

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANA LÚCIA ROCHA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS EM SERVIÇO E SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS**

SÃO CARLOS

2024

ANA LÚCIA ROCHA

**Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos em
serviço e suas trajetórias formativas**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em
Educação (PPGPE) da
Universidade Federal de São
Carlos, para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Renata
Prenstteter Gama.

SÃO CARLOS

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Rocha, Ana Lúcia

Desenvolvimento profissional de coordenadores
pedagógicos em serviço e suas trajetórias formativas /
Ana Lúcia Rocha -- 2024.
91f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Renata Prenstteter Gama
Banca Examinadora: Filomena Elaine Paiva Assolini,
Márcia Regina Onofre, Renata Prenstteter Gama
Bibliografia

1. Formação continuada em serviço. 2. Desenvolvimento
profissional. 3. Coordenação pedagógica. I. Rocha, Ana
Lúcia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS EM SERVIÇO E SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS.**

Ana Lúcia Rocha

Aprovada em: 28/08/2024

Examinadores:

Orientadora: Profa. Dra. Renata Prensteter Gama (UFSCar);

Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini (USP);

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre (UFSCar)

RESUMO

A formação continuada em serviço tem se mostrado uma prática essencial para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, uma vez que possibilita a atualização constante de conhecimentos e habilidades, bem como o desenvolvimento de novas competências. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva compreender como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e sua contribuição para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Para tanto, aplicou-se um questionário com coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP a fim de obter informações sobre suas experiências formativas, e realizou-se uma roda de conversa para aprofundar os dados coletados. Os dados do questionário e da roda de conversa foram categorizados para destacar os resultados mais relevantes, descrevendo detalhadamente como se formaram e como isso influenciou sua prática profissional. Dado nosso objetivo, priorizamos a análise das seções sobre atuação, formação e perfil. No eixo perfil, os dados revelaram que a maioria dos coordenadores possuem pós-graduação e escolheram cursos relacionados diretamente à gestão educacional. Além disso, a análise das respostas no eixo formação evidenciou que a maioria dos coordenadores destaca a importância das formações continuadas para a prática pedagógica, afirmando que essas formações lhes proporcionam ferramentas para enfrentar desafios cotidianos. Na roda de conversa, foi enfatizada a dificuldade de conciliar a rotina de trabalho com a necessidade de se engajar em formações continuadas, ressaltando a importância de formações que se adaptem à disponibilidade de tempo e às necessidades específicas de sua prática profissional. No eixo da atuação, os coordenadores apontaram que a gestão do tempo e a definição de prioridades são cruciais para a eficácia no desempenho das funções. A implementação de estratégias de organização e a delegação de tarefas foram consideradas essenciais para melhorar a eficiência e a qualidade do trabalho. As formações mais impactantes foram aquelas que se alinharam diretamente às necessidades de sua prática diária, permitindo uma aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos. A partir das conclusões desta pesquisa, é possível perceber que, apesar dos desafios como a adequação das formações às necessidades práticas e a limitação de tempo, a formação continuada é valorizada por promover a atualização de conhecimentos, inovação pedagógica e fortalecimento da identidade profissional. Como os coordenadores pedagógicos foram perfilados, os resultados apontam para a eficácia de estratégias adaptativas e colaborativas, enfatizando a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize o compartilhar de experiências e a reflexão crítica.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; desenvolvimento profissional; coordenação pedagógica.

ABSTRACT

Continuous in-service training has proven to be an essential practice for the professional development of pedagogical coordinators, as it enables the constant updating of knowledge and skills, as well as the development of new competencies. In this context, the present research aims to understand how pedagogical coordinators perceive their continuous in-service training and its contribution to the development of their daily activities. To this end, a questionnaire was applied to pedagogical coordinators from the SESI-SP network to obtain information about their training experiences, and a discussion group was held to deepen the data collected. The questionnaire and discussion group data were categorized to highlight the most relevant results, describing in detail how they were trained and how this influenced their professional practice. Given our objective, we prioritized the analysis of the sections on performance, training, and profile. In the profile section, the data revealed that the majority of the coordinators have postgraduate degrees and chose courses directly related to educational management. Additionally, the analysis of the responses in the training section showed that most coordinators emphasize the importance of continuous training for pedagogical practice, stating that these trainings provide them with tools to face daily challenges. In the discussion group, the difficulty of reconciling work routines with the need to engage in continuous training was emphasized, highlighting the importance of training that adapts to their time availability and the specific needs of their professional practice. In the performance section, the coordinators pointed out that time management and setting priorities are crucial for the effectiveness in performing their duties. The implementation of organizational strategies and the delegation of tasks were considered essential to improving work efficiency and quality. The most impactful trainings were those that directly aligned with the needs of their daily practice, allowing for the immediate application of acquired knowledge. From the conclusions of this research, it is possible to perceive that, despite challenges such as the adequacy of training to practical needs and time limitations, continuous training is valued for promoting knowledge updating, pedagogical innovation, and strengthening professional identity. As the pedagogical coordinators were profiled, the results point to the effectiveness of adaptive and collaborative strategies, emphasizing the importance of a learning environment that values the sharing of experiences and critical reflection.

Keywords: continuous in-service training; professional development; educational coordination.

RESUMEN

La formación continua en servicio ha demostrado ser una práctica esencial para el desarrollo profesional de los coordinadores pedagógicos, ya que permite la actualización constante de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de nuevas competencias. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo comprender cómo los coordinadores pedagógicos perciben su formación continua en servicio y su contribución al desarrollo de sus actividades diarias. Para ello, se aplicó un cuestionario a los coordinadores pedagógicos de la red SESI-SP para obtener información sobre sus experiencias formativas, y se realizó una mesa redonda para profundizar en los datos recopilados. Los datos del cuestionario y de la mesa redonda se categorizaron para destacar los resultados más relevantes, describiendo en detalle cómo se formaron y cómo esto influyó en su práctica profesional. Dado nuestro objetivo, priorizamos el análisis de las secciones sobre desempeño, formación y perfil. En el eje de perfil, los datos revelaron que la mayoría de los coordinadores tienen estudios de posgrado y eligieron cursos directamente relacionados con la gestión educativa. Además, el análisis de las respuestas en el eje de formación evidenció que la mayoría de los coordinadores destacan la importancia de la formación continua para la práctica pedagógica, afirmando que estas formaciones les proporcionan herramientas para enfrentar desafíos cotidianos. En la mesa redonda, se enfatizó la dificultad de conciliar la rutina laboral con la necesidad de involucrarse en formaciones continuas, resaltando la importancia de formaciones que se adapten a la disponibilidad de tiempo y a las necesidades específicas de su práctica profesional. En el eje de desempeño, los coordinadores señalaron que la gestión del tiempo y la definición de prioridades son cruciales para la eficacia en el desempeño de las funciones. La implementación de estrategias de organización y la delegación de tareas se consideraron esenciales para mejorar la eficiencia y la calidad del trabajo. Las formaciones más impactantes fueron aquellas que se alinearon directamente con las necesidades de su práctica diaria, permitiendo una aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos. A partir de las conclusiones de esta investigación, es posible percibir que, a pesar de los desafíos como la adecuación de las formaciones a las necesidades prácticas y la limitación de tiempo, la formación continua es valorada por promover la actualización de conocimientos, la innovación pedagógica y el fortalecimiento de la identidad profesional. A medida que se perfilaban los coordinadores pedagógicos, los resultados apuntan a la eficacia de estrategias adaptativas y colaborativas, enfatizando la importancia de un entorno de aprendizaje que valore el compartir experiencias y la reflexión crítica.

Palabras clave: formación continua en servicio; desarrollo profesional; coordinación pedagógica.

À minha mãe Aimar Lúcia por ter sonhado comigo todos os sonhos possíveis. Ao meu filho Raul, que soube pacientemente esperar por mim, reinventando oportunidades de estarmos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à instituição SESI São Paulo por ter proporcionado as condições necessárias para a realização desta pesquisa, apoiando meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Manifesto também o meu reconhecimento aos coordenadores pedagógicos da instituição, que gentilmente dedicaram seu tempo para responder ao formulário e participar da roda de conversa, contribuindo de forma significativa para a construção deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos ao gerente regional, Álvaro Alves Filho, por incentivar e viabilizar a realização desta pesquisa, junto ao superintendente da rede SESI-SP Alexandre Ribeiro Meyer Pflug.

À minha orientadora, Professora Doutora Renata Prenstteter Gama, expresso minha profunda gratidão pela orientação paciente, pelas valiosas indicações e pela compreensão durante todo o processo, sempre com uma escuta atenta e aberta. Seu compromisso com a orientação foi crucial para a realização desta dissertação.

Agradeço, ainda, aos docentes que participaram da banca de qualificação e de defesa, cujas contribuições e considerações enriqueceram este trabalho e me auxiliaram a aprimorá-lo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclo profissional docente Huberman (1989)	34
Gráfico 1 - Formação inicial dos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP	45
Gráfico 2 - Pós-graduação dos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP	48
Gráfico 3 - Tempo de docência dos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP	51
Gráfico 4 - Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica	53
Quadro 1 - As áreas de pós-graduação dos Coordenadores do SESI-SP	49
Quadro 2 - Elementos da formação inicial que mais contribuíram no início de carreira na Coordenação	54
Quadro 3 - Processos de formação continuada realizados nos últimos 5 anos já na função de Coordenador Pedagógico.	55
Quadro 4 - Formações realizadas após se tornar Coordenador Pedagógico que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional nesse cargo? Por quê?	56
Quadro 5 - Motivos que levaram os CPs a buscarem formações continuadas	57
Quadro 6 - Dificuldades encontradas pelos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP para realizarem formações no dia a dia.	59
Quadro 7 - O que motivou os Coordenadores a assumirem essa função	63
Quadro 8: O impacto do começo de uma nova carreira	66
Quadro 9: formações da instituição que mais impactaram na atuação de Coordenador	70
Quadro 10: Necessidades formativas do coordenador pedagógico	72

LISTA DE SIGLAS

CP - Coordenador Pedagógico

DPAC – Discussão Pedagógica em Áreas de Conhecimento

DPC – Discussão Pedagógica Coletiva

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

SESI – Serviço Social da Indústria

UNICORP – Universidade Corporativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Os encontros que nos atravessam	13
O Coordenador Pedagógico: um profissional que se forma enquanto forma	16
O Coordenador Pedagógico do SESI- SP	22
1. REFERENCIAL TEÓRICO - As vozes conceituais que se entrelaçam à pesquisa.	25
2. METODOLOGIA - Percursos e alicerces da investigação	38
2.1 A definição dos instrumentos para a coleta de dados	39
2.2 A metodologia de análise de dados	41
3. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO SESI-SP: vozes reveladas	45
3.1 Perfil	45
3.2 Formação	53
3.3 Atuação	62
4. CONCLUSÃO: O que levaremos da pesquisa	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE I	82
APÊNDICE II	84
APÊNDICE III	85
APÊNDICE IV	90

INTRODUÇÃO - Os encontros que nos atravessam

“Todo es abanico. Hermano, abre los brazos. Dios es el punto.”

(Federico García Lorca, 2009, p.66)

O interesse por realizar esta pesquisa está intimamente ligado à minha trajetória pessoal e profissional. A profissão docente nasceu logo no meu período de escolarização. Eu fui estudante de escola pública durante toda educação básica, logo, as únicas referências de pessoas que cursaram universidade e que conviveram comigo durante o período da infância e da adolescência foram meus professores. Os meus pais não cursaram universidade e pouquíssimas pessoas na família tiveram esse privilégio. Quando criança eu era movida por brincadeiras de escola, fui excelente estudante e sempre tive apressado pelas disciplinas das Ciências Humanas e de Língua Portuguesa. A minha mãe me incentivou muito a ingressar na Universidade Pública, o que foi sem dúvidas, um divisor de águas para todo meu desenvolvimento profissional.

No Ensino Médio, me interessei pela profissão de jornalista, entretanto, como teria de fazer Universidade Pública por não ter condições financeiras de arcar com a Universidade Privada e o curso de Jornalismo era extremamente concorrido, após um ano de cursinho pré-vestibular, ingressei em Letras (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara no ano de 2008, acabei cursando as línguas Espanhol e Grego Clássico. A escolha pela licenciatura em Letras se deu devido às professoras de Língua Portuguesa que cruzaram meu caminho no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, fazendo despertar em mim o gosto pela leitura literária e fomento ao letramento crítico. Apesar da escolha por cursar línguas as quais eu jamais havia tido um contato, o meu sonho de estar na Universidade era tão grande, que resolvi aceitar esse primeiro desafio, o que contribuiu muito para meus aprendizados. Eu me apaixonei pelo Espanhol e aprendi muito de artes, das literaturas e dos conhecimentos científicos por meio do grego.

Demorei bastante tempo para me conectar com o curso de fato. O meu primeiro despertar aconteceu dois anos após o ingresso na Universidade, em 2010, quando fui contemplada por um programa de intercâmbio estudantil que enviava estudantes de baixa renda a países da América do Sul para cursar disciplinas por 6 meses. Assim, tive a oportunidade de estudar em San Miguel de Tucumán na Argentina.

Na UNT – *Universidad Nacional de Tucuman* me matriculei em duas disciplinas: Língua e Literatura Espanhola. Lá a construção curricular e avaliativa é um pouco

diferente do Brasil, uma vez que as disciplinas possuem uma carga horária de 4 a 8 horas por semana, então cada estudante cursa no máximo 4 disciplinas por semestre. Em literatura Espanhola todo o estudo do semestre foi dedicado a obra do escritor, poeta e dramaturgo Federico Garcia Lorca, a quem eu me apaixonei, devido sua vida combatente e escritos comoventes. O contato com sua obra lá em Tucumán desencadeou minha monografia de conclusão de curso no Brasil em 2014, cuja produção enfocou analisar a obra teatral “*Amor de Don Perlimplin con Belisa en su jardin*” escrita em 1933. Sendo, portanto, nesse período, o primeiro marco mais significativo de minha jornada acadêmica. Finalmente, os encontros que me atravessaram começaram a fazer sentido: a faculdade de Letras, a formatura e então os primeiros passos enquanto docente, primeiras aspirações científicas. Encerrei esse ciclo realmente muito inspirada, por isso, a dissertação dialogará com a “Antologia poética” de Lorca nas epígrafes.

Após a formatura, em 2014, passei a dar aulas de Língua Portuguesa em colégios públicos como categoria O e de Língua Espanhola em colégios privados, já de volta a minha cidade natal, Ribeirão Preto. No ano de 2015 comecei a cursar pedagogia com o propósito de ampliar meus saberes docentes e o leque de possibilidades de atuação. O mercado de trabalho me mostrou o quão competitivo era e o quanto a formação acadêmica, apesar de ter me trazido uma boa abordagem científica, deixou evidente que os saberes profissionais não são construídos com a assunção ao cargo docente, mas sim ao longo de um percurso muito maior que o exercício laboral e estudantil, o que, para Tardif (2012, p.14), significa dizer que os saberes dos professores,

[...] não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornem parte integrante de sua ‘consciência prática’.

Já em 2015, enquanto cursava pedagogia, me tornei Analista Técnico Educacional de Língua Portuguesa no SESI-SP e me mudei para São Paulo. Nesse cargo, me aproximei de um conceito que até então era inédito para mim: a formação continuada de professores. A experiência de realizar formações para os professores da rede SESI, na minha área de formação inicial, me motivou a realizar uma Especialização em Língua Portuguesa e Literatura no Mackenzie. Mais uma vez, senti a necessidade de ressignificar meus saberes. Durante a pós-graduação, me aproximei

da Semiótica Greimasiana e da Análise de Discurso Pecheutiana. Mais tarde, em 2022 voltaria a me reencontrar com a Teoria de Análise de Discurso após meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização, leitura e letramento – GEPALLE. Novos sentidos e questionamentos passaram a reverberar em mim, enquanto sujeito profissional, docente e, nesse ínterim, siujeito mãe.

Fui formadora na sede do SESI-SP por três anos. Em 2019, devido ao meu puerpério, assumi a Coordenação Pedagógica do SESI de Mococa e, em 2020, do SESI de Ribeirão Preto. Ao longo desse processo, compreendi que o Coordenador Pedagógico é, essencialmente, um formador e articulador. Essa função envolve atribuições diretamente ligadas aos pais, professores, comunidade discente, equipe gestora, funcionários, órgãos diretivos e agentes de outras instituições, visando estabelecer melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Foi nesse momento que entendi os motivos pelos quais me tornei uma profissional da educação. Em outras palavras, a gestão escolar é o que me move e me engaja profundamente.

Conforme Placco, o Coordenador Pedagógico:

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

Portanto, ao olhar para minha trajetória profissional, nitidamente singular, e ao conhecer outros coordenadores com trajetórias igualmente singulares, o ingresso no Mestrado Profissional na UFSCar em 2022 decorre de alguns questionamentos que venho realizando ao longo de toda a minha carreira. É nesse contexto que surge o desejo de entender como os coordenadores pedagógicos percebem sua própria formação, tanto a formação continuada em serviço quanto a autoformação ao longo de seu desenvolvimento profissional, visto que os processos formativos desses profissionais diferem dos processos formativos dos docentes.

Ao longo da minha jornada como coordenadora pedagógica, a condução das formações continuadas destacou-se por sua abordagem participativa, meticulosamente alinhada às necessidades concretas dos educadores. A elaboração do projeto formativo para a unidade escolar fundamentava-se em um processo tríplice: inicialmente, promovia-se um diálogo com os docentes, incentivando-os a expressar seus anseios, desejos e desafios para o ano em questão; subsequentemente, a análise se aprofundava nos dados provenientes dos indicadores de avaliações

internas e externas, tais como SARESP e AVALIA SESI; por fim, incorporavam-se os critérios delineados pela gerência educacional do SESI, que, por meio de uma ferramenta digital, fornecia ao coordenador pedagógico os elementos observáveis na prática pedagógica da unidade, considerados necessários para uma prática pedagógica efetiva e que dialogasse com a concepção de educação adotada pela rede.

Munida de dados essenciais, delineava um projeto formativo estruturado ao longo dos meses do ano letivo, abarcando as demandas formativas dos docentes, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Esse planejamento incluía o diagnóstico dessas necessidades, a justificativa da importância de cada formação proposta, a definição precisa do período de realização, os acordos estabelecidos com os professores, os feedbacks obtidos e os recursos implementados para o monitoramento efetivo das atividades.

A ênfase recaía não apenas na transmissão de informações, mas na construção conjunta do saber, promovendo um ambiente propício ao diálogo, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento. Essa abordagem dinâmica e personalizada garantia que as formações continuadas não apenas suprissem deficiências, mas também promovessem um desenvolvimento profissional sólido e adaptado às demandas da equipe e das aprendizagens dos estudantes.

Em 2023, fui convidada a assumir a Direção Escolar do SESI de Batatais, comprovando que novos saberes são sempre passíveis de serem construídos, que o desenvolvimento profissional se entrelaça com todos os campos da vida do sujeito professor e que as experiências significativas nos atravessam profundamente.

O Coordenador Pedagógico: um profissional que se forma enquanto forma.

O coordenador pedagógico tem se constituído como um profissional fundamental para o funcionamento das escolas. Seu papel é eminentemente de articulador: ele interage com os pais, professores, comunidade, equipe gestora, funcionários, órgãos diretivos e outras escolas. No desempenho de suas funções, ele atua como formador, gestor e mediador. Como formador, é responsável pelo monitoramento das práticas educativas de sua unidade escolar e pela formação continuada de professores em serviço, conforme Placco *et al* (2015).

Nestas ações formativas têm que considerar as necessidades, interesses e características da escola e do corpo docente, em articulação com a proposta

pedagógica. Como gestor, é importante que participe dos processos de tomada de decisões juntamente ao lado do Diretor, realizando análise dos indicadores, planejamento e organização dos espaços, monitoramento das aprendizagens discentes, dentre outras. É o gestor do corpo docente no que tange à distribuição de tarefas, à organização de eventos e a responsabilidade por manter a equipe engajada para atingir os objetivos traçados, e principalmente, é quem promove a partir das necessidades da unidade, a formação individual e coletiva dos professores.

Como mediador, é a figura que estabelece e mantém rede de diálogos entre os membros da comunidade escolar perante os desafios do cotidiano. Tais funções do coordenador pedagógico vêm se delimitando com mais clareza desde a década de 1980, quando muitas redes públicas de ensino começaram a regulamentar o cargo. Nesse processo, importa considerar a existência de concursos públicos para coordenador pedagógico. Da mesma forma, as presenças de disciplinas em cursos de Pedagogia que tratam de temas relacionados ao profissional.

Por se tratar de um mestrado profissional em Educação, cujo cerne do programa propõe que a escola, rede ou a instituição em que atua o mestrando seja o lócus da pesquisa, podemos observar que no caso do contexto dessa pesquisa, na Rede SESI SP de Ensino, o cargo foi criado no ano de 2007 e simultaneamente, o cargo de coordenador de unidade escolar foi abolido, e os profissionais que ocupavam essa posição passaram a ter o cargo denominado como administrador escolar, logo, essa função evoluiu para diretor de escola SESI, formando, com o coordenador pedagógico, o grupo responsável pela gestão da escola. Hoje, ao ingressar no cargo, todo CP passa pelo Curso de Formação para Coordenador Pedagógico no SESI-SP, disponibilizado online na Universidade Corporativa (UNICORP). Dividido em cinco módulos, o programa explora as seis dimensões de atuação do coordenador, desde o acompanhamento da prática docente até a gestão da aprendizagem. Cada módulo aborda aspectos como estratégias organizacionais, planejamento assertivo e a revisão do plano de trabalho, preparando os ingressantes para desafios reais da realidade escolar.

Este programa integra teoria e prática, utilizando diversas estratégias pedagógicas, como situações-problema, textos informativos, estudos de caso e depoimentos de profissionais experientes. Ao concluir o curso, os participantes têm a oportunidade de avaliar a experiência, contribuindo para a melhoria contínua do programa. Também é preciso mencionar que a rede SESI-SP possui uma faculdade

própria e que há um curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica e formação de professores.

Considerando as dimensões fundamentais da coordenação pontuada por Placco *et al* (2015) e o contexto da rede de ensino estudada (SESI-SP), optamos por realizar um mapeamento das pesquisas correlatas ao tema. Esse processo iniciou com a busca pelo descritor “Coordenador Pedagógico” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, resultando em 3.261 resultados. No entanto, ao refinar a busca com os termos específicos para esta investigação, como desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos e formação continuada em serviço de coordenadores pedagógicos, encontramos apenas 22 dissertações e duas teses.

Esses descritores são relevantes para esta pesquisa, pois, das 22 dissertações encontradas, apenas 3 tratam diretamente das percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação e desenvolvimento profissional. Lima (2016) analisa a avaliação dos coordenadores de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para a constituição de uma identidade para sua função e seu campo de atuação na escola. Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que, apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação do trabalho, condição que contribui para sua alienação. Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram que elas atenderam apenas parcialmente às suas necessidades. As iniciativas pesquisadas contemplaram mais a dimensão individual, sendo necessário fortalecer a dimensão coletiva da formação.

No trabalho de Gomes (2017), a pesquisadora analisa as concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos em uma escola da rede municipal de Sobral. Além disso, investiga como esses profissionais compreendem sua própria formação e desenvolvimento, considerando que atuam como formadores de professores. Como conclusão, ela aponta que os processos de formação continuada dos coordenadores da escola de Sobral devem assumir um caráter de recomeço, renovação e inovação da realidade pessoal e profissional. Isso deve ocorrer na tentativa de tornar o coordenador pedagógico um agente ativo em sua própria formação, construindo sua identidade a partir da

experiência e do saber acadêmico. Nesse sentido, o coordenador deve realizar uma prática interativa e dialógica com sua equipe, integrando teoria e prática, ação e reflexão, para se desenvolver profissionalmente e melhor formar sua equipe de professores. Assim, o estudo destaca a necessidade de mobilização dos coordenadores pedagógicos para que, como coletivo, possam assumir o protagonismo de sua formação e desenvolvimento profissional.

Leite (2018) investigou as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nos Centros de Educação Infantil conveniados com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Ela concluiu que esses profissionais estão em constante busca de desenvolvimento, mas enfrentam muitos obstáculos, como salários baixos, excesso de atividades fora de suas atribuições e poucos momentos em sua rotina para realizarem formação continuada e autoformação.

Na instituição onde se objetiva realizar a investigação, foram constatadas apenas duas dissertações de mestrado sobre a temática do Coordenador Pedagógico. A de Fernandes (2017) analisou as significações dos coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar. Já a dissertação de Monteiro (2018) teve 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.

As pesquisas anteriormente citadas revelam uma rica diversidade de abordagens sobre o desenvolvimento profissional e a formação continuada de coordenadores pedagógicos em diferentes contextos educacionais. Gomes (2017) destaca a importância da renovação e inovação na formação continuada em Sobral, visando à autoria e à identidade profissional do coordenador como formador de professores. Por sua vez, Leite (2018) sublinha as adversidades enfrentadas pelos coordenadores em Centros de Educação Infantil em São Paulo, marcadas por condições de trabalho desafiadoras. Em contraste, as dissertações focadas no SESI-SP, de Fernandes (2017) e Monteiro (2018), abordam, respectivamente, as significações da atuação dos coordenadores na construção de projetos formativos e os desafios de trabalhar com distintas áreas do conhecimento.

Esses estudos, embora variados em seus focos e contextos, convergem na evidência de que a formação continuada é um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, ainda que enfrentem desafios distintos. Nossa pesquisa se distingue por investigar especificamente a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação continuada em serviço no contexto do SESI-SP, uma lacuna ainda pouco explorada. Este estudo visa contribuir para a compreensão de como essas percepções influenciam diretamente a prática pedagógica e a gestão educacional, propondo caminhos para uma formação mais efetiva e alinhada às necessidades reais dos profissionais e da instituição.

Teóricos como Placco, Almeida e Souza (2011; 2012; 2015) que possuem vasta publicação acerca da identidade, atuação, papel, dentre outros elementos que circundam a Coordenação Pedagógica, Luck (2009) que é referência em Gestão escolar, Alarcão (2001) grande precursora do conceito de escola reflexiva e Oliveira-Formosinho (2009), estudiosa do desenvolvimento profissional docente vêm explicitando em suas pesquisas que os encontros de formação continuada devem contribuir para a constituição de um profissional reflexivo, pesquisador, que provoque novos olhares para os processos pedagógicos do local onde atua.

É recorrente encontrar nas diretrizes das formações continuadas, sejam as oferecidas pelas universidades ou pela própria instituição de ensino em análise, a afirmação de que elas são contínuas, promovem a ressignificação da atuação profissional, consideram a escola como o principal lócus da formação, baseiam-se no trabalho reflexivo e colaborativo, e são adequadas ao ciclo de vida profissional dos participantes, prevalecendo a perspectiva histórico-cultural. Por conseguinte, após a busca e explicitação de trabalhos anteriormente publicados que dialogam com o estudo apresentado, constata-se a relevância dessa pesquisa, inédita para o SESI-SP, cuja temática ainda é pouco explorada pela ciência brasileira.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação básica, sua principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

E por compreender que o coordenador pedagógico deve alicerçar sua ação:

Como articulador, o seu papel principal é dinamizar a elaboração e execução do PPP e oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde seus conhecimentos acerca da profissão docente; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento ser e ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática [visando a transformação da escola]. (ALMEIDA, 2018, p. 24-25)

Percebe-se que esse profissional necessita dispor de conhecimentos expressivos, dos mais variados, para cumprir com as funções atribuídas ao cargo, nas escolas onde atuam. Portanto, nossa pesquisa advém alguns questionamentos:

- O que declaram os coordenadores pedagógicos sobre suas trajetórias formativas?
- O que declaram os coordenadores pedagógicos acerca de seu desenvolvimento profissional?
- Para eles, qual a relação das formações continuadas que realizam em serviço e seu desenvolvimento profissional?

Para essa proposta de investigação definimos o seguinte objetivo principal:

Compreender como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e sua contribuição para o desenvolvimento de suas atividades diárias e como objetivos específicos:

- Identificar quais são as trajetórias formativas escolhidas pelos coordenadores pedagógicos do SESI-SP para contribuição de seu desenvolvimento profissional;
- Entender a relação possível entre a formação continuada em serviço e o desenvolvimento profissional para os Coordenadores do SESI SP.

Desta maneira, o presente estudo está organizado em quatro seções. Na seção 1, discutimos o conceito de desenvolvimento profissional e formação continuada em serviço, focalizando o olhar no Coordenador Pedagógico que atua na educação básica à luz do referencial teórico. Na seção 2, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e o caminho que percorremos para o levantamento, interpretação e análise dos dados. Na seção 3, as vozes dos Coordenadores do SESI-SP são ouvidas; eles nos revelam suas escolhas formativas dos últimos cinco anos, os motivos para essas escolhas e quais foram mais significativas para enfrentar os

desafios do dia a dia. A seção 4 traz a discussão dos dados coletados à luz da análise de conteúdo apoiada em Franco (2005). Este trabalho foi autorizado pelo Comitê de Ética de Pesquisa CAAE: 68310723.7.0000.5504.

O Coordenador Pedagógico do SESI- SP

O Coordenador Pedagógico (CP) do SESI-SP desempenha um papel multifacetado, articulando diversas dimensões de trabalho que se integram de forma coerente e estratégica na rotina escolar. Segundo o referencial curricular do SESI-SP, o CP exerce funções que promovem a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, atuando tanto como formador quanto como gestor do currículo. Este duplo papel é essencial para garantir a qualidade educacional e o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica na unidade escolar.

Uma das principais dimensões do trabalho do CP é o acompanhamento da prática docente. Este processo envolve a observação sistemática das aulas, análise de planos de trabalho e instrumentos avaliativos, bem como a participação nas formações coletivas e reuniões pedagógicas. Acompanhando os professores, o CP coleta evidências que ajudam a identificar as necessidades formativas, apontando fragilidades e potencialidades. O acompanhamento da prática docente é realizado de maneira intencional e planejada, com base em elementos observáveis que são sistematizados na planilha de acompanhamento da prática docente. Esta abordagem permite monitorar e promover avanços nos processos de ensino e aprendizagem, fornecendo uma visão holística e detalhada sobre a eficácia das estratégias pedagógicas empregadas. As atividades incluem observação de aulas, análise de planos de trabalho docente (PTDs) e instrumentos avaliativos, registros no Diário de Classe Eletrônico e participação nas formações coletivas.

O CP do SESI-SP também assume a responsabilidade de articular a formação contínua dos professores, elaborando e implementando projetos formativos que respondam às necessidades diagnosticadas. Este processo formativo é essencialmente colaborativo, envolvendo o planejamento e a execução de ações formativas tanto individuais quanto coletivas. Formações coletivas, como reuniões pedagógicas, DPCs, DPACs e conselhos de classe, são oportunidades para discutir, refletir e deliberar sobre aspectos da prática docente. Estas formações são planejadas a partir das necessidades formativas comuns, permitindo que os professores

vivenciem os procedimentos metodológicos que embasam a concepção de ensino da rede.

Além das formações coletivas, a formação individualizada é crucial para atender às especificidades dos docentes, considerando suas áreas de atuação, modalidades de ensino e perfis profissionais. O CP deve planejar ações formativas significativas que respondam às reais dificuldades e contradições emergentes da prática docente. A transparência e a horizontalidade na comunicação entre o CP e os professores são fundamentais para o sucesso deste processo, garantindo um diagnóstico formativo preciso e ações assertivas.

Como gestor do currículo, o CP desempenha um papel central na elaboração, implementação e monitoramento do planejamento pedagógico. Isso inclui a análise dos planos de trabalho docente (PTDs), instrumentos avaliativos e registros no diário de classe. A gestão curricular é apoiada por uma análise criteriosa das produções docentes e dos resultados das avaliações, permitindo ao CP ajustar e orientar o trabalho pedagógico conforme necessário. A análise dos instrumentos avaliativos, por exemplo, revela como os critérios definidos pelos docentes alinham-se às expectativas de ensino e aprendizagem da rede. Esta análise é fundamental para assegurar que as atividades propostas e os objetivos de aprendizagem estejam coerentes com o currículo e com as práticas pedagógicas em sala de aula.

O Projeto Formativo é uma atividade racional, estruturada e coordenada pelo CP, destinada a organizar, gerenciar e acompanhar a prática docente. É elaborado a partir do diagnóstico das necessidades formativas e desempenha uma função crucial na orientação das ações pedagógicas. O projeto é um documento dinâmico, que se adapta conforme novas evidências e necessidades surgem ao longo do tempo. Elementos para construir o Projeto Formativo incluem: diagnóstico das necessidades formativas através de observações, análise de instrumentos avaliativos e registros no Diário de Classe; definição dos professores ou grupos de professores que serão foco das ações formativas; planejamento das datas e tipos de encontros formativos (reuniões pedagógicas, DPCs, DPACs, etc.); estabelecimento dos objetivos específicos de cada momento formativo e o conteúdo a ser abordado; e documentação das ações formativas, permitindo a avaliação contínua do progresso e ajuste das estratégias conforme necessário.

A observação da prática docente é uma ação intrínseca ao processo de acompanhamento. O CP assiste a aulas com intencionalidade formativa, planejando

previamente as observações e utilizando instrumentos de registro adequados. A observação visa compreender as interações entre professor, estudantes e conteúdos, fornecendo informações valiosas sobre as estratégias metodológicas utilizadas e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Outras ações incluem a análise de produção docente, que envolve a avaliação dos instrumentos de avaliação, registros no Diário de Classe e planos de trabalho docente para entender a concepção de ensino e aprendizagem; o feedback e devolutiva, onde o CP fornece feedback contínuo e estruturado aos professores, baseado nas observações e análises realizadas; e a escuta qualificada dos estudantes, que coleta dados diretamente dos estudantes sobre o impacto das práticas docentes em sua aprendizagem, promovendo uma visão mais completa e integrada do processo educativo.

O Coordenador Pedagógico do SESI-SP é, portanto, um agente fundamental no desenvolvimento da prática docente e na gestão curricular. Através de um acompanhamento rigoroso, formação contínua e uma gestão curricular eficaz, o CP promove uma educação de qualidade, alinhada às necessidades dos professores e aos objetivos educacionais da rede. Este papel integrador e articulador é essencial para o sucesso do projeto pedagógico do SESI-SP, garantindo que todos os elementos do processo educativo trabalhem de forma harmoniosa e eficaz em prol do desenvolvimento integral dos estudantes.

1 REFERENCIAL TEÓRICO - As vozes conceituais que se entrelaçam à pesquisa.

“Un pájaro tan solo canta.
El aire multiplica.
Oímos por espejos”
(Federico Garcia Lorca, 2009, p.66)

Nessa primeira seção serão abordados os fundamentos teóricos relacionados à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos. Sabemos ser um grande desafio o de conceituar formação continuada, diante das inúmeras definições que surgiram ao longo do tempo, no curso da história da educação, onde essa passou por diversos termos e denominações como: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização entre outros. Considerando que cada terminologia carrega as influências das reformas educacionais fincadas a partir das concepções e correntes filosóficas da educação, teríamos que nos debruçarmos sobre a história das reformas educacionais, para darmos conta da demanda. No entanto, buscaremos apenas trazer uma conceituação para entendermos e alinharmos nosso trabalho.

A formação continuada é descrita como o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2001, p.189). A tendência atual na formação continuada dos profissionais da educação destaca a importância de compreender a atualização permanente não como um simples acúmulo de cursos, mas como algo diretamente relacionado à prática. Perrenoud (1999) reforça essa perspectiva, apontando que experiência e reflexão devem andar juntas para alcançar uma educação de qualidade. Ele afirma que,

Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e a experiência pessoal de cada um não vai muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não pode inventar em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanasII (PERRENOUD *apud* LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Concordamos com essas perspectivas, pois acreditamos que a formação continuada vai além de eventos isolados, como cursos e palestras, e deve incluir encontros que promovam o compartilhar de experiências e reflexões sobre a prática. Placco (2018, p.11) nos apresenta uma definição de que a formação continuada está intimamente associada ao desenvolvimento pessoal do formando, isto é, “inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, e se caracteriza como um

processo”. A autora, nessa definição, adiciona uma dimensão pessoal ao conceito de formação continuada, afirmando que ela está ligada ao desenvolvimento humano e se caracteriza como um processo destinado a aprimorar os saberes, técnicas e atitudes necessárias para uma profissão. Essa perspectiva ressalta a importância de entender a educação continuada não apenas como uma série de atividades formativas, mas como um percurso contínuo e integrado de crescimento tanto profissional quanto pessoal.

Portanto, “entendemos como formação um conjunto de ações integradas intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.” (PLACCO, 2018, p.14). Quanto ao desenvolvimento profissional, baseamo-nos no trabalho de Garcia (2009), que o enxerga como um processo contínuo que vai além da mera “justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Isso implica uma abordagem mais ampla e abrangente para o crescimento profissional e considera tanto a formação inicial quanto a formação continuada por todo o processo. Para Roldão (2017, p.193), *apud* Marcelo (2009),

trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento, ou seja, um continuum (p. 193).

Segundo a perspectiva de Garcia (1999), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e dinâmico, que se estende ao longo de toda a carreira do professor. Isso significa que a busca pelo aprimoramento e pelo aprofundamento dos conhecimentos não se limita apenas ao período da formação inicial, mas é uma jornada que continua ao longo de toda a trajetória profissional.

Certamente, ao longo de suas vidas, os profissionais da educação estão imersos em uma sequência de elementos que desencadeiam um processo evolutivo amplo. Esse processo envolve os aspectos pessoais, profissionais e sociais e é moldado pela interação com o conhecimento científico e didático. Além disso, essas mudanças estão intrinsecamente ligadas à evolução da condição mental, emocional e social, contribuindo para uma transformação das mentalidades e atitudes.

Compreendemos que a distinção entre formação e desenvolvimento profissional é fundamental. A formação geralmente se apresenta de maneira estruturada, por meio de cursos, seminários, palestras e outras iniciativas planejadas com um cronograma definido. Mesmo os encontros voltados para a troca de

experiências têm um propósito específico: a aquisição de conhecimentos a partir das experiências compartilhadas, visando sua posterior aplicação na prática.

A formação, portanto, tende a ser delimitada no tempo e no escopo das atividades, sendo projetada para oferecer um conjunto específico de informações e habilidades em um período definido. Em contrapartida, o desenvolvimento profissional transcende essa estruturação temporal e se estende ao longo da carreira do indivíduo. Ele incorpora aprendizados contínuos, adaptação às mudanças e aprimoramento constante das habilidades, indo além do âmbito dos cursos e eventos planejados.

Além do mais, cabe lembrar que o conceito de desenvolvimento profissional é multifacetado. Em sua maioria pode ser entendido como um processo que melhora o conhecimento e as competências dos professores, conferindo-lhes uma atitude permanente de pesquisadores na busca de soluções para os problemas enfrentados em seu local de trabalho no dia a dia. A finalidade e objetivo principal dessas ações, de aquisição e melhora das competências e conhecimentos, são a melhoria da sua prática educativa e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Este processo pode levar os professores por dois caminhos distintos: o sucesso pode incentivá-los a buscar constantemente o aprimoramento e o desenvolvimento profissional, enquanto o fracasso pode levá-los a abandonar a profissão ou a permanecer em uma situação de estagnação educacional (Arruda, 2001).

Por isso, é fundamental ressaltar que a formação desempenha um papel essencial como alicerce para impulsionar o desenvolvimento profissional dos docentes. Isso ocorre porque os educadores podem extrair das oportunidades de formação exatamente aquilo de que precisam, moldando o processo de aprendizado de acordo com suas demandas individuais e se apropriando das informações e competências que se alinham com seus anseios e metas profissionais. Nesse contexto, a formação se apresenta como uma valiosa fonte de recursos e conhecimentos que podem ser adaptados e personalizados pelos professores para atender às suas necessidades específicas.

Essa abordagem, orientada pelo próprio docente, permite que a formação se torne mais relevante e significativa, pois está diretamente relacionada aos desafios enfrentados em sua prática educacional. Assim, a relação entre formação e desenvolvimento profissional é uma via de mão dupla, em que a formação oferece as ferramentas e os conhecimentos necessários, enquanto os professores, com sua autonomia e discernimento, escolhem e aplicam o que melhor se adequa às suas

aspirações e ao contexto em que atuam. Esse processo contínuo de adaptação e aplicação eficaz do aprendizado da formação contribui significativamente para o crescimento e a evolução profissional dos docentes.

Outro aspecto que consideramos importante para o desenvolvimento profissional dos docentes é o processo colaborativo, ou seja, a partilha de conhecimentos, informações e as decisões tomadas em conjunto sem o aspecto autoritário que costumam permear as relações no seio das unidades escolares. Essas ações de inserir os docentes como protagonistas de sua formação favorecem aos próprios professores, pois para além de tornarem-se sujeitos da sua formação, também conseqüentemente o são do seu desenvolvimento profissional. Assim como aponta Tardif (2002), quando define, o que chama de “epistemologia da prática profissional”, que segundo o autor “é o estudo do conjunto de saberes que são utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255).

Entendemos que esse conjunto de saberes é adquirido, ao longo da carreira docente, através das formações: inicial e continuada, e do fazer pedagógico promovendo o desenvolvimento profissional dos professores. Os coordenadores pedagógicos, alvo da nossa investigação, possuem como função primordial o processo de formação continuada dos professores, portanto, em tese, deveriam ser conscientes dessa condição formadora e conhecedores dos conceitos e conhecimentos no que diz respeito aos termos aqui discutidos.

García (1999) oferece uma contribuição valiosa para a nossa compreensão dos conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional, através de um estudo minucioso que aborda diversos aspectos inerentes ao crescimento profissional. Esse estudo nos orienta na busca por uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos. Para esse autor,

os termos aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram utilizados como conceitos equivalentes, e tornam-se necessárias diferenças. (GARCIA, 1999, p. 136).

E conforme ressalta Oldroyd e Hall (*apud* GARCÍA, 1999), para entendermos o desenvolvimento profissional docente como fenômeno social e histórico é necessário contextualizá-lo mediante os vários modelos propostos na atualidade. García (1999) menciona a diferenciação que esses dois autores trazem entre os dois tipos de

atividades de formação de professores: as de treino profissional e as de apoio. O primeiro tipo apresenta um trabalho mais voltado para a aquisição de competências docentes, e que é exemplificado por meio de demonstrações e simulações, o que nos leva a crer que este modelo se firma na racionalidade técnica e é voltado para a reprodução dos conhecimentos pelos professores. Já o segundo tipo de formação considera a investigação-ação, a mentoria, a avaliação dos colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. Mais uma vez, encontramos apoio na base teórica apresentada, com o objetivo de que ela sirva como um recurso reflexivo para o coordenador pedagógico. Esse recurso auxilia na análise de seu próprio desenvolvimento profissional e na orientação que deve proporcionar à equipe de docentes sob sua supervisão.

Com base nas estratégias sugeridas por Marcelo García (1999), percebemos que elas poderiam favorecer um processo de formação continuada mais reflexivo. Isso ocorre porque a orientação instruída e a abordagem de investigação-ação podem ser altamente eficazes para desencadear uma abordagem de formação diferenciada na escola. Isso significaria uma transição dos antigos modelos, baseados principalmente em técnicas e instrução, para um enfoque mais abrangente e transformador. Acreditamos que essas estratégias não apenas beneficiariam as mudanças a nível individual, mas também poderiam catalisar uma mudança institucional mais ampla. Em vez de se concentrar apenas no desenvolvimento individual, essa abordagem mais reflexiva e colaborativa poderia levar a uma transformação substantiva em toda a cultura escolar.

E de acordo com Marcelo García (2009, p. 9), “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Assim, o autor prefere usar este termo e justifica que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 9). Nessa direção, o desenvolvimento profissional docente é entendido como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 9)

Ainda para Marcelo García (2009), ocorreram modificações no conceito de desenvolvimento profissional na última década, decorrentes da evolução no

entendimento dos processos de aprender e ensinar. O desenvolvimento profissional tem sido considerado um processo a longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). Deve ser compreendido como uma busca pela identidade do profissional, que é influenciada pela escola, reformas políticas, crenças, entre outros fatores. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido a partir de sua identidade laboral, pois esta influencia os processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os professores são definidos e se definem a si próprios e aos colegas de profissão.

Marcelo García (2009) argumenta que a construção do profissional docente se desenvolve e evolui no decorrer dos processos da vida. Para o autor (1999, p. 144), esse desenvolvimento profissional também é entendido,

como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Ainda conforme o autor, o professor está a todo o tempo desenvolvendo-se profissionalmente, em razão de vários fatores. Nesta perspectiva, não se pode separar o professor daquilo que ele representa; é preciso entendê-lo, bem como o seu processo de desenvolvimento. Assim, Marcelo García (1999, p. 146-192) menciona alguns modelos de desenvolvimento profissional e aponta que, ao longo do tempo, a tendência é o surgimento de novos modelos ou a complementação dos já existentes:

- **Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo:** Baseia-se na concepção de que os professores aprendem sozinhos, sendo capazes de construir aprendizagens autogeridas e autoindicadas.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional Mútuo e na Supervisão:** Refere-se ao uso de estratégias que proporcionam a reflexão e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Envolve também o conhecimento e análise do trabalho do professor, compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento e Inovação Curricular e a Formação no Centro:** Envolve atividades de

adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar. Promove aprendizagens a partir da necessidade de resolver um problema específico.

- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação:** Inclui espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através da Investigação:** Implica a investigação de situações do cotidiano escolar que possibilitam aprendizagens sobre a docência.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – SIPPE:** É uma proposta integradora que envolve aspectos dos outros modelos mencionados. O Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE) visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores centrado na escola, tendo o local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho (2009) aponta que o desenvolvimento profissional está ligado às oportunidades para aprender e para ensinar. De acordo com a autora, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Assim, a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2009) coaduna com a de Marcelo García (2009 ou 1999). Pois, visa à melhoria das práticas, a formação continuada, a (re)construção de conhecimentos e o benefício dos alunos. Oliveira-Formosinho (2009, p. 227-236) também apresenta três perspectivas do desenvolvimento profissional.

- “Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s)” – é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não sabe). As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação;

- “Desenvolvimento do professor como mudança ecológica” – tem a ver com o trabalho e suas condições;
- “Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal” – o desenvolvimento envolve mudanças profundas, de vários âmbitos, na pessoa do professor. Considera o professor integral, suas histórias de vida, historicidade.

Para Oliveira-Formosinho (2009), assim como para Marcelo García (2009), e baseado nele, o DPD envolve as crenças dos professores, pois estas influenciam a forma como aprendem e nos processos de mudança vivenciados por eles. Em alinhamento com as concepções previamente discutidas, Day (2001, p. 15) destaca que,

o sentido do desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado às suas vidas pessoais e profissionais, bem como às políticas e contextos escolares em que exercem sua atividade docente.

A profissão docente é inerentemente multifacetada e multidimensional, exigindo um investimento emocional significativo e estando sujeita a uma série de fatores que influenciam o processo de desenvolvimento dos professores. Essa perspectiva reconhece que o crescimento profissional dos educadores não ocorre isoladamente, mas está interligado com suas experiências pessoais, profissionais e com o ambiente educacional em que atuam. O trabalho de ensinar é complexo e demanda a habilidade de gerenciar não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também os emocionais e sociais, tornando o desenvolvimento profissional uma jornada rica e multifacetada. Portanto, para compreender plenamente o desenvolvimento profissional dos professores, é essencial levar em consideração essas dimensões interconectadas.

Dessa forma, o autor sugere que o desenvolvimento profissional dos professores deve estar alinhado com a necessidade de aprimorar os níveis de aprendizado e o sucesso escolar dos alunos, além de buscar constantemente elevar a qualidade do corpo docente e do processo de ensino. Com esse propósito em mente, estão sendo empreendidos esforços significativos com o intuito de garantir que os professores tenham acesso a uma formação contínua. Essa formação continuada desempenha um papel crucial, proporcionando a atualização dos conhecimentos em relação ao conteúdo e, ao mesmo tempo, estimulando a formulação de estratégias inovadoras para a organização da sala de aula, o planejamento do ensino e a avaliação. O objetivo é criar um ambiente educacional dinâmico e eficaz, que promova

o aprendizado dos alunos e permita que os professores se adaptem às demandas em constante evolução da educação. Nesse contexto, a formação contínua emerge como um elemento essencial para impulsionar o desenvolvimento profissional dos educadores e, por consequência, melhorar a qualidade da educação.

Para Day (2001), a formação também compõe o desenvolvimento profissional docente, incluindo as experiências de aprendizagem e aquelas que podem beneficiar pessoas, grupos ou instituições, no intuito de contribuir para a qualidade da educação. É nesse processo que os professores, juntos ou sozinhos, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, importantes para a prática com os alunos e colegas de profissão (DAY, 2001, p. 20).

Hobold (2018, p. 428), pesquisadora brasileira, em estudo sobre os aspectos conceituais e práticos do desenvolvimento profissional, adotando Marcelo García (1999; 2009) e Oliveira-Formosinho (2009) como autores principais, define desenvolvimento profissional da seguinte maneira:

[...] como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

Nessa abordagem, com base nas contribuições de Marcelo García (1999; 2009), podemos abranger o entendimento de que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo complexo que abarca diversos elementos interligados. O DPD não se limita a um único aspecto, mas engloba várias dimensões e é influenciado por uma série de fatores. Primeiramente, o DPD abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada, destacando a importância de uma trajetória de desenvolvimento que perdura ao longo da carreira do professor. Essa jornada está intrinsecamente ligada ao contexto de atuação do educador, bem como aos contextos de desenvolvimento organizacional e curricular da escola.

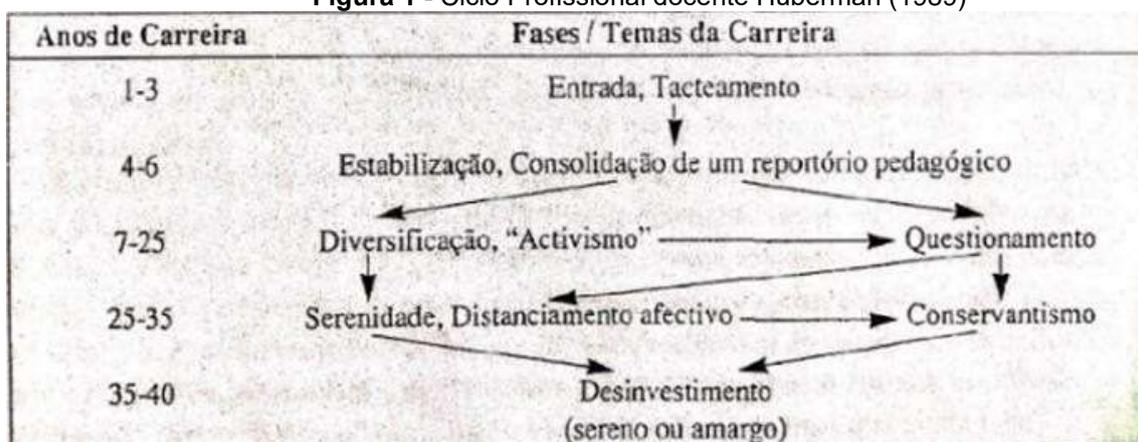
Além disso, o DPD envolve a melhoria contínua das competências e atitudes do professor, tanto em nível individual quanto coletivo. Essa evolução ocorre em um contexto pessoal, incorporando as histórias de vida e a historicidade do indivíduo, mas também tem raízes na esfera social. O DPD é um processo dinâmico e complexo, sujeito a oscilações e mudanças, influenciado por crenças, experiências pessoais,

conhecimento formal e informal, experiências escolares e vivências anteriores à entrada na profissão.

Esse processo está profundamente ligado à reflexão e tem uma relação íntima com a escola, sendo moldado pelas políticas educacionais, estruturas e culturas organizacionais, e pelas ações e interações dos próprios professores, tanto individualmente como em grupo. Portanto, o desenvolvimento profissional docente (DPD) é multidimensional e permeado por influências que abrangem aspectos individuais, coletivos, emocionais, políticos, sociais, econômicos e profissionais. Além disso, o DPD envolve a construção de saberes e práticas, bem como a (re)construção da identidade profissional dos docentes. Trabalha no sentido de promover mudanças, não apenas no ensino e na escola, mas também nos processos envolvidos e na própria evolução dos professores. Dessa forma, o DPD é um processo integral que coloca o professor no centro de sua trajetória de desenvolvimento, buscando a construção do conhecimento, a promoção de mudanças significativas e a construção contínua de aprendizagens ao longo de toda a carreira docente.

Ademais, conforme destacado por Huberman (1992), ao longo de suas carreiras, os professores atravessam uma série de etapas que, embora possam seguir um padrão geral, não são estritamente fixas. Essas fases são fundamentais para compreender o desenvolvimento profissional docente e podem ser divididas da seguinte forma:

Figura 1 - Ciclo Profissional docente Huberman (1989)



Fonte: Huberman, 1989 *apud* Nóvoa, 1992, p. 47.

- Entrada na Carreira (até 3 anos): Nesta fase inicial, os professores estão se adaptando ao ambiente escolar e adquirindo as habilidades básicas necessárias para

o ensino. É um período de aprendizado intenso, em que os novos educadores estão se familiarizando com as práticas pedagógicas e as demandas da profissão.

- Fase de Estabilização (entre 4 e 6 anos da carreira): Durante essa fase, os professores começam a se sentir mais confortáveis em seu papel e ganham confiança em suas habilidades. A experiência adquirida nos primeiros anos contribui para uma maior segurança no ensino.
- Fase da Diversificação e Questionamento (de 7 a 25 anos): Esta fase é marcada por um período de crescimento profissional e exploração. Os professores buscam novas abordagens pedagógicas, questionam práticas estabelecidas e buscam aprimorar constantemente seu ensino. É um momento de busca por inovação e desenvolvimento.
- Serenidade, Distanciamento e Conservadorismo (de 25 a 35 anos): Nesta etapa, os professores tendem a se sentir mais confortáveis com suas práticas e podem adotar uma abordagem mais conservadora em relação ao ensino. Eles também podem começar a assumir funções de liderança na escola e orientar colegas mais jovens.
- Última Fase, do Desinvestimento (de 35 a 40 anos): À medida que se aproximam do final de suas carreiras, alguns professores podem entrar em uma fase de desinvestimento, reduzindo suas responsabilidades ou se aposentando. É um momento de reflexão sobre a carreira e o legado deixado na educação.

Por outro lado, a proposta de Gonçalves (1992) apresenta uma abordagem ligeiramente diferente, mas igualmente relevante para entender o desenvolvimento profissional dos professores:

- Início (até 4 anos): Os primeiros anos de carreira são caracterizados pela adaptação ao ambiente escolar e à profissão. Os professores estão construindo as bases de suas práticas pedagógicas.
- Estabilidade (de 5 a 7 anos): Durante essa fase, os professores alcançam uma maior estabilidade em suas funções e começam a consolidar suas habilidades. Eles se sentem mais seguros em relação ao ensino.
- Divergência (de 8 a 15 anos): Nesta etapa, os professores buscam a diversificação em suas práticas, explorando novas abordagens e estratégias pedagógicas. Questionam o status quo e buscam inovação.

- Serenidade (de 15 a 20/25 anos): Os professores atingem uma fase de serenidade, caracterizada por uma maior confiança em suas habilidades e uma abordagem mais estável em relação ao ensino.
- Renovação do “Interesse” e Desencanto (de 25 a 40 anos): Durante essa última fase, alguns professores podem experimentar uma renovação de seu interesse pela profissão, enquanto outros podem começar a sentir desencanto e considerar a aposentadoria.

Esses modelos de desenvolvimento profissional docente destacam a complexidade da carreira de professor e a evolução ao longo do tempo. É importante ressaltar que essas fases não são estritamente lineares, e os professores podem experimentá-las de maneira diferente. A compreensão dessas etapas ajuda a promover um desenvolvimento profissional mais eficaz e personalizado.

Por fim, Placco (2022, p. 72) define o desenvolvimento profissional como um:

processo individual de aprendizagem de conhecimentos, habilidades, atitudes e de sua mobilização em forma de competências para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais, trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para o seu trabalho.

Conforme a definição de Placco, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo no qual os educadores adquirem conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para aprimorar sua prática e, posteriormente, mobilizam esses recursos na forma de competências para lidar de maneira eficaz com as complexas situações profissionais que enfrentam em seu campo de atuação. Esse processo é intrinsecamente centrado no indivíduo, que aprende através de sua experiência de trabalho, visando aprimorar suas capacidades e conhecimentos para aplicação direta em suas funções profissionais.

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, vai além de meramente adquirir conhecimento teórico; ele abarca a aplicação prática desse conhecimento no contexto profissional do educador. Isso significa que os professores não apenas adquirem novas informações, mas também as transformam em competências tangíveis que podem ser empregadas para enfrentar os desafios da educação. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional se torna um ciclo contínuo e dinâmico, no qual os educadores constantemente se envolvem em processos de aprendizagem, experimentação e reflexão. À medida que adquirem novos conhecimentos e habilidades, eles os incorporam à sua prática profissional, promovendo, assim, uma evolução constante e o aprimoramento de suas competências.

Essa definição enfatiza a importância de aprender através da experiência no ambiente de trabalho e aplicar esse aprendizado no contexto profissional, destacando a natureza essencialmente prática e adaptativa do desenvolvimento profissional dos educadores. Portanto, o desenvolvimento profissional não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo e evolutivo que busca aprimorar constantemente a qualidade da educação e o desempenho dos profissionais da educação envolvidos nesses processos de formação.

Para nós, a formação continuada é entendida como um processo integrado e contínuo, que deve oferecer um alicerce sólido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos coordenadores pedagógicos. A perspectiva de Placco, que associa o desenvolvimento profissional à dimensão pessoal e ao crescimento humano, ressoa profundamente com a essência deste estudo, pois enfatiza que o aprimoramento das ações dos coordenadores pedagógicos está intrinsecamente ligado à sua evolução enquanto sujeitos. Da mesma forma, a análise de García sobre o desenvolvimento profissional como uma jornada contínua, que se estende por toda a carreira educacional, reconhece que o crescimento profissional dos coordenadores pedagógicos não se limita aos primeiros anos de formação inicial, mas é um compromisso perene que requer engajamento constante com práticas reflexivas, colaboração e inovação pedagógica.

A convergência dessas teorias no presente estudo ilustra um caminho para entender o desenvolvimento profissional não apenas como um conjunto de estágios ou fases, mas como uma experiência contínua de aprendizado, reflexão e adaptação. Portanto, ao pensarmos no desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, é preciso considerar suas experiências pessoais e profissionais, o contexto em que atua e como se dão essas interações neste contexto, sendo que esses movimentos não ocorrem de forma linear, isto é, são marcados por ir e vir constantes.

2 METODOLOGIA - Percursos e alicerces da investigação

“Tierra tan solo. Tierra.
Tierra para los manteles estremecidos, para
la pupila viciosa nube,
para las heridas recientes y el húmedo
pensamiento. Tierra para todo lo que huye de
la Tierra”

(Federico Garcia Lorca, 2009, p.191)

Nossa investigação possui como objetivo, conforme mencionado anteriormente, compreender como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e sua contribuição para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Para tal, entre os meses de março a maio de 2023, enviamos convites por e-mail para 250 coordenadores pedagógicos do SESI-SP, cujos contatos foram fornecidos pela Secretaria escolar onde atuavam na época. No e-mail, foram detalhados os objetivos do estudo e incluídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, fornecemos o link para um questionário semiestruturado, através do qual os 66 participantes puderam responder.

Em agosto de 2023, conduzimos uma roda de conversa com a participação de 6 coordenadores pedagógicos do SESI-SP, identificados como CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 e CP6. O convite para este evento seguiu o mesmo procedimento do questionário, com envio de e-mails detalhando os objetivos da roda de conversa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, além das informações sobre data, horário e link de acesso para participação na atividade. Este método de coleta de dados proporcionou uma base sólida para a análise subsequente, garantindo a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos ao longo deste estudo.

Para fomentar a participação ativa e garantir a interação característica desse instrumento, utilizamos uma abordagem dinâmica: apresentamos dados selecionados do questionário e propusemos perguntas que estabelecessem um diálogo com essas informações. A sessão foi realizada virtualmente através do Google Meet. A gravação do encontro foi meticulosamente transcrita em um documento Word, preparando o terreno para uma análise profunda. Adotamos a Teoria da Análise de Conteúdo de Maria Laura Franco como nossa principal ferramenta metodológica. Esse processo começou com a identificação cuidadosa de temas, padrões e conceitos-chave que se destacaram nas falas dos coordenadores pedagógicos.

No início da roda de conversa, esclarecemos os objetivos da pesquisa e da própria sessão. Posteriormente, compartilhamos os dados do questionário que

contemplaram os eixos perfil e formação para dispararmos os questionamentos sobre atuação. Sendo eles:

1. O que motivou vocês a se tornarem coordenadores pedagógicos após anos de docência?
2. Qual foi o impacto do começo de uma nova carreira?
3. Como e Quais foram/são as formações da instituição que mais impactaram em sua atuação na Coordenação Pedagógica? Por quê?
4. Quais são as maiores necessidades formativas do Coordenador Ingressante? E do experiente?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas na Coordenação?

Cabe ressaltar, que a pesquisa foi realizada com coordenadores do SESI-SP que possuem tempos distintos no cargo, sendo de caráter qualitativo, se pautou para o estabelecimento dos critérios de coleta dos dados, nas fases de ciclos profissionais de professores propostas por Huberman (2000). O teórico divide o desenvolvimento dos professores em fases que representam mudanças ao longo do tempo, abrangendo aspectos que moldam comportamentos, conhecimentos, imagens, crenças e percepções.

Ao adotar essa abordagem centrada nas diferentes fases de experiência dos coordenadores, nossa pesquisa ganha profundidade, uma vez que buscou realizar uma análise mais abrangente da influência do tempo de serviço na formação contínua desses profissionais. Outros critérios foram considerados para a construção dos instrumentos de coletas de dados como a formação inicial, pós-graduação, dificuldades de atuação, formações que mais atendem as necessidades de trabalho, dentre outras.

2.1 A definição dos instrumentos para a coleta de dados

A respeito do procedimento metodológico, Luna (2000) considera-o um conjunto de passos que geram dados relevantes. Para esta pesquisa, decidimos empregar um questionário misto e realizar uma roda de conversa como instrumentos de coleta de dados. Esta escolha foi motivada pela nossa compreensão de que esses métodos combinados proporcionariam uma visão aprofundada dos dados que buscávamos.

A rede SESI-SP conta com um total de 250 coordenadores pedagógicos que atuam nas três modalidades da educação básica. Acreditamos que o uso do questionário nos permitiria alcançar uma significativa parcela desses profissionais. Para garantir a participação, pedimos à secretária de uma das escolas que enviasse um e-mail aos coordenadores pedagógicos. Esse e-mail continha os objetivos da pesquisa, o link para acessar o questionário, bem como o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Recebemos respostas de 66 coordenadores, o que representa estatisticamente, uma amostra que é suficiente para realizar análises robustas e significativas em nosso estudo. Além disso, consideramos importante mencionar que a combinação de métodos qualitativos e quantitativos não apenas enriqueceu nossa compreensão dos dados, mas também proporcionou uma perspectiva multidimensional sobre as experiências e perspectivas dos coordenadores pedagógicos na rede SESI-SP. Isso, por sua vez, fortaleceu a validade e as conclusões que pudemos derivar da nossa pesquisa. Minayo (1994, 2000) defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo, ao mencionar que,

a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O segundo método utilizado para a coleta de dados envolveu a realização de uma roda de conversa, uma estratégia com benefícios para a pesquisa. Nesse contexto, a roda de conversa revela-se uma ferramenta excepcional por diversas razões. Inicialmente pelo método promover um ambiente interativo e participativo, estimulando a troca de ideias e experiências entre os participantes. E ao contrário de métodos de coleta de dados mais tradicionais, como questionários, a roda de conversa permite uma abordagem mais dinâmica, onde os participantes podem elaborar suas respostas de forma mais ampla e reflexiva. Para Warchauer (2017) "Participar de uma Roda de Conversa vai além de se dispor em círculos e dialogar; implica em permitir-se afetar pela história de vida e relato da experiência, da vivência do outro e aceitar ser transformado."

Além disso, a preparação cuidadosa antes da roda de conversa, evidenciada no e-mail convite enviado aos coordenadores, mostra um comprometimento com a ética e a privacidade dos participantes. A explicação detalhada sobre os objetivos da

roda de conversa, os riscos envolvidos, bem como a preservação dos dados pessoais e de imagem, demonstram um cuidado essencial na condução da pesquisa.

O caráter remoto da roda de conversa facilita a participação dos envolvidos, independentemente de suas localizações geográficas, mas também permite a gravação das interações. Essa gravação preserva os dados de forma precisa e também oferece a oportunidade de análise detalhada posteriormente. A transcrição das discussões torna-se uma fonte valiosa para identificar padrões, tendências e insights, enriquecendo a compreensão dos temas discutidos. Segundo Warschauer (2017b),

A reflexão e o diálogo são os motores do processo criativo e do autoconhecimento, e a proposta da roda é reunir pessoas com diferentes histórias de vida e maneiras próprias de pensar, agir e sentir, buscando diálogos que não se limitem a uma única lógica.

Outro ponto relevante é a estrutura das perguntas, elaboradas de forma aprofundada para explorar aspectos específicos da experiência dos coordenadores pedagógicos. Ao abordar questões como as motivações para a transição da docência para a coordenação pedagógica, os impactos do início de uma nova carreira e a influência das formações institucionais na atuação do coordenador pedagógico, a roda de conversa permite uma análise mais profunda e contextualizada das experiências dos participantes.

É fundamental mencionar também a diversidade das fases de carreira dos participantes, variando de 1 a 15 anos de atuação no cargo. Essa diversidade proporciona uma ampla gama de perspectivas e experiências, enriquecendo ainda mais os dados coletados e oferecendo uma visão abrangente sobre os desafios e as oportunidades enfrentados pelos coordenadores pedagógicos ao longo de suas trajetórias profissionais.

2.2 A metodologia de análise de dados

Tendo como contexto a abordagem qualitativa, este estudo adota a técnica de análise de conteúdo para sistematização das informações que foram coletadas, e assim, proceder a análise dos dados. Franco (2008, p. 16) destaca que na análise de conteúdo, "o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente". A autora ressalta alguns elementos cruciais a serem considerados durante essa análise:

- As descobertas na análise de conteúdo devem ter relevância teórica, ou seja, devem estar relacionadas a outras informações por meio das contribuições teóricas.
- A contextualização é essencial, pois serve como pano de fundo para garantir a relevância dos significados atribuídos às mensagens.
- A análise de conteúdo permite a análise do conteúdo "latente", exigindo uma atenção especial ao conteúdo oculto das mensagens e às entrelinhas, levando em conta os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos.
- É utilizada para fazer inferências de conhecimento, extrapolando o conteúdo manifesto nas mensagens para analisar elementos associados.

A fase preliminar de análise compreende a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a criação de indicadores direcionadores para a análise final. Nesse sentido, Franco (2008, p. 52) ressalta a importância da etapa preliminar para a organização dos dados, permitindo um primeiro contato com os materiais a serem analisados e possibilitando a imersão em impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Este estágio possui múltiplas finalidades: selecionar os documentos, formular hipóteses e objetivos, e desenvolver indicadores que guiarão a análise final. Conforme apontado por Bardin (1977), tais finalidades não obedecem necessariamente a uma ordem cronológica estrita,

Estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros; a escolha do documento depende dos objetivos da investigação, o alcance dos objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou pode até ser que as hipóteses venham a ser construídas em função da identificação de certos indicadores. (FRANCO, 2008, P. 51-52)

O termo "corpus" designa o conjunto de documentos selecionados para análise, cuja escolha implica em critérios específicos. Durante a análise, o pesquisador codifica as informações, buscando estabelecer conexões entre os dados e a teoria que embasa a pesquisa. Um aspecto crucial é a criação de categorias, que emergem ao longo do processo conforme as respostas contidas nos documentos. Tais categorias são então interpretadas à luz das teorias explicativas, permitindo inferências sobre diversas concepções relacionadas ao mundo, à sociedade, à escola e ao indivíduo (Franco, 2008, p. 62).

Neste estudo, as categorias, como o perfil dos coordenadores pedagógicos, suas trajetórias formativas e atuação profissional, foram definidas previamente,

facilitando a classificação das convergências e divergências identificadas. Os eixos temáticos foram delineados meticulosamente com base na análise das respostas obtidas no questionário semiestruturado e nas discussões gravadas na roda de conversa. Durante esse processo, foram consideradas tanto as regularidades quanto as peculiaridades nas expressões dos participantes, integrando esses dados aos objetivos da pesquisa, conforme detalhado na Seção 4 desta dissertação, para uma compreensão mais aprofundada da organização.

É importante ressaltar que a aplicação do questionário proporciona uma análise coletiva das categorias pré-definidas, como o perfil dos coordenadores pedagógicos, suas trajetórias formativas e atuação profissional, devido à natureza das questões estruturadas. Por outro lado, a análise subsequente das transcrições da roda de conversa incorporou uma dimensão mais individualizada à compreensão coletiva inicial. Assim, a combinação dessas metodologias de coleta de dados enriqueceu a análise, oferecendo uma compreensão integrada que abarca tanto as experiências compartilhadas entre os coordenadores pedagógicos quanto as particularidades de suas jornadas profissionais.

A fase preliminar de análise compreende a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a criação de indicadores direcionadores para a análise final. Iniciou-se com uma exploração preliminar no banco de dissertações BDTD, evidenciando a escassez de estudos focados em coordenadores pedagógicos. Autores como Lima, Fernandes, Monteiro, Leite e Gomes foram identificados como referências fundamentais para a leitura e formulação de hipóteses e objetivos. Esse momento inicial foi crucial para definir o escopo da investigação, levando à escolha da teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de Marcelo Garcia e dos ciclos de carreira de Huberman como fundamentos teóricos, e determinando a abordagem junto aos coordenadores pedagógicos do SESI como população-alvo. A metodologia foi delineada a partir desse entendimento, optando-se por um formulário semi-estruturado e uma roda de conversa como instrumentos de coleta de dados, visando capturar tanto as percepções coletivas quanto as nuances individuais dos participantes.

Conforme apontado por Franco (2008) e Bardin (1977), a fase preliminar de análise não se limita a uma sequência rígida, mas envolve um entrelaçamento dinâmico entre a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e a construção de indicadores, todos essenciais para a organização inicial dos dados e

para orientar a análise subsequente. A determinação do "corpus" refletiu um processo seletivo criterioso, visando garantir a relevância e pertinência dos materiais para a pesquisa. Esse embasamento teórico e metodológico permitiu a identificação e categorização das informações coletadas, enfatizando a importância da codificação e da busca por conexões teóricas durante a análise. A elaboração de categorias pré-definidas - como o perfil dos coordenadores pedagógicos, suas trajetórias formativas e atuação profissional - antecipou a classificação das informações, possibilitando uma análise estruturada das convergências e divergências encontradas. A análise metódica das respostas ao questionário semi-estruturado e das discussões nas rodas de conversa revelou regularidades e peculiaridades nas experiências dos coordenadores, integrando esses dados aos objetivos da pesquisa para uma compreensão ampla e aprofundada.

Essa estratégia metodológica, que combina questionário e roda de conversa, enriqueceu consideravelmente a análise, proporcionando uma visão integrada que contempla tanto as experiências compartilhadas entre os coordenadores quanto as particularidades de seus percursos profissionais. Dessa forma, este estudo não apenas segue as diretrizes de Franco (2008) para a organização e análise de dados, mas também amplia a compreensão sobre a formação e o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, analisando suas práticas à luz das teorias de Desenvolvimento Profissional Docente de Marcelo Garcia e dos ciclos de carreira de Huberman, ressaltando a complexidade e a riqueza das dinâmicas envolvidas em seu trabalho no contexto educacional brasileiro.

3. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO SESI-SP: vozes reveladas

“La luna vino a la fragua con su polisón de nardos. El niño la mira mira.

El niño la está mirando. En el aire conmovido mueve la luna sus brazos y enseña, lúbrica y pura, sus senos de duro estaño. Huye luna, luna luna”

(Federico Garcia Lorca, 1996, p.37)

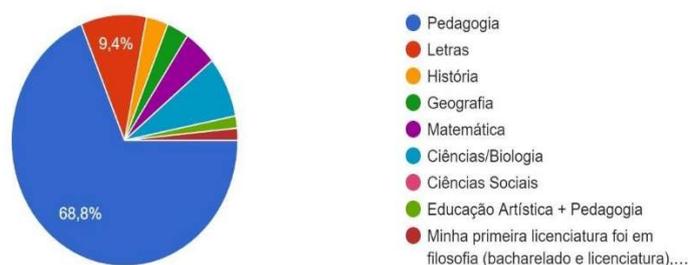
Nesta seção de natureza analítica, procederemos à categorização dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário semiestruturado e da realização da roda conversa, utilizando-se da análise de conteúdo. Será oferecida uma descrição minuciosa da estruturação e interpretação dos dados, proporcionando a compreensão aprofundada das respostas obtidas. Esta seção se organiza em três segmentos: o primeiro aborda o perfil dos coordenadores pedagógicos, o segundo, sua trajetória formativa e o terceiro, a prática profissional. É importante ressaltar que, focando no objetivo compreender como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e sua contribuição para o desenvolvimento de suas atividades diárias, as análises dos segmentos atuação e formação serão prioritárias, dado o interesse em mapear as aprendizagens adquiridas pelos coordenadores nessas formações e como elas influenciam em suas ações na escola.

3.1 Perfil

O papel do coordenador pedagógico é crucial no ambiente escolar, desempenhando funções que vão desde a gestão educacional até o suporte aos docentes. A formação acadêmica desses profissionais desempenha um papel vital na maneira como eles abordam desafios e oportunidades no contexto educacional. Examinaremos os perfis de coordenadores pedagógicos com base em suas formações iniciais e pós-graduações, destacando a diversidade de áreas e especializações que enriquecem o cenário educacional.

Gráfico 1 - Formação inicial dos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP

Formação Inicial
64 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A formação inicial dos coordenadores pedagógicos é um elemento crucial que molda suas perspectivas e abordagens no ambiente escolar. Com base nos dados obtidos do questionário semiestruturado, onde 68,8% dos 64 respondentes cursaram Pedagogia em sua formação inicial, é possível explorar a influência dessa predominância na atuação desses profissionais. Além disso, a diversidade de formações entre os participantes acrescenta nuances interessantes ao panorama educacional. Além disso, observa-se uma diversidade de formações entre os participantes, com 9,4% (6) tendo escolhido Letras como primeira graduação, 7,8% (5) em Ciências/Biologia, 4,7% (3) em Matemática, 3,1% (2) em História e Geografia, respectivamente, e 1,6% (1) em Artes e Filosofia.

Para melhor elucidar o impacto no desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico, a seguir há os distintos perfis de coordenadores pedagógicos de acordo com a sua área de formação inicial, bem como os conhecimentos e competências adquiridos durante a formação. A maioria dos coordenadores pedagógicos possui uma base educacional especializada na área pedagógica, o que sugere uma forte conexão com os fundamentos teóricos e práticos da educação. Esses profissionais estão aptos a compreender as dinâmicas escolares, incluindo aspectos pedagógicos, sociais e administrativos. Já os coordenadores com formação inicial em Letras trazem uma perspectiva enriquecedora para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação na escola. Sua expertise linguística pode influenciar positivamente práticas de letramento e valorização das línguas portuguesa e estrangeira. Em contrapartida, a formação inicial em Ciências/Biologia destaca-se pela ênfase nas disciplinas científicas. Coordenadores com essa formação favorecem o estímulo à curiosidade científica e a implementação de práticas inovadoras nas áreas de ciências e biologia, assim como os com formação inicial de Matemática, que contribuem para o desenvolvimento de estratégias que tornem o aprendizado da matemática mais acessível e interessante.

Na área das Humanidades, destacam-se os com formação inicial em História/Geografia, Artes e Filosofia, que proporciona uma perspectiva histórico-social aos coordenadores, influenciando a integração dessas disciplinas de maneira contextualizada e interdisciplinar, contribuindo para o enriquecimento curricular, promovendo uma abordagem mais criativa e filosófica na educação, respectivamente.

Além da formação inicial também é importante analisar as falas transcritas na roda de conversa em relação à trajetória inicial no início da função de Coordenador Pedagógico, ou seja, em como o entrevistado chegou a exercer essa função de gestão. E a partir dessa análise, percebeu-se que os motivos foram diversos e singulares, entretanto com pontos em comum, como a transição da carreira docente para a de gestão, conforme relatam CP1 “Logo aos 24 anos, comecei a trabalhar no SESI, que foi minha primeira experiência real na docência, além dos estágios que fiz no sistema S e no Sesc. (...) Nossa diretora sugeriu que eu fizesse o concurso para coordenadora, destacando meu perfil adequado, habilidade de falar bem, capacidade de me posicionar no grupo e bom relacionamento interpessoal.” e CP2 “comecei como professora através de processo seletivo. Mais tarde, fui convidada pelo prefeito para um cargo de confiança, coordenando a educação infantil e a creche. Após dois anos nesse cargo, efetivei na coordenação por meio de um concurso.” O mesmo ocorreu com o entrevistado CP4,

(...)fui aprovada em um processo seletivo da prefeitura para lecionar na Educação Infantil. Após três anos, surgiu a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em uma escola municipal. Esse convite foi decisivo para mim, pois vi a oportunidade de atuar de forma mais ampla na gestão educacional e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. (CP4 , roda de conversa)

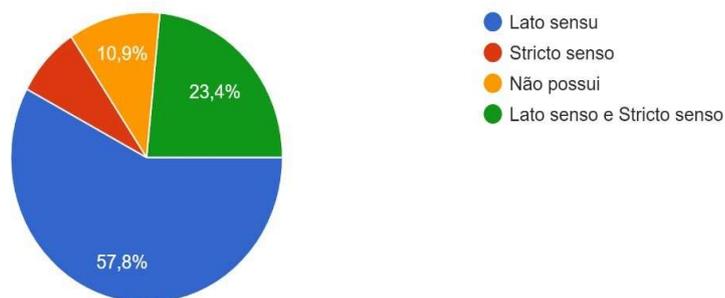
Outro ponto importante é que para a maioria dos entrevistados, a Coordenação não era um objetivo de carreira, entretanto, foi algo que ocorreu naturalmente,

Minha trajetória até a coordenação foi bastante diferente da maioria. Enquanto trabalhava em uma cooperativa educacional em Araraquara, eu fazia estágio e estava prestes a concluir minha formação. A diretora e a coordenadora da educação infantil da escola me ofereceram uma vaga como auxiliar de coordenação, apesar de eu almejar ser professora naquele momento. Aceitei a vaga, mas logo senti falta da experiência real de sala de aula, que é muito diferente do que vivenciamos como estagiários. Durante meu período como auxiliar de coordenação, recebi um treinamento específico em gestão, e um dos formadores destacou meu potencial para a coordenação. Isso me fez repensar meu objetivo inicial de ser professora e considerar a coordenação pedagógica como uma opção de carreira. (CP3, roda de conversa)

A partir no primeiro ano, já de inspetor de alunos. (...) aí eu comecei a fazer a faculdade, né? Fui fazer licenciatura em Geografia. Já no primeiro ano de licenciatura já comecei dar aula, mas no estado. (...) Comecei dar aula no SESI (...) a questão do coordenador veio de susto, né? Porque assim, sempre nem imaginava (...) Bem, de repente, um convite para ser interino. Foi bem na época da pandemia, né? Quando recebi um convite para estar como interino, é no lugar de uma coordenadora que estava afastada. Né? (...) Fiquei 4 meses como interino. Quando acabou esse período, retornei para a sala de aula de novo, né? E aí fiquei mais 6 meses dando aula e apareceu outro convite para aceitar a coordenação como interino também, né? Para o período. E aí decidi aceitar de novo, né? E estou lá até hoje. (CP6, roda de conversa)

Já no contexto da pós-graduação foram examinados também os perfis de coordenadores pedagógicos com base em suas áreas escolhidas. A análise dos dados revela que apenas 7 profissionais, correspondendo a 10,9% dos respondentes, não possuem pós-graduação. Por outro lado, a maioria dos participantes, ou seja, 37 (57,8%), possui formação em nível de pós-graduação Lato Sensu, enquanto 15 (23,4%) possuem titulação em ambas as categorias, Lato Sensu e Stricto Sensu. Apenas 5 profissionais (7,8%) detêm a titulação mais elevada, Stricto Sensu. Esses resultados evidenciam a alta qualificação dos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP, o que sugere que estão adequadamente preparados para desempenhar suas funções com competência e expertise, reforçando assim a relevância de suas capacitações acadêmicas para o cargo que ocupam.

Gráfico 2 - Pós-graduação dos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP
Pós Graduação
64 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa diversidade de formações inicialmente escolhidas pelos participantes sugere uma variedade de perspectivas e conhecimentos disciplinares dentro do grupo de Coordenadores Pedagógicos. Esta heterogeneidade pode enriquecer as discussões e abordagens pedagógicas no ambiente de trabalho, promovendo uma ampla gama de experiências e pontos de vista. No entanto, é importante notar que a maioria dos respondentes tem uma formação em Pedagogia, o que indica uma tendência no campo educacional, onde profissionais com essa formação específica são mais propensos a ocupar cargos de coordenação pedagógica.

No desdobramento da pesquisa, visando aprofundar a compreensão sobre o perfil dos Coordenadores Pedagógicos, procedeu-se ao questionamento dos participantes acerca das áreas de especialização escolhidas durante seus cursos de pós-graduação. Cumpre ressaltar que, conforme delineado no gráfico dois, a categoria de pós-graduação engloba tanto programas de lato sensu quanto stricto sensu. A

intenção por trás desta indagação residiu no desejo de compreender as opções feitas pelo grupo no que concerne ao seu desenvolvimento profissional.

Quadro 1 - As áreas de pós-graduação dos Coordenadores do SESI-SP

Gestão Educacional	24 (41,4%)
Formação Docente	10 (17,2%)
Supervisão Escolar	1 (1,7%)
Alfabetização e letramento	4 (6,9%)
Ensino da matemática	1 (1,7%)
Estudos literários	1 (1,7%)
Língua Portuguesa	1 (1,7%)
Letras	1 (1,7%)
Língua Portuguesa, Literatura e Linguística apli-cada	1 (1,7%)
Ensino da Matemática para os anos iniciais	1 (1,7%)
Especialização em docência de matemática	1 (1,7%)
Educação especial e inclusiva	9 (15,5%)
Educação Inclusiva, Educação e Saúde, Interdisciplinaridade	1 (1,7%)
Psicopedagogia	20 (34,5%)
Psicologia educacional	1 (1,7%)
Logoterapia aplicada à educação	1 (1,7%)
Educação Corporativa, Neuropsicopedagogia e Psicologia Institucional	1 (1,7%)
Saúde na escola	1 (1,7%)
Psicologia Moral	1 (1,7%)
Neuropsicopedagogia	1 (1,7%)
Psicologia Organizacional	1 (1,7%)
Tecnologia em educação	1 (1,7%)
Ciências Animais e Médicas	1 (1,7%)
Tecnologias e Educação a Distância	1 (1,7%)
Ciências e tecnologia	1 (1,7%)
Mestrado em Educação e Saúde	1 (1,7%)
Ciências Animais e Médicas	1 (1,7%)
Mestrado em educação e saúde	1 (1,7)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No questionário, foram disponibilizadas opções que refletem as escolhas convencionais e frequentes entre os coordenadores, tais como gestão educacional, alfabetização e letramento, educação especial e inclusiva, psicopedagogia e formação docente. Contudo, uma alternativa adicional intitulada "outros" foi incluída, permitindo que os participantes inserissem livremente suas áreas de especialização. Esta abordagem revelou uma diversidade notável, resultando em 27 áreas distintas de pós-

graduação identificadas. Todas elas foram inseridas na íntegra no quadro apresentado.

A partir desse questionamento percebe-se que os coordenadores pedagógicos entrevistados se qualificaram em diferentes áreas de pós-graduação, contudo, essas áreas compartilham semelhanças fundamentais em suas abordagens. Aqueles com formação em Gestão Educacional demonstram habilidades administrativas, assim como os especializados em Alfabetização e Letramento, que também buscam promover eficiência no ambiente escolar, embora com foco específico no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Da mesma forma, os coordenadores com formação em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia compartilham a preocupação com a diversidade na sala de aula, adotando práticas inclusivas e personalizando soluções para desafios de aprendizagem. Já a Formação docente, por sua vez, é uma base comum que permite a esses profissionais orientar professores e melhorar continuamente a qualidade do ensino.

Coordenadores especializados no Ensino da Matemática enfatizam estratégias inovadoras para tornar a disciplina mais acessível, enquanto aqueles com formação em Psicologia Educacional priorizam a compreensão dos aspectos psicológicos dos alunos. A Logoterapia Aplicada à Educação destaca-se por promover uma abordagem centrada no significado e propósito, assemelhando-se aos coordenadores de Estudos Literários, que contribuem para o desenvolvimento da apreciação literária no currículo. Bem como, coordenadores focados em Língua Portuguesa buscam elevar a competência linguística dos alunos e evidenciam uma preocupação compartilhada com a comunicação eficaz no contexto educacional. Essas semelhanças fundamentais ressaltam a interconexão entre diferentes especializações, sugerindo que, apesar das áreas específicas de foco, todos compartilham o objetivo comum de promover um ambiente educacional enriquecedor e adaptado às necessidades dos alunos. E analisando as falas na roda de conversa, convém mencionar que algumas pós-graduações dos CP foram feitas antes de ingressarem ao cargo

eu tinha só uma pós-graduação, é que nem era em gestão na época, né? Eu tinha uma lacto sensu, eu falei assim, há, já vou fazer uma assim que ela falou: olha, vai abrir um concurso, fique esperta, vai abrir. Eu já fui fazer uma pós-graduação em gestão escolar. (CP1, roda de conversa)

eu fiz uma pós-graduação de gestão, que era gestão e supervisão. Era um nome, é um nome comprido. Então assim, eu nem imaginava que isso me auxiliaria aí, em relação ao cargo de coordenador pedagógico. Então, assim,

já tinham uma raizinha lá atrás. Mas acho que isso é uma prática mesmo, né? (CP4, roda de conversa)

As falas na roda de conversa revelam que algumas qualificações de pós-graduação dos coordenadores pedagógicos foram adquiridas antes da assunção ao cargo, indicando uma predisposição para a formação continuada e a especialização em áreas relevantes à gestão educacional, mesmo sem a certeza de atuar como coordenadores. Essa antecipação na busca por aprimoramento acadêmico sugere uma valorização da preparação profissional e uma visão proativa em relação ao desenvolvimento de carreira no campo educacional, enfatizando a importância de uma base formativa sólida para a atuação eficaz no papel de coordenador pedagógico.

Continuando a investigação para entender melhor quem são os Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP e porque fazem as escolhas formativas que fazem, focamos em analisar quanto tempo esses profissionais passaram tanto em sala de aula quanto desempenhando suas funções na Coordenação Pedagógica. Usamos os ciclos de carreira propostos por Huberman como uma das bases teóricas principais para estruturar os conceitos nesta dissertação. Esses ciclos de carreira oferecem um quadro teórico sólido para entender como o desenvolvimento profissional ocorre ao longo do tempo, sendo uma ferramenta importante para a nossa pesquisa.

Gráfico 3 - Tempo de docência dos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP
Tempo de docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos 64 participantes da pesquisa, a predominância significativa, representada por 37 respondentes, acumulou uma experiência profissional que variou de 7 a 25 anos em sala de aula antes de assumirem a posição de Coordenador Pedagógico. À luz da concepção de carreira docente delineada por Huberman, este período é caracterizado pela fase de experimentação ou diversificação.

Durante esta etapa, os profissionais atravessam um ciclo de crescimento profissional e exploração, evidenciado pelo seu interesse em buscar novas abordagens pedagógicas, questionar práticas estabelecidas e constantemente aprimorar suas habilidades de ensino. Este é um momento dedicado à inovação e ao desenvolvimento profissional. Conforme a teoria de Huberman, é durante esta fase que os professores se encontram imersos na busca de respostas para diversos questionamentos pedagógicos, impulsionando-os a considerar a transição para a Coordenação Pedagógica.

Um total de 8 Coordenadores Pedagógicos relatou ter permanecido entre 1 a 3 anos em sala de aula, enquanto 12 destes profissionais acumularam uma experiência de 4 a 6 anos nesse contexto educacional. Adicionalmente, 7 Coordenadores Pedagógicos permaneceram por um período significativo, variando entre 25 a 35 anos dedicados ao exercício docente. Isso evidencia que a Coordenação Pedagógica não é frequentemente a primeira opção de carreira para profissionais da educação. Em vez disso, é percebida como uma mudança de trajetória, uma promoção e/ou uma oportunidade de vivenciar novas experiências. Essa constatação ressalta que muitos educadores inicialmente optam por permanecerem em sala de aula, explorando e consolidando suas práticas pedagógicas, e posteriormente consideram a Coordenação Pedagógica como uma etapa subsequente em suas carreiras, buscando desafios adicionais e outros modos para contribuir com o ambiente educacional. A formação continuada em serviço, recebida durante a fase docente, potencializa o interesse pela coordenação, especialmente entre aqueles na fase de experimentação ou diversificação. Docentes com extensa experiência em sala de aula buscam na Coordenação Pedagógica uma oportunidade para exercer liderança pedagógica, influenciando mais amplamente as práticas educacionais de sua escola, além disso, a transição para a coordenação pedagógica pode ser motivada pelo desejo de contínuo desenvolvimento profissional, onde o papel de coordenador oferece novas aprendizagens e desafios que transcendem o contexto da sala de aula.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica
Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto ao período de atuação na Coordenação Pedagógica (CP), observa-se predominantemente a presença de coordenadores intitulados como ingressantes ou com pouca experiência no cargo. A maioria destes profissionais, isto é, 30 respondentes, apresenta um histórico de 1 a 3 anos nessa função. Ao utilizar novamente o referencial dos ciclos de carreira proposto por Huberman, originalmente destinado à atuação docente, devido à inexistência de pesquisas específicas sobre ciclos de carreira para Coordenadores Pedagógicos, ressalta-se que essa fase inicial de 1 a 3 anos na Coordenação Pedagógica pode ser equiparada ao período em que os professores, estão se adaptando ao ambiente escolar e adquirindo as habilidades fundamentais necessárias para o ensino.

O ingresso na Coordenação Pedagógica representa um período de aprendizado intenso, no qual os novos coordenadores estão se familiarizando com as práticas pedagógicas específicas à gestão educacional, assim como compreendendo as diversas demandas inerentes à função. A paridade identificada com a fase inicial do ciclo de carreira de Huberman para docentes sugere que este período é de particular importância para a formação e adaptação desses profissionais ao contexto específico da Coordenação Pedagógica.

3.2 Trajetória formativa

Seguindo com o objetivo compreender como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e sua contribuição para o desenvolvimento de suas atividades diárias o próximo item do questionário foi destinado a identificar aspectos da formação inicial que desempenharam papel significativo na atuação desses profissionais ao assumirem a função de Coordenador

Pedagógico. A coleta de respostas resultou em um conjunto diversificado de contribuições, as quais foram sistematizadas seguindo as diretrizes da teoria da análise de conteúdo, proporcionando a criação de categorias temáticas distintas. Primeiro lemos todas as respostas e depois fizemos agrupamentos por eixos temáticos, destacamos que esse movimento foi realizado em todos os itens com questões abertas do questionário.

Quadro 2 Elemento da formação inicial que contribuiu no início de carreira na Coordenação

Ensino e aprendizagem	34 respondentes	44, 16%
Gestão educacional	34 respondentes	44,16%
Não contribuiu ou pouco contribuiu em algum aspecto	4 respondentes	5,19%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados destaca a importância crucial dos aspectos de didática e gestão, bem como da formação correspondente, para os Coordenadores Pedagógicos, fundamentais para potencializar suas capacidades e eficácia nas instituições educacionais. No âmbito do ensino e aprendizagem, a didática da sala de aula e o desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas eficientes e do entendimento profundo dos processos de crescimento e aprendizagem dos discentes, promovendo assim um ambiente de ensino mais eficaz e adequado às necessidades individuais dos alunos. Por outro lado, no campo da gestão educacional, observa-se a relevância de competências relacionadas aos fundamentos da gestão, legislação educacional e formação docente, assim como à produção de pautas, relatórios e documentos e aos encaminhamentos disciplinares e habilidades socioemocionais. Estes temas refletem a complexidade do papel dos coordenadores, que vão desde o cumprimento das normativas legais até a promoção de um ambiente escolar seguro e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, ressalta-se a importância de uma compreensão abrangente do contexto educacional, embasando assim decisões informadas e orientações eficazes aos professores.

Dentro da gestão educacional, a capacidade de produção de documentos como pautas e relatórios é crucial para uma comunicação eficaz dentro da equipe pedagógica e com outros órgãos institucionais, evidenciando a necessidade de

competências comunicativas escritas entre os coordenadores. A preocupação com questões como violência escolar e habilidades socioemocionais destaca uma visão ampla do desenvolvimento dos alunos, indo além das questões puramente acadêmicas e demonstrando um compromisso com o bem-estar integral dos estudantes.

Por fim, a identificação de áreas em que a formação inicial "Não Contribuiu ou Contribuiu Pouco" destaca a importância da avaliação crítica dos programas de formação, visando preencher possíveis lacunas e garantir uma preparação adequada para os desafios da coordenação pedagógica. Em síntese, a análise revela a complexidade e a diversidade de influências que a formação exerce sobre esses profissionais, contribuindo significativamente para a discussão sobre o desenvolvimento profissional desses coordenadores e evidenciando a necessidade de uma formação ampla e personalizada para atender às demandas multifacetadas da coordenação pedagógica.

Quadro 3 - Processos de formação continuada realizados nos últimos 5 anos já na função de Coordenador Pedagógico.

Curso de extensão universitária	21 (32,8%)
Palestras	44 (68,8%)
Formações Oferecidas pela própria instituição	61 (95,3%)
Pós-graduação (lato e stricto sensu)	57 (89%)
Outros: grupos de estudos, lives	8 (12,7%)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

* Os participantes puderam assinalar mais de uma opção

A análise dos dados apresentados no Quadro 3 revela uma diversidade significativa nos processos de formação continuada adotados pelos Coordenadores Pedagógicos nos últimos cinco anos. Evidencia-se uma abordagem completa, indicativa do comprometimento desses profissionais com a busca contínua por conhecimento e atualização profissional. Destaca-se a expressiva participação (95,3%) em formações oferecidas pela própria instituição sugere que o SESI-SP, desempenha um papel crucial no suporte ao desenvolvimento profissional de seus coordenadores, proporcionando oportunidades internas de capacitação. A atenção aos processos de pós-graduação (lato e stricto sensu) (89%) destaca a preocupação dos Coordenadores Pedagógicos em aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, evidenciando uma busca por formação mais aprofundada e especializada.

Além disso, a participação ativa em eventos externos, como palestras (68,8%) e cursos de extensão universitária (32,8%). Esses números sugerem uma busca ativa por conhecimento além do ambiente interno da instituição, refletindo o interesse em perspectivas e abordagens diversas. Outro ponto é a participação em grupos de estudo e em lives (transmissões ao vivo) (12,7%) que reflete a necessidade do coordenador de se manter atualizado e aprimorar suas habilidades profissionais. Enquanto os grupos de estudo oferecem um ambiente estruturado para investigar temas específicos e trocar experiências com outros profissionais da área, as lives proporcionam uma interação imediata com especialistas e colegas, permitindo ao coordenador absorver conhecimentos de forma mais direta e pontual.

Em síntese, as estratégias adotadas pelos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP para promover seu desenvolvimento profissional refletem um equilíbrio entre a busca por conhecimento externo, a valorização das iniciativas internas da instituição, a especialização em áreas específicas e a participação em atividades colaborativas. Essa atuação integrada sugere uma postura reflexiva e adaptativa diante das demandas complexas e dinâmicas da Coordenação Pedagógica, contribuindo para um contínuo aprimoramento profissional.

Quadro 4 - Formações realizadas após se tornar Coordenador Pedagógico que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional nesse cargo?

Formações oferecidas pela própria instituição	33 respondentes	50%
Pós-graduação	21 respondentes	30,30%
Cursos de extensão universitária/Cursos de formação	12 respondentes	18,18%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O desenvolvimento profissional docente é inextricavelmente vinculado à identidade laboral do professor, manifestando-se ao longo de sua trajetória profissional como um conjunto de processos que propiciam a reflexão sobre a prática e a geração de conhecimentos práticos e estratégicos. Diversos modelos de desenvolvimento foram apresentados na seção 1, abrangendo desde o desenvolvimento autônomo até perspectivas fundamentadas na reflexão, supervisão, inovação curricular, cursos formais e investigação, culminando em um modelo integrador, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE).

Relacionando estes conceitos com os dados apresentados no Quadro 4, as Formações oferecidas pela própria instituição revelam uma correlação com o modelo de desenvolvimento profissional baseado em cursos formais, enfatizando a importância dessas oportunidades formativas na construção de conhecimentos práticos. A ênfase em formações institucionais relacionadas à inclusão, coordenador ingressante e temas específicos alinha-se à ideia de desenvolvimento por meio da reflexão sobre a prática.

No que diz respeito às Especializações/MBA, observa-se uma correlação com o modelo de desenvolvimento profissional por meio da formação formal, destacando especializações em Gestão Escolar e Neuroeducação. Este alinhamento reflete a busca consciente por alicerces teóricos sólidos, coadunando-se com o desenvolvimento profissional embasado em conhecimentos teóricos. Já os cursos de extensão universitária/cursos de formação apresentam uma convergência com o modelo de desenvolvimento profissional através da formação formal e da busca por conhecimentos específicos. O foco em temas como comunicação, ensino híbrido e tecnologias educacionais reflete a busca por estratégias formativas e inovação, correlacionando-se com os modelos teóricos apresentados.

Quanto ao Mestrado/Doutorado, o destaque para a conclusão do mestrado indica uma correlação com o modelo de desenvolvimento profissional integrador (SIPPE), englobando diferentes aspectos dos outros modelos teóricos apresentados. Essa característica integradora por parte dos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP, evidenciada pelas escolhas diversificadas de formação, reflete uma compreensão ampla da prática pedagógica, sugerindo uma busca estratégica que considera tanto a reflexão sobre a prática quanto a aquisição de conhecimentos teóricos específicos.

Quadro 5 - Motivos que levaram os CPs a buscarem formações continuadas

Aprimoramento da Prática Pedagógica e Desenvolvimento profissional	38 respondentes	58,46%
Gestão e Liderança	6 respondentes	9,23%
Necessidades Específicas e Contextuais	13 respondentes	20%
Contexto Institucional e Exigências Externas	6 respondentes	9,23%

Elaborado pela pesquisadora

Com base nas respostas fornecidas pelos Coordenadores Pedagógicos (CPs) do SESI-SP, a categorização dos motivos que os levaram a buscar formações revela

uma multiplicidade de perspectivas e objetivos. Essas categorias englobam desde o aprimoramento técnico até questões mais amplas, como liderança e compreensão do contexto educacional.

A categoria "Aprimoramento Profissional da Prática Pedagógica" indica a busca por um aperfeiçoamento técnico e metodológico, traduzindo-se na aquisição de novos conhecimentos e na constante atualização da prática pedagógica. A ênfase em intervenções formativas e melhoria contínua refletem a expansão das práticas educacionais e o fortalecimento da cultura de formação continuada do âmbito escolar. No âmbito do "Desenvolvimento Pessoal e Profissional", as respostas demonstram a busca por segurança e evolução pessoal. O crescimento e o interesse profissional emergem como motivações subjacentes, sugerindo uma compreensão significativa da importância do desenvolvimento pessoal na eficácia profissional.

A categoria "Gestão e Liderança" revela que alguns CPs direcionaram suas escolhas formativas para o desenvolvimento de habilidades gerenciais e de liderança. A gestão do tempo, liderança eficaz e feedback são elementos destacados, indicando a consciência da relevância dessas competências para o sucesso na coordenação pedagógica.

As "Necessidades Específicas e Contextuais" demonstram uma atuação mais pragmática, onde as demandas específicas do ambiente educacional, como lidar com crianças neuroatípicas e atender às exigências de trabalho, orientam as escolhas formativas. Essa categoria reflete a adaptação contínua às demandas do ambiente educacional e a busca de estratégias específicas para enfrentar desafios específicos. Por fim, a categoria "Contexto Institucional e Exigências Externas" destaca a influência das recomendações da própria rede escolar e a obrigatoriedade de certas formações. Além disso, a imersão no sistema de ensino e a compreensão das demandas emergentes, como o aumento de diagnósticos relacionados às dificuldades de aprendizagem, indicam uma sensibilidade às necessidades contextuais e uma resposta proativa a elas.

Essas categorias, ao serem analisadas em conjunto, oferecem uma compreensão ampla das motivações dos Coordenadores Pedagógicos do SESI- SP na busca pelo desenvolvimento profissional. Elas revelam uma visão holística, na qual o desenvolvimento técnico, o desenvolvimento pessoal, a gestão eficaz e a adaptação às demandas contextuais convergem para criar uma base sólida para a eficácia profissional desses coordenadores.

Quadro 6 - Dificuldades encontradas pelos Coordenadores Pedagógicos do SESI SP para realizarem formações no dia a dia.

Gestão de tempo	34 (53,97%)
Demandas Escolares e Institucionais	28 (44,44%)
quadroNão possui dificuldades	1 (1,59%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise das respostas dos Coordenadores Pedagógicos do SESI-SP em relação às dificuldades encontradas no processo formativo revela desafios comuns e complexidades inerentes ao ambiente educacional e ao cargo que ocupam. A gestão do tempo surge como uma preocupação central, com a maioria dos CPs destacando a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em alocar tempo suficiente para a formação contínua. Este dado reflete a tensão entre as demandas diárias intensas e a necessidade percebida de investir em desenvolvimento profissional.

Além disso, as demandas escolares e institucionais se apresentam como outro desafio significativo, conforme indicado por respostas que enfatizam a variedade de responsabilidades dos CPs, desde projetos institucionais até atendimento à comunidade. Esta diversidade de demandas ressalta a complexidade do papel do Coordenador Pedagógico, que precisa equilibrar as responsabilidades formativas com as institucionais. Outras dificuldades associadas ao tempo também são mencionadas, como a falta de tempo para estudo e autoformação, destacando que não é apenas a quantidade de tempo, mas também sua qualidade e eficácia na formação que são preocupações.

Desafios na interação e comunicação também são identificados, com CPs apontando interrupções frequentes e a dificuldade em gerenciar expectativas da comunidade escolar durante o processo formativo. Isso destaca a importância de criar ambientes propícios para a aprendizagem, sem constantes interrupções. Adicionalmente, algumas respostas apontam para desafios em situações adversas e imprevistos, destacando a natureza dinâmica e muitas vezes imprevisível do ambiente escolar, que pode afetar o planejamento e a implementação da formação.

Em resumo, a análise dessas categorias sugere que os CPs do SESI-SP enfrentam desafios substanciais na gestão do tempo e conciliação das múltiplas demandas presentes no contexto escolar. Essas dificuldades ressaltam a necessidade de estratégias eficazes de gestão do tempo e apoio institucional para

promover um processo formativo mais efetivo e adaptado às necessidades desses profissionais. Rausch e Girardi (2001, p 28) argumentam sobre os coordenadores:

Na contemporaneidade, a constituição de sua identidade tem acontecido em meio à tensão entre a identidade do CP [coordenador pedagógico] com inúmeras tarefas administrativas e burocráticas que lhe são atribuídas e o entender que a sua função também é a de formação de professores. Seu reconhecimento como solucionador de problemas do ambiente escolar tem dificultado seu posicionamento de afirmação de suas prioridades e a realização de ações necessárias à escola, priorizando ações articuladoras em detrimento de ações formadoras" (*apud* GERALDO e RAUSCH, 2022, p. 158).

Na última seção do questionário, solicitamos aos Coordenadores que relatassem sucintamente um episódio significativo de sua trajetória formativa. Inicialmente, supúnhamos que tematizar depoimentos tão simbólicos e pessoais seria desafiador. No entanto, à medida que analisamos cada relato, tornou-se viável realizar a categorização, seguindo a metodologia aplicada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Os coordenadores, por meio de seus relatos, evidenciaram que os elementos marcantes em suas trajetórias formativas são aqueles que propiciam reconhecimento profissional e satisfação pessoal, fomentam a formação continuada, estimulam a aprendizagem em rede e facilitam a troca de experiências. Além disso, ressaltaram a importância daquelas que os auxiliam a superar desafios, influenciam positivamente em suas práticas pedagógicas e destacaram como significativos os aprendizados adquiridos durante o período da pandemia e do ensino remoto, bem como sua participação em eventos e palestras. Em um dos relatos, uma coordenadora menciona:

Em uma formação de Alfabetização e Letramento, tive a primeira oportunidade de criar uma rede de apoio ao conhecer outras coordenadoras com muitas experiências. (CP12)

Outro coordenador destaca que

[...]os momentos marcantes acontecem quando aquela leitura, aquela palestra ou os feedbacks conseguem abrir a minha mente e, através da compreensão, consigo olhar os processos de outra forma. Isso tem acontecido frequentemente. (CP23)

Já outro coordenador relata sua experiência em sala de aula

Quando vou para a sala de aula e o professor está desenvolvendo uma prática discutida ou apresentada na formação, e quando percebo que a maioria dos professores atua de acordo com a proposta pedagógica. (CP28)

Outros relatos destacam situações emocionais marcantes na carreira, como a transição para o papel de coordenador pedagógico, enfrentando desafios e

experienciando mudanças positivas na formação dos professores e no ambiente escolar. Finalmente, um episódio marcante durante a quarentena é compartilhado

Um docente me procurou muito apreensivo, pois tinha dificuldades de lidar com recursos digitais. O acolhi e o fiz acreditar que era capaz, o ajudei/capacitei para uso das ferramentas junto com a analista de suporte de informática da época, e no final do ano ele fez um agradecimento demais de especial. Marcou-me profundamente.” (CP54)

A integração dos relatos evidencia a riqueza e complexidade das trajetórias formativas dos coordenadores pedagógicos. Cada testemunho ressalta a diversidade de experiências e emoções inerentes ao exercício dessa função, sublinhando a relevância crucial da formação continuada. Ao compreender as nuances dessas jornadas profissionais, podemos indicar que os momentos marcantes não apenas contribuem para o desenvolvimento individual, mas também desempenham um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas e no enfrentamento dos desafios emergentes, como durante a pandemia e o ensino remoto. Além disso, destacamos mais três relatos enriquecedores que reforçam essa perspectiva:

O grupo de estudo ao qual faço parte amplia muito minha capacidade perceptiva e de pesquisa. Desde os primeiros encontros, o valor agregado é imenso e sempre concluo uma reunião querendo mais! Eu também aprecio muito os poucos momentos que reservei na rotina de trabalho para leitura e desenvolvimento pessoal, existem leituras tão interessantes que eu adquiro o livro e deixo na cabeceira. Dentro desse contexto, acredito que estar inserida dentro da minha realidade (ciência e formação de formadores), auxilia muito no engajamento com o processo de formação gestora. (CP56)

Perceber a aplicação dos dados aprendidos na pós-graduação na escola em que atuo, podendo oportunizar uma educação inclusiva e de qualidade aos estudantes. (CP61)

O que me marcou em minha trajetória formativa foi o meu Mestrado. Foi um tempo dedicado a pesquisa e aprofundamento dos meus conhecimentos. Uma experiência que carrego comigo até os dias atuais. (CP62)

Diante das análises é possível concluir que a formação inicial exerce uma influência complexa e diversificada sobre esses profissionais. A compreensão profunda dessas influências contribui significativamente para o debate sobre o desenvolvimento profissional dos coordenadores, evidenciando a necessidade de uma formação mais ampla e personalizada para atender às demandas multifacetadas da coordenação pedagógica. Os relatos compartilhados pelos coordenadores sobre episódios marcantes em suas trajetórias formativas enfatizam a riqueza e a complexidade dessas jornadas, destacando a importância crucial da formação continuada. Cada testemunho ressalta a diversidade de experiências e emoções inerentes ao exercício dessa função, sublinhando que os momentos significativos não

apenas contribuem para o desenvolvimento individual, mas também desempenham um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas e no enfrentamento dos desafios emergentes, como durante a pandemia e o ensino remoto. Assim, a compreensão dessas nuances das trajetórias formativas dos coordenadores pedagógicos é essencial para orientar políticas e práticas de desenvolvimento profissional que atendam eficazmente às necessidades desse importante segmento educacional.

3.3 Atuação

Já no campo da atuação profissional, também exploramos os dados através do instrumento de análise da roda de conversa para coletar informações detalhadas, além de capturar a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre o cargo. Ao abordar a pergunta "O que motivou vocês a se tornarem coordenadores pedagógicos após anos de docência?", identificamos os eixos temáticos a partir da análise das respostas e que foram destacados no quadro 7, conforme o seu enquadramento, sendo:

1. Influências Externas e Oportunidades (texto em negrito e itálico):

- Convites ou encorajamento de superiores ou colegas para assumir o papel de coordenador.
- Reconhecimento do potencial de liderança por outros.

2. Experiências Profissionais Anteriores (texto em negrito):

- Influência de experiências prévias como professor ou em outras funções educacionais.
- Como experiências passadas moldaram a decisão de se tornar coordenador.

3. Desenvolvimento de Carreira (texto em itálico e sublinhado):

- Visão de coordenação pedagógica como um passo natural na progressão da carreira.
- Busca por desenvolvimento profissional e novos desafios.
- Interesse pessoal na liderança e gestão educacional.
- Desejo de impactar positivamente a educação e a aprendizagem.

Quadro 7 - O que levou os Coordenadores a assumirem essa função

CP1	<p>"Posso começar? Bem, minha formação inicial foi em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina. Naquela época, tínhamos que escolher uma habilitação no currículo. Eu gostaria de ter escolhido supervisão educacional ou orientação, mas, por falta de experiência e sendo muito jovem, optei pelo magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Logo aos 24 anos, comecei a trabalhar no SESI, que foi minha primeira experiência real na docência, além dos estágios que fiz no sistema S e no Sesc.</p> <p><i>Sempre tive vontade de ser coordenadora pedagógica.</i> Curiosamente, o que realmente me motivou foi quando a coordenadora pedagógica da escola em que eu era professora saiu. Nossa diretora sugeriu que eu fizesse o concurso para coordenadora, destacando meu perfil adequado, habilidade de falar bem, capacidade de me posicionar no grupo e bom relacionamento interpessoal. Ela convidou não apenas a mim, mas também outros professores para o concurso. Inicialmente, fiquei hesitante, mas logo que ela fez o convite, decidi fazer uma pós-graduação em gestão escolar. Esse convite foi o que realmente me impulsionou a seguir essa carreira. Se ela não tivesse me convidado, não sei se teria seguido esse caminho. Agora, já estou há quase quatro anos na coordenação."</p>
CP2	<p>Vamos lá. A coordenação já faz parte da minha vida há alguns anos. Eu fui sócia-proprietária de uma escola de educação infantil e ensino fundamental. No início, precisei trabalhar fora, pois a escola era apenas um investimento e não gerava salário. Trabalhei em uma prefeitura próxima, aqui de [cidade], e comecei como professora através de processo seletivo. Mais tarde, fui convidada pelo prefeito para um cargo de confiança, coordenando a educação infantil e a creche. Após dois anos nesse cargo, efetivei na coordenação por meio de um concurso.</p> <p>Quando prestei concurso para o SESI, inicialmente não esperava ser chamada, mas acabei sendo contratada como professora. No SESI, minha trajetória evoluiu rapidamente. Comecei como orientadora de estudos e professora do fundamental I. Depois, quando surgiu uma oportunidade interna, prestei um concurso e passei para a coordenação do fundamental II e ensino médio. Foi um desafio, pois meu perfil e experiência eram mais voltados para a educação infantil e fundamental I. A experiência em coordenar o fundamental II e médio foi enriquecedora, especialmente por não ser minha área de formação inicial.</p> <p>Atualmente, estou no meu segundo ano coordenando o fundamental I. Minha formação inclui pedagogia, magistério, psicopedagogia e uma pós-graduação em coordenação pedagógica pelo SESI, sendo da primeira turma dessa especialização</p>
CP3	<p>"Minha trajetória até a coordenação foi bastante diferente da maioria. Enquanto trabalhava em uma cooperativa educacional em Araraquara, eu fazia estágio e estava prestes a concluir minha formação. A diretora e a coordenadora da educação infantil da escola me ofereceram uma vaga como auxiliar de coordenação, apesar de eu almejar ser professora naquele momento. Aceitei a vaga, mas logo senti falta da experiência real de sala de aula, que é muito diferente do que vivenciamos como estagiários.</p> <p>Durante meu período como auxiliar de coordenação, recebi um treinamento específico em gestão, e um dos formadores destacou meu potencial para a coordenação. Isso me fez repensar meu objetivo inicial de ser professora e considerar a coordenação pedagógica como uma opção de carreira. Decidi fazer um MBA em Gestão pela USP.</p> <p>No meio desse caminho, uma oportunidade surgiu quando uma professora deixou a escola para ir ao exterior. Vi ali a chance de finalmente ter minha própria sala de aula. Deixei a coordenação, lectionei por quase quatro anos, e depois fui convidada para assumir a coordenação em outra escola. Foi minha primeira experiência como coordenadora. Após um ano, prestei o processo para o SESI e estou quase completando um ano.</p>

CP4	<p>"Vamos lá. Minha jornada começou com a graduação em Pedagogia. Logo após, fui aprovada em um processo seletivo da prefeitura para trabalhar na educação infantil. Eu realmente gostava de ser professora. Cerca de um ano depois, passei no mestrado, o que foi perfeito, pois trabalhava meio período na prefeitura e consegui conciliar com os estudos.</p> <p>Após concluir o mestrado, participei de um processo seletivo no SESI para a função de analista técnico educacional, inicialmente previsto para Americana. No entanto, após ser aprovada, a proposta mudou para trabalhar na sede em São Paulo. Foi lá que comecei a explorar outras possibilidades além de ser professora, atuando como analista por três anos.</p> <p>Conheci meu marido no SESI e, quando decidimos nos casar, eu sabia que não queria morar em São Paulo. Então, busquei alternativas no SESI fora da capital. A coordenação surgiu como uma dessas possibilidades. Aceitei uma vaga de coordenadora e, interessante, continuo nessa função até hoje, sete anos depois. É curioso perceber como nos tornamos coordenadores. Até hoje, não conheci ninguém que inicialmente almejasse essa posição. Parece que foi algo que simplesmente aconteceu. Lembro-me de quando li o edital para analista, imaginando o que esse cargo envolveria. Ao chegar lá, descobri que envolvia uma infinidade de tarefas."</p>
CP5	<p>Inicialmente, entrei no SESI como professor de informática e, após um curto período, mudei para o cargo de analista de suporte em informática. Fiquei muitos anos na mesma escola até que uma amiga me convidou para dar aulas em uma faculdade de engenharia, lecionando disciplinas relacionadas à informática e tecnologia.</p> <p>Esse período foi desafiador, pois eu trabalhava o dia todo no SESI e depois ia para a faculdade. Era uma carga de trabalho pesada, e por isso finalizei meu contrato com a universidade após um ano. Em seguida, transferi-me para outra unidade do SESI. Lá, a diretora me incentivou a participar de um processo seletivo para uma vaga em outra escola. Inicialmente, hesitei em participar, pois acreditava que minha falta de experiência em lecionar no SESI seria um empecilho. No entanto, fui encorajado a me inscrever, pois era um processo interno.</p> <p>A diretora da outra escola, Luciane, me ligou, e fui surpreendido pela oportunidade, já que não esperava ser selecionado."</p> <p>"Então, eu comecei no Planalto em 2020, e logo em março veio a pandemia. No ano que vem, completarei quatro anos como coordenador. Como você disse, quando começamos, as coisas simplesmente acontecem, e nossa formação ocorre em serviço. Nunca sabemos de tudo, e acredito que nunca saberemos, pois a cada ano percebemos como melhoramos em determinadas áreas. Olhamos para trás e vemos que resolvemos situações de maneira mais eficaz do que antes. Tem sido uma experiência incrível e enriquecedora.</p> <p>Eu não tinha planos específicos de entrar na gestão no SESI. Pensava em cargos de gestão, mas não especificamente aqui. A oportunidade surgiu de maneira inesperada e tem sido muito gratificante. Ser coordenador exige muito trabalho e dedicação, mas é uma experiência enriquecedora, cheia de aprendizado e estudo. Antes disso, quando eu estava na Anhanguera, fiz uma pós-graduação em gestão e supervisão, sem imaginar que isso me ajudaria na coordenação pedagógica. Portanto, já havia uma base formada há algum tempo. Concordo com o que foi dito anteriormente sobre a formação do coordenador ocorrer em serviço. Muitas vezes, estamos trabalhando e nos formando ao mesmo tempo, sem ter total consciência disso."</p>
CP6	<p>Minha entrada no SESI foi inusitada. Comecei como inspetor de alunos e, na época, nem sonhava em entrar na área da educação, pois não tinha formação universitária. No entanto, já no primeiro ano como inspetor, me interessei pela educação e decidi cursar licenciatura em Geografia. Durante o curso, comecei a dar aulas no estado, trabalhando como inspetor durante o dia e professor eventual à noite.</p> <p>Sempre tive o desejo de lecionar no SESI, mas demorou cerca de dez anos até conseguir passar no concurso. Em 2019, iniciei como professor no SESI. A oportunidade de coordenar veio de forma inesperada. Durante a pandemia, recebi um convite para atuar como coordenador interino, substituindo uma</p>

<p>colega que estava afastada. Fiquei hesitante, mas decidi aceitar o desafio. Após quatro meses como interino, retornei à sala de aula. Seis meses depois, surgiu outro convite para coordenar em outra cidade, também como interino, e aceitei novamente.</p> <p>Até hoje, continuo nessa função, algo que não esperava em tão pouco tempo como professor do SESI. Aceitar esses desafios tem sido gratificante, permitindo-me ajudar os alunos e a escola. Como coordenador, <u>vejo a oportunidade de contribuir mais ativamente para o desenvolvimento e o suporte aos professores e alunos.</u>"</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em relação as influências externas e oportunidades desempenharam um papel significativo na decisão de alguns coordenadores. CP1 foi encorajado pela diretora da escola a participar do concurso para coordenador, enquanto CP2 foi convidado pelo prefeito para assumir o cargo de confiança na coordenação da educação infantil e creche. Da mesma forma, CP5 foi incentivado pela diretora de sua escola a participar de um processo seletivo interno, apesar de suas hesitações iniciais.

As experiências profissionais anteriores também moldaram as escolhas de carreira dos coordenadores. CP3 relata sua transição da sala de aula para a coordenação pedagógica após receber treinamento específico em gestão durante seu período como auxiliar de coordenação. Da mesma forma, CP6 começou como inspetor de alunos e, ao longo de sua jornada, desenvolveu interesse pela educação, culminando em sua ascensão à coordenação pedagógica.

No desenvolvimento de carreira é percebido como uma progressão natural para muitos coordenadores. CP2 destaca sua formação contínua, incluindo uma pós-graduação em coordenação pedagógica, como parte de sua jornada profissional. CP5 também ressalta a importância da formação em gestão e supervisão, destacando como essa base preparatória foi benéfica para sua atuação como coordenador. Além disso, para CP1, a vontade de impactar positivamente a educação e a aprendizagem foi impulsionada pelo interesse pessoal desde a graduação em Pedagogia. O convite da diretora da escola onde lecionava para participar de um concurso para coordenador pedagógico foi decisivo para sua decisão. CP4 também destaca sua inclinação para a coordenação pedagógica, apesar de inicialmente almejar outras posições. A oportunidade de explorar novas possibilidades, além da sala de aula, foi fundamental para sua transição para a função de analista técnico educacional e, posteriormente, de coordenador.

Na análise acadêmica das trajetórias dos coordenadores pedagógicos do SESI, observa-se uma confluência de fatores que moldam suas carreiras, revelando aspectos essenciais do desenvolvimento profissional no campo da educação. Esses

coordenadores, embora provenientes de diversos contextos e experiências, compartilham uma jornada caracterizada pela adaptabilidade, pelo engajamento contínuo em aprendizado e pelo aproveitamento de oportunidades inesperadas.

Essas narrativas ilustram como a carreira na educação não é linear, mas é marcada por transições dinâmicas que desafiam os indivíduos a expandir suas competências e repensar suas posições e práticas pedagógicas. A flexibilidade para navegar em diferentes papéis e contextos educacionais, juntamente com uma predisposição para o desenvolvimento profissional contínuo, emerge como um tema central. Este padrão ressalta a movimentação da carreira docente, na qual os educadores não apenas respondem às mudanças no ambiente educacional, mas também se tornam agentes ativos na moldagem de suas próprias trajetórias profissionais.

A respeito do questionamento “Qual foi o impacto do começo de uma nova carreira?” surgiram os eixos temáticos criados a partir da leitura das respostas e que foram destacados no quadro 8, conforme o seu enquadramento, sendo:

1. Desafios de Integração, Aceitação e estabelecimento de vínculos (texto em negrito)

- Enfrentar a resistência inicial dos colegas.
- Adaptar-se ao novo ambiente e conquistar a aceitação.
- Estabelecer confiança entre colegas, alunos e equipe.
- Criar e fortalecer vínculos interpessoais e profissionais

2. Transição de Papel e Identidade Profissional (texto em sublinhado)

- Lidar com a mudança de função de professor para coordenador.
- Desenvolver e afirmar uma nova identidade profissional como coordenador pedagógico.
- Lidar com o isolamento que a posição de coordenador pode trazer

3. Desafios Organizacionais e nas atribuições (texto em Itálico e sublinhado)

- Enfrentar desafios administrativos e organizacionais.
- Adaptar-se a diferentes níveis de ensino e suas respectivas dinâmicas.

Quadro 8: O impacto do começo de uma nova carreira

CP4	"Posso começar? Olha, para mim, o início da coordenação não foi fácil. Primeiro, enfrentei o desafio de me integrar em uma escola onde a maioria dos professores estava há mais de 20 a 25 anos. A coordenadora anterior, muito querida por todos, havia pedido transferência, então tive que lidar com a forte ligação que eles tinham com ela. Além disso, havia uma certa estranheza por parte da direção, coordenação e
-----	--

	<p>professores em ter alguém do SESI na coordenação, embora eu não fosse mais do SESI.</p> <p>Foram anos muito difíceis no início. Tive que conquistar a confiança dos alunos, professores e toda a equipe. Não tinha muito jogo de cintura no começo, então foi um período intenso e desafiador. Lembro que no ano passado, quando duas estagiárias passaram uma semana conosco na coordenação, me perguntaram o que eu aconselharia a um coordenador novo. Baseado na minha experiência, disse a elas que é importante não tentar resolver tudo de imediato. Quando cheguei, havia muitos professores interinos e práticas que não se alinhavam com a concepção da escola. Tive a difícil tarefa de orientar os professores e ajustar o quadro docente. Aconselhei as estagiárias a construir vínculos com as pessoas e não tentar mudar o que não foi resolvido em 20 anos em apenas dois anos. Isso apenas cria mais problemas para o coordenador."</p>
CP 1	<p>"No começo foi realmente desafiador. Eu era parte do grupo de professores e, de repente, me tornei coordenadora. <u>A transição de estar deixando de ser colega para ser a chefe foi complexa, mas fui bem acolhida pelo grupo.</u> Como pedagoga, eu lecionava do primeiro ao quinto ano em uma sala integral e concordo que a formação acontece em serviço. Comecei em agosto de 2019 e, com a pandemia em março, tive que adaptar rapidamente ao novo papel.</p> <p>Agora, meu tempo de coordenação presencial está se igualando ao período da pandemia. Durante esse tempo, senti que estava construindo minha identidade como coordenadora pedagógica, um processo que ainda está em andamento. Esse último ano, em particular, foi quando me senti verdadeiramente coordenadora. Sinto-me respeitada pela equipe e entendo a importância de construir um vínculo forte e manter uma postura democrática. Ainda estamos aprendendo juntos, mas agora tenho uma visão mais clara das minhas atribuições e de como organizar meu tempo.</p> <p><u>Lembro das primeiras reuniões e pautas que conduzi;</u> era nervoso no início, principalmente por estar à frente de colegas com quem eu antes estava sentada ao lado. Felizmente, meu grupo foi empático, o que facilitou minha transição e me fez sentir acolhida. Não é fácil, mas com o tempo, as coisas ficaram mais claras para mim."</p>
CP5	<p>"Quando cheguei na escola, senti alguns olhares desconfiados, principalmente porque eu vinha da área de suporte em informática e havia uma percepção de que eu não tinha repertório suficiente para a coordenação. <u>Enfrentei alguns desafios pontuais, especialmente com o início da pandemia, que exigiu tomadas de decisão rápidas.</u> Apesar de não ter experiência direta em sala de aula no SESI, eu tinha uma vivência próxima dela através do trabalho no laboratório, onde colaborava ativamente com os professores em projetos. Então, eu tinha um entendimento sobre alguns processos educativos, embora de uma perspectiva secundária.</p> <p>Com o tempo, consegui conquistar a confiança dos professores, criando um forte vínculo com a equipe. Hoje, sinto um grande pertencimento e apreço pela escola em que estou. Tenho uma equipe colaborativa e dedicada, que abraça as propostas que trazemos. <u>No começo, as reuniões e a organização das pautas foram um desafio, marcadas por inseguranças e tentativas de abordar muitos tópicos simultaneamente.</u> Agora, com mais experiência, minhas pautas se tornaram mais enxutas e focadas.</p> <p>Lidar com as inúmeras inseguranças e desafios foi parte do processo, mas com o tempo, as coisas foram se acalmando e aprendi muito. Continuo nesse caminho de aprendizado e desenvolvimento constante. Obrigado pela oportunidade de compartilhar minha experiência."</p>
CP2	<p>"Vou compartilhar a minha experiência. Cheguei ao SESI em 2019, no início do ano, e assumi a coordenação em janeiro de 2020, junto com a nova direção e a XXXX, que tinha começado em outubro de 2019. Na época, apenas a XXXX tinha bastante tempo de casa. <u>Foi um verdadeiro desafio estar à frente do fundamental II e do médio, especialmente no contexto da pandemia e da necessidade de recrutar alunos. Lidar com as conversas com os pais sem a presença física dos alunos foi uma grande dificuldade.</u> No início, tive receios sobre como seria aceita, principalmente por ser pedagoga e estar coordenando professores do fundamental II e do médio. Fui muito bem acolhida e dividimos as áreas: XXXX ficou com a área dela e eu fiquei responsável por ciências</p>

	<p>humanas e linguagens. Gostei muito dessa experiência, mas quando fui convidada para assumir o fundamental I, me senti mais à vontade, mais 'em casa'.</p> <p>Acredito que a decisão de não me colocarem imediatamente no fundamental I foi para mostrar que eu não era mais apenas uma colega professora, mas agora parte da coordenação. Trabalho em uma escola grande, com muitos professores, e eles precisavam entender essa nova dinâmica. Sou tratada com muito respeito, aprendemos juntos, e a equipe realmente acolhe minhas ideias. Tenho um grande time de professores no fundamental I e me sinto muito feliz com nosso crescimento conjunto. Hoje, me sinto mais segura no fundamental I, onde tenho uma base sólida e posso compartilhar experiências vivenciadas com mais confiança. Sou grata também pela experiência no ensino médio, que foi muito enriquecedora."</p>
CP3	<p>"Eu tive três momentos particularmente desafiadores. O primeiro foi quando assumi a coordenação pela primeira vez. Foi difícil mudar de colega para coordenadora. A equipe me acolheu bem, mas eu senti uma resistência quando precisava ser firme. <u>Levou alguns meses para eu estabelecer que, embora ainda fosse uma colega de equipe, como coordenadora eu teria momentos em que precisaria cobrar e ser mais assertiva.</u> <u>Esse desafio foi acentuado pelo fato de vir de uma escola menor, onde a diretora era a única gestora e eu me sentia sozinha na função. Na sala de aula, você tem colegas para compartilhar experiências, mas na coordenação, senti um isolamento que foi um pouco chocante no início.</u></p> <p>O segundo momento foi quando cheguei no SESI. <u>Literalmente no primeiro dia como coordenador, me deparei com a responsabilidade de lidar com uma pauta importante e me senti sobrecarregada.</u> Felizmente, a situação melhorou com a chegada da nova diretora e o retorno do XXXX de suas férias.</p> <p><u>O terceiro desafio foi a divisão de coordenação por área de conhecimento. Estar acostumada com o fundamental I e de repente ter que acompanhar professores do fundamental II e do médio foi uma mudança significativa.</u> Essa experiência me tirou da zona de conforto, mas, olhando para trás, vejo que foi algo que enriqueceu meu trabalho. Trouxe a necessidade de estar sempre buscando novas abordagens e entendimentos, especialmente ao lidar com as dinâmicas e realidades diferentes das salas de aula do fundamental II e médio, que são muito distintas das do fundamental I."</p>
CP 6	<p>"No meu caso, o maior desafio foi lidar com a insegurança. Mesmo conhecendo os elementos da escola, quando você se torna coordenador, surgem muitas dúvidas. Por exemplo, quando alguém me faz uma pergunta e eu me pergunto se posso ou não responder de determinada maneira. Isso me fazia questionar se o que eu estava fazendo era correto. Essa insegurança se estendia a todas as áreas, desde atender alunos e pais até orientar professores.</p> <p>Com o tempo e a experiência, você começa a entender melhor o que pode e o que não pode fazer. <u>O início é realmente complicado porque você é responsável por tomar decisões e oferecer soluções. Você está lá para orientar, mas sempre fica aquela dúvida: 'Será que fiz certo?'</u> Isso se aplica a tudo, desde o atendimento aos alunos até a formação dos professores.</p> <p>Ser coordenador traz uma grande responsabilidade e, muitas vezes, sente-se um peso nas costas. Você se pega pensando se está agindo corretamente. Acho que isso faz parte do processo de formação em serviço. Com mais experiência, orientação e informação, você começa a aprender com seus erros passados e sabe como agir em situações futuras.</p> <p>Essa insegurança inicial é comum, e você percebe que a formação do coordenador é um processo contínuo. Não existe um manual de instruções e, muitas vezes, as formações acadêmicas, como pós-graduações, não fornecem todo o embasamento necessário. A segurança vem com o tempo, à medida que você ganha maturidade na função."</p>

Fonte: elaborado pela autora

As falas dos coordenadores pedagógicos destacam, de maneira significativa, os desafios de integração, aceitação e estabelecimento de vínculos na transição de

carreira. CP4, por exemplo, descreve a dificuldade de se integrar em um ambiente onde os professores estavam há décadas e tinham um forte vínculo com a coordenadora anterior. Esse relato evidencia a resistência inicial dos colegas e a necessidade de construir confiança e vínculos com a equipe, alunos e direção. O depoimento mostra que a conquista de aceitação é um processo gradual, marcado por esforços contínuos para estabelecer relacionamentos profissionais e interpessoais sólidos.

A transição de papel e identidade profissional também emerge como um tema central. CP1 menciona a complexidade de deixar de ser colega para se tornar a chefe, destacando a construção de uma nova identidade profissional como coordenadora. Esse processo é contínuo e se reflete na necessidade de desenvolver uma postura democrática e de liderança. CP1 relembra suas primeiras reuniões, marcadas por nervosismo, e como a aceitação e empatia do grupo facilitaram essa transição, permitindo que ela se sentisse mais segura em seu novo papel. A mudança de identidade envolve não apenas a adaptação às novas responsabilidades, mas também a afirmação de uma nova postura profissional.

Os desafios organizacionais e nas atribuições também são ressaltados pelos coordenadores. CP5 fala sobre as dificuldades iniciais em organizar reuniões e pautas, muitas vezes sentindo insegurança e sobrecarregado com as inúmeras tarefas administrativas e organizacionais. A adaptação às diferentes dinâmicas dos níveis de ensino, como mencionado por CP3, também representa um desafio significativo. CP3 enfatiza a necessidade de buscar novas abordagens e entendimentos para lidar com as realidades distintas das salas de aula, evidenciando a complexidade de gerir e coordenar diversos níveis de ensino.

Por fim, a questão da insegurança inicial é um ponto comum entre os coordenadores. CP6 descreve como a insegurança permeia todas as áreas de atuação do coordenador, desde o atendimento a alunos e pais até a orientação dos professores. A fala destaca que a formação do coordenador é um processo contínuo e que a segurança na função vem com o tempo e a experiência. Esse sentimento de insegurança inicial é mitigado gradualmente, à medida que o coordenador ganha maturidade e aprende a tomar decisões com maior confiança. A construção da confiança e a capacidade de lidar com as responsabilidades do cargo são desenvolvidas através de erros e acertos ao longo do tempo, ressaltando a importância do desenvolvimento profissional contínuo.

Quanto a pergunta Como e Quais foram/são as formações da instituição que mais impactaram em sua atuação na Coordenação Pedagógica? Por quê? surgiram os eixos temáticos criados a partir da leitura das respostas e que foram destacados no quadro 9, conforme o seu enquadramento, sendo:

1. **Curso de CP Ingressante na UniCorp (texto em itálico)**
2. **Formações Presenciais com Supervisão Escolar (texto em negrito)**
3. **Formação com o Diretor de Escola SESI (texto em negrito e sublinhado)**
5. **Autoformação (texto sublinhado)**

Quadro 9: formações da instituição que mais impactaram na atuação de Coordenador

CP2	<i>Eu fiz o curso de ingressante na UniCorp, para os coordenadores ingressantes. Ele me deu uma base teórica muito boa. Também participei de uma formação presencial com o supervisor, e achei isso muito legal porque pude trocar informações com outros colegas que também estavam começando na função. Esses momentos de troca são muito valiosos, dividimos os mesmos anseios, alegrias e preocupações.</i>
CP1	Para mim, as formações que mais contribuem são as presenciais com a supervisão escolar. Elas são as mais ricas porque conseguimos um aprofundamento nas discussões e nas produções realizadas. Por exemplo, recentemente criamos uma rubrica para analisar instrumentos de avaliação com os professores. Isso me ajudou a dar uma devolutiva mais eficiente e a acompanhar melhor o trabalho do professor.
CP5	Eu gosto muito da UniCorp e faço vários cursos lá, sempre os obrigatórios e alguns extras também. Mas, hoje, o que mais contribui para mim são as formações com a supervisão escolar e as reuniões semanais com a diretora. Minha diretora confia muito no nosso trabalho e nos dá muita abertura, o que é ótimo. A troca com outros coordenadores pedagógicