecidas em datas pontuais, sem interligação com um contexto local e específico da escola ou das necessidades dos profissionais envolvidos.

Os registros de formação escritos pelos ATE formadores de CP indicam a relação que foi se construindo entre o formador e o coordenador, vão além das questões cognitivas pois a presença de um profissional, mensalmente no cotidiano da escola, a partilha de práticas, saberes, revelam também as angústias, anseios, potencias e fragilidade da prática do Coordenador Pedagógico, sem filtros ou máscaras, pois a realidade se revela, no cotidiano escolar.

Os registros dos encontros de formação revelam que a formação coletiva também é um momento muito significativo do programa, pois os tópicos formativos tratados dialogam com as necessidades de formação dos coordenadores e, quando estão juntos, os coordenadores têm a possibilidade de partilhar práticas e experiências formativas. Esse momento também é importante para a constituição da identidade do coordenador, pois ele consegue corroborar ou não as suas práticas com as vivências dos seus pares, além de ter um momento de estudo focado e direcionado, para além da sua Autoformação.

O caminho metodológico que foi estabelecido para a análise dos dados dessa pesquisa foi a triangulação, ou seja, a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Buscando criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Tentamos fazer com que os interlocutores da pesquisa explorem visões concorrentes do contexto.

As categorias de análise estabelecidas e discutidas no capítulo III foram: *O saber dos coordenadores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho*, os dados nos revelam que os coordenadores, considerando o programa de formação conseguiram estabelecer uma relação mais próxima com o que eles entendiam ser o papel do coordenador pedagógico, pois ao se aproximarem das formações multidisciplinares sentiram-se mais confiantes e seguros de sua atuação.

Na categoria, *A pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício da sua profissão*, compreendeu-se de forma mais efetiva, como o profissional CP se relaciona com os seus saberes e nos faz um convite a romper com as “caixinhas” estabelecidas nas escolas, quando discutimos didática e metodologia, quem ensina e quem aprende e principalmente, nos ajudou a compreender que o coordenador pedagógico precisa buscar e utilizar os seus saberes cotidianos, de formação inicial, de formação continuada, da sua autoformação, das experiências com os pares, dentre outros, para que ele possa ser um profissional multifacetado, que atenda às exigências complexas que surgem no cotidiano escolar e possibilite aos professores apoio, estrutura e ao mesmo tempo leveza para encarar as dificuldades que surgem na formação continuada no cotidiano escolar.

Com relação a terceira categoria, a *questão dos saberes com o repensar da formação dos professores especialistas*, os dados analisados e principalmente o entendimento da constituição do programa nos auxiliaram a pensar novos caminhos para a formação do coordenador pedagógico. Ao estabelecer uma rede de formadores de distintas áreas que pensam uma formação multidisciplinar e que ao mesmo tempo estabelece que um formador estará mais próximo dos coordenadores de uma determinada região, atuando no cotidiano da escola, junto ao coordenador, entendemos que o programa propõem uma nova lógica de formação, não considerando esse momento como um pacote fechado de conceitos e teorias, que precisam ser assimilados e aplicados na escola. O programa possibilita pensar no profissional e com os profissionais, de forma presente na escola, podendo trazer avanços para a formação dos coordenadores pedagógicos e também para o formador de coordenadores.

Durante a análise, um ponto que nos chamou a atenção foi, a não percepção do próprio formador em relação ao trabalho multidisciplinar que é desenvolvido no programa. Além desse fato, um dos formadores salienta que precisa de formação, pois considera que tem buscado muitas formações por conta própria, o que entende como sendo um limitador para o desenvolvimento do programa.

Sobre esse fato, questionamos se o formador, devido a intensidade de assuntos, teorias e problemáticas que envolvem um programa como esse, não está sentido que precisa ter respostas para todas as perguntas que são feitas, o que nos leva a pensar que é necessário cuidar da intencionalidade da formação e até mesmo do trabalho do formador, que não é um “respondedor” e sim um problematizador, que junto com os coordenadores deve buscar respostas aos dilemas e questões da formação dos professores.

No quarto capítulo, analisamos a categoria: *Formação Multidisciplinar do Coordenador Pedagógico*, essa categoria de muitas formas foi tratada ao longo da pesquisa,

porém sobre o recorte específico, destacamos que ao realizarmos o comparativo das respostas dos CP e dos ATE formadores de CP, notamos que os formadores são mais contudentes em relação ao apontamento das necessidades de formação dos coordenadores, o que nos leva a compreender que a percepção desses atores não está alinhada, ou seja, a percepção dos coordenadores em relação as suas necessidades de formação não é a mesma que a dos formadores, pois os coordenadores pedagógicos apresentam uma postura sutil ao identificar as suas necessidades de formação, de modo reflexivo, porém, nos atrevemos a afirmar que o posicionar-se acerca das suas fragilidades ainda é um ponto de superação no trabalho de formação, pois ainda existe uma grande dificuldade em se considerar de fato o exercício da docência como uma prática reflexiva.

Essa categoria também nos revelou que os coordenadores estão satisfeitos com o programa e sentem que esse formato de formação é positivo, pois tem auxiliado no trabalho de formação junto aos professores especialistas e além disso, muitos coordenadores encontraram mais sentido e direcionamento em seu papel de coordenador, a partir do momento em que o programa passou a ser desenvolvido na rede.

A última categoria analisada, Formação dos CP junto ao professor especialista, nos trouxe o olhar do coordenador para essa formação, que de acordo com os dados coletados, é positivo, porém devido ao recorte que fizemos para a pesquisa, não conseguimos ouvir os professores, para que pudessemos compreender a percepção deles em relação ao trabalho de formação multidisciplinar que os coordenadores realizam.

A análise também revela que tem sido um grande desafio a ressignificação do olhar dos coordenadores para o papel da formação continuada dos professores especialistas, porém, as informações encontradas nos registros de formação, revelam caminhos interessantes e denotam que o Coordenador Pedagógico, quando bem preparado, é capaz de rever uma postura fiscalizadora frente a formação dos professores, adotando aspectos mais dialógicos e construtivos, enxergando o professor como um profissional dotado de saberes que, se bem articulados, podem ser muito relevantes no processo de ensino e aprendizagem do espaço escolar.

Caminhando para as considerações gerais, destacamos que em relação as potencialidades que foram observadas no programa, um ponto muito relevante é o fato da rede SESI-SP ter criado um lugar de formação na escola, não se trata de um lugar físico, mas de um espaço para a formação em serviço, com a presença de profissionais voltados, especificamente para a formação do Coordenador Pedagógico, esse elemento, potencializa a formação continuada no ambiente escolar.

A análise também nos revelou que os obstáculos de criação e manutenção do programa analisado, passam pela: ausência de produções de políticas e diretrizes que pudessem estabelecer prazos e metas para as formações e principalmente a continuidade dos processos, uma formação unificada multidisciplinar para o Coordenador Pedagógico e para o Diretor de Escola que impacte o professor e os estudantes, organização mais clara das necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos e pela presença mais constante do ATE, formador de CP na escola e articulação entre todos os envolvidos com a formação de profissionais da educação.

Por outro lado, destacamos que as principais potencialidades do programa decorrem do fato de a formação ser constituída e desenvolvida de forma multidisciplinar, além disso, o programa contribui com a identidade profissional do Coordenador Pedagógico. A organização inovadora do programa pode ser uma inspiração para uma política de formação de coordenadores pedagógicos, seja no âmbito público ou privado. Outro ponto importante é o programa realizar formação individual e coletiva dos coordenadores, acolhendo as práticas do e no cotidiano dos coordenadores pedagógicos e por fim a organização dos ATE de CP possibilitar a criação de uma rede com informações unificadas com clareza de papéis

As considerações apresentadas até o momento nos possibilitam realizar um convite, para que pensemos a formação de coordenadores pedagógicos de modo mais disruptivo, dialógico e multidisciplinar.

A constituição de um programa de formação de coordenadores, realizada por formadores com formações específicas, que propõe um olhar multidisciplinar ao coordenador, inova ao propor que o Coordenador Pedagógico observe o seu trabalho por outra perspectiva.

Entendemos, assim, que é possível superar as “discussões cansadas” de que, para formar coordenadores precisamos ser pedagogos. Entendemos que o mais importante é compreender os saberes que compõem e são imprescindíveis aos coordenadores e a partir disso, aproximar desses profissionais práticas e formações que dialoguem com o seu cotidiano, além disso, a presença do formador no espaço escolar com frequência, fortalece o trabalho, pois partimos de práticas reais e possíveis e não apenas de utopias e formações alegóricas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.
- BLANDINO, F. M. L. **A construção do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola**: o ideal, o legal e o real. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000.
- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n.95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Formação inicial de professores**: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores),dez. 2001.
- CUNHA, R.C.O.B.; PRADO, G.V.T. 2010. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, (28):103-113.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola.** 2001, 162f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Penso, 2006.

FAZENDA, I. C (org.) **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

FERNANDES, S. **As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar.** Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. PUC, São Paulo, 2017.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de pesquisas**, n.113, jul. 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente, buscando uma educação de qualidade.** São Paulo: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora, 2004

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. 1, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

SALVADOR, C. M. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial. **“Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”**. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n.6, jun. 2011.

SOLIGO, R. **Metodologias dialógicas de formação**. GEPEC, Campinas, São Paulo, v.7, jul. 2015. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. SOLIGO, Rosaura. **Metodologias Dialógicas de Formação**. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (Org.). **O teu olhar transforma o meu?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015a.

SOUZA, L. R. ; TREVISAN, V. L. de (Coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PÉREZ M. A. G. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries**. 1992, Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 47-62.

## APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA: COORDENADOR DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DE TRABALHO COM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS

LINHA DE PESQUISA I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LEONARDO F. P. MONTEIRO

---

Breve consideração sobre a pesquisa:

A minha atuação como formador de coordenador pedagógico me possibilitou conhecer diversas realidades de formação e, com isso, várias perguntas surgiram, dentre elas, destaco as mais inquietantes e condutoras dessa pesquisa: *Quem forma o coordenador pedagógico? Como um profissional pedagogo atua na formação de professores especialistas?* Essas questões, e as poucas produções sobre essas temáticas, me conduziram a essa pesquisa.

Gostaria que, por favor, você compartilhasse nesta entrevista as suas percepções, opiniões e anseios provenientes do trabalho de Coordenador de um programa de formação de Coordenador Pedagógico.

Essa pesquisa está em andamento e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, é orientada pela professora Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama. Informo que a sua identidade será mantida sob sigilo, caso assim deseje.

Agradeço, desde já, a atenção e disponibilidade.

ENTREVISTADA: IDEALIZADORA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Idealizadora e uma das coordenadoras do programa de formação de coordenadores pedagógicos da rede de ensino privada, sem fins lucrativos, do Estado de São Paulo até o ano de 2017.

Sobre a entrevistada: Graduada em Pedagogia e Supervisão Escolar pela UNISANTANA e UNIBAN, pós-graduação Lato Sensu em Formação de Formadores em EJA pela SESI/UNB, mestrado em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda em Currículo pela PUC/SP. Possui experiência como professora, coordenadora pedagógica, diretora escolar, analista técnico educacional, supervisora educacional e gerente da Educação Básica. Em 2001, atuou como formadora de professores dos anos iniciais e, em 2008, formadora dos coordenadores pedagógicos. Atualmente é professora de graduação na Faculdade Sumaré e, já trabalhou como professora convidada de pós-graduação na UNIBAN-SP (hoje Anhanguera) e Uninove. Tem 25 anos de experiência na área de Educação em assuntos ligados à alfabetização, gestão escolar, avaliação educacional, educação infantil, produção de materiais didáticos e formação continuada (professores e coordenadores pedagógicos).

---

Dados pessoais:

Nome	
Endereço	
Telefone	E-mail

Sobre a formação inicial:

Graduação/Licenciatura	
Curso:	
Ano de Conclusão	Instituição
	Pública ( )
	Privada ( )
Pós-graduação	
Área:	
Especialização	( )
Mestrado	( )
Doutorado	( )

Tempo de atuação na educação:

*Insira a quantidade de anos*

Como professor
Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Como Coordenador Pedagógico
Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Como Formador de Coordenador Pedagógico
Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Outra função:
Rede pública ( ) Rede Privada ( )

Questões norteadoras da entrevista:

Sobre quem e de que lugar fala:

- Conte-nos um pouco sobre a sua experiência com a formação de coordenadores pedagógicos.

Sobre o programa de formação multidisciplinar para o CP

- Você participou, como idealizadora e coordenadora, da criação de um grupo de formadores de coordenadores pedagógicos para um sistema de ensino de abrangência estadual. Como e por que esse grupo foi formado? Quais eram as suas expectativas com esse grupo no momento dessa formação?

- Uma característica que diferencia esse grupo dos demais existentes em outras redes é a formação multidisciplinar feita por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. O que você teria a falar sobre esse aspecto do programa?
- Como os formadores de coordenadores pedagógicos são formados? Existe alguma característica comum e que você considera um diferencial entre os participantes desse grupo?
- Como você considera possível que um profissional com formação inicial em Pedagogia atue em formação continuada multidisciplinar e direcionada para professores especialistas?
- Por que focar na formação do coordenador pedagógico e não na formação direta do professor por profissionais especialistas, assim como fazem outros sistemas de ensino? O que muda nesse processo?
- O programa de formação de coordenadores já possui mais de dois anos de implantação. Ao longo desse período, você já conseguiu identificar as fragilidades e potencialidades de se estabelecer um programa de formação multidisciplinar para o coordenador pedagógico?
- Quais seriam as contribuições para o coordenador pedagógico de um programa multidisciplinar de formação continuada?

Sobre a formação continuada de professores especialistas realizada pelo CP

- Os coordenadores pedagógicos da rede em que você atua desenvolvem a formação continuada para professores especialistas. Como você avalia esse trabalho?
- Em que medida a formação continuada oferecida pelo coordenador pedagógico auxilia no desenvolvimento pedagógico do trabalho do professor especialista?

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO 1: FORMADOR DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DE TRABALHO COM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS

LINHA DE PESQUISA I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LEONARDO F. P. MONTEIRO

---

#### QUESTIONÁRIO

##### PÚBLICO-ALVO: COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A minha atuação como formador de coordenador pedagógico me possibilitou conhecer diversas realidades de formação e com isso, várias perguntas surgiram, dentre elas, destaco as mais inquietantes e condutoras dessa pesquisa: *Quem forma o coordenador pedagógico? Como um profissional pedagogo atua na formação de professores especialistas?* Essas questões e as poucas produções sobre essas temáticas me conduziram a essa pesquisa.

Gostaria que, por favor, você compartilhasse neste questionário as suas percepções, opiniões e anseios provenientes do trabalho com a formação de coordenadores pedagógicos.

Essa pesquisa está em andamento e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, é orientada pela professora Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama. Informo que a sua identidade será mantida sob sigilo, caso assim deseje.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Dados pessoais:

Nome	
Endereço	
Telefone	E-mail

Sobre a formação inicial:

Graduação/Licenciatura		
Curso:		
Ano de Conclusão	Instituição	
	Pública ( )	
	Privada ( )	
Pós-graduação		
Área:		
Especialização	( )	
Mestrado	( )	
Doutorado	( )	

Tempo de atuação na educação:

*Insira a quantidade de anos*

Como professor
Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Como Coordenador Pedagógico

Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Como Formador de Coordenador Pedagógico
Rede pública ( ) Rede Privada ( )

Você é responsável pela formação de quantos coordenadores?		
10 a 20 ( )	21 a 40 ( )	Mais de 41 ( )

Escolha, para cada item, a resposta que mais identifica a sua percepção sobre as necessidades de formação dos coordenadores pedagógicos.

A: Pouca ou nenhuma necessidade de formação

B: Alguma necessidade de formação nesta área

C: Razoável necessidade de formação nesta área

D: Muita necessidade de formação nesta área

E: Extrema necessidade de formação nesta área

N.A: Não se aplica

Itens	A	B	C	D	E	NA
Formação dos professores – Área de Linguagens – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Ciências Humanas – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Ciências da Natureza – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Matemática – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Processo de alfabetização						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Alfabetização Matemática						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Ciências Humanas						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Ciências da Natureza						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – Linguagens – Anos Finais						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – Matemática – Anos Finais						
Mediação de conflitos entre professores e estudantes						
Organização da rotina de trabalho e demandas paralelas a formação de professores						
Atendimento de pais/responsáveis						
Formação de professores para atuação com estudantes com Deficiência, transtornos ou Altas Habilidades - DTAH						
Formação dos professores – Temática: Avaliação da aprendizagem						
Uso da tecnologia em sala de aula						
Identificar as necessidades de formação dos professores						
Desenvolver formações individuais para professores						
Desenvolver formações coletivas para professores						
Desenvolver a autoformação						
Aproximar dos professores estratégias de ensino diferenciadas						
Mobilizar os professores no desenvolvimento de projetos pedagógicos						
Atuar com diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo						
Atuar em diferentes modalidades de ensino ao mesmo tempo						
Articular diferentes concepções e teorias de base dos processos de ensino e aprendizagem						
Estabelecer rotina de estudos e conseguir cumpri-la						



## APÊNDICE III

### QUESTIONÁRIO 2: COORDENADOR PEDAGÓGICO

PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DE TRABALHO COM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS

LINHA DE PESQUISA I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LEONARDO F. P. MONTEIRO

---

#### QUESTIONÁRIO

**PÚBLICO ALVO: PROFISSIONAIS QUE ATUEM NA FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

A minha atuação como formador de coordenador pedagógico me possibilitou conhecer diversas realidades de formação e com isso, várias perguntas surgiram, dentre elas, destaco as mais inquietantes e condutoras dessa pesquisa: *Quem forma o coordenador pedagógico? Como um profissional pedagogo atua na formação de professores especialistas?* Essas questões e as poucas produções sobre essas temáticas me conduziram a essa pesquisa.

Gostaria que, por favor, você compartilhasse neste questionário as suas percepções, opiniões e anseios provenientes do trabalho como Coordenador Pedagógico.

Essa pesquisa está em andamento e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, é orientada pela professora Profa. Dra. Renata Prensteter Gama. Informo que a sua identidade será mantida sob sigilo, caso assim deseje.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Dados pessoais:

Nome	
Endereço	
Telefone	E-mail

Sobre a formação inicial:

Graduação/Licenciatura		
Curso:		
Ano de Conclusão	Instituição	
	Pública ( )	
	Privada ( )	
Pós-graduação		
Área:		
Especialização	( )	
Mestrado	( )	
Doutorado	( )	

Tempo de atuação na educação:

*Insira a quantidade de anos*

Como professor
Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Como Coordenador Pedagógico

Rede pública ( ) Rede Privada ( )
Outra função: _____
Rede pública ( ) Rede Privada ( )

Você é responsável pela formação de quantos professores?		
10 a 20 ( )	21 a 40 ( )	Mais de 41 ( )

Escolha, para cada item, a resposta que mais identifica a sua percepção sobre as suas necessidades de formação como coordenador pedagógico.

A: Pouca ou nenhuma necessidade de formação

B: Alguma necessidade de formação nesta área

C: Razoável necessidade de formação nesta área

D: Muita necessidade de formação nesta área

E: Extrema necessidade de formação nesta área

N.A: Não se aplica

Ítems	A	B	C	D	E	NA
Formação dos professores – Área de Linguagens – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Ciências Humanas – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Ciências da Natureza – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Área de Matemática – Ensino Fundamental II e Ensino Médio						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Processo de alfabetização						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Alfabetização Matemática						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Ciências Humanas						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – Ciências da Natureza						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – Linguagens – Anos Finais						
Formação dos professores – Ensino Fundamental I – Matemática – Anos Finais						
Mediação de conflitos entre professores e estudantes						
Organização da rotina de trabalho e demandas paralelas a formação de professores						
Atendimento de pais/responsáveis						
Formação de professores para atuação com estudantes com Deficiência, transtornos ou Altas Habilidades - DTAH						
Formação dos professores – Temática: Avaliação da aprendizagem						
Uso da tecnologia em sala de aula						
Identificar as necessidades de formação dos professores						
Desenvolver formações individuais para professores						
Desenvolver formações coletivas para professores						
Desenvolver a autoformação						
Aproximar dos professores estratégias de ensino diferenciadas						
Mobilizar os professores no desenvolvimento de projetos pedagógicos						
Atuar com diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo						
Atuar em diferentes modalidades de ensino ao mesmo tempo						
Articular diferentes concepções e teorias de base dos processos de ensino e aprendizagem						
Estabelecer rotina de estudos e conseguir cumpri-la						
Outra						

Você atua na formação continuada de professores de diferentes componentes curriculares, denominados nesta pesquisa, professores especialistas?

( ) SIM ( ) NÃO

Caso a sua resposta anterior seja “SIM”, identifique a frequência com que as questões abaixo ocorrem na formação continuada desses professores

A: Nenhuma vez

B: Poucas vezes

C: Sempre

D: Muitas vezes

NA: Não se aplica

Itens	A	B	C	D	NA
O professor está aberto a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico					
Você sente que o professor consegue estabelecer uma parceria de formador com o coordenador, mesmo não sendo da mesma área de formação					
O professor busca o auxílio do coordenador pedagógico para compreender as necessidades dos estudantes					
O professor busca o auxílio do coordenador pedagógico para tratar de questões burocráticas, como diário de classes, impressão de documentos, entre outras questões dessa ordem.					
O professor busca o auxílio do coordenador para resolver conflitos dos estudantes em sala de aula ou outras questões disciplinares					
Você percebe que o professor acredita que você possa auxiliá-lo tecnicamente, mesmo não sendo da mesma área de formação					
Você percebe que a sua intervenção pedagógica auxilia o professor no desenvolvimento do trabalho em sala de aula					
Você sente que o professor tem dificuldades com a formação inicial e por isso, não acompanha a formação continuada					
Você sente-se preparado para auxiliar o professor em questões pedagógicas específicas do componente curricular por ele ministrado.					
Você sente que o professor tem a percepção que o trabalho do coordenador é de inspecionar a ação pedagógica e não de formá-lo					
Você percebe-se formador (a) do professor especialista					
Você sente que o professor reconhece o papel de formador desempenhado pelo coordenador pedagógico					
Você observa que o professor coloca em prática as questões discutidas no processo de formação					

Você participa de algum programa de formação continuada multidisciplinar direcionado aos coordenadores pedagógicos?

( ) SIM ( ) NÃO

Caso a sua resposta anterior seja “SIM”, identifique em que medida esse formato de formação auxilia a sua atuação como coordenador pedagógico?

---



---



---



---

Identifique abaixo, a sua percepção sobre a preparação dos coordenadores pedagógicos para a atuação de formação continuada junto aos professores especialistas.

- 1 – Nenhuma preparação ( )
- 2 – Alguma preparação ( )
- 3 – Preparação básica ( )
- 4 – Boa preparação ( )
- 5 – Plenamente preparados ( )

## APÊNDICE IV

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leonardo Felipe Paes Monteiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba – UFSCar-Sorocaba, convido a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DE TRABALHO COM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS” orientada pela Profa. Dra. Renata Prensteter Gama.

A minha atuação como formador de coordenador pedagógico me possibilitou conhecer diversas realidades de formação e, com isso, várias perguntas surgiram, dentre elas, destaco as mais inquietantes e condutoras dessa pesquisa: Quem forma o coordenador pedagógico? Como um profissional pedagogo atua na formação de professores especialistas? Essas questões e as poucas produções sobre essas temáticas me conduziram a essa pesquisa.

Gostaria que, por favor, você compartilhasse neste questionário/entrevista as suas percepções, opiniões e anseios provenientes do seu trabalho como coordenador pedagógico e/ou com a formação de coordenadores pedagógicos.

Você foi selecionado (a) por ser profissional vinculado ou que tenham vivenciado experiências em um Programa de formação multidisciplinar de Coordenadores Pedagógicos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o campo da formação de profissionais da educação, em especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta também o contato da orientadora desta pesquisa. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Além disso, você receberá uma cópia deste termo.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.**

Pesquisador Responsável: Leonardo Felipe Paes Monteiro

Endereço: Rua Auad Moisés, 41 – Jd. São Carlos – Sorocaba/SP

Contato telefônico: 15 - 981555584 e-mail: leomonteiro@gmail.com

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Leonardo Felipe P Monteiro

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante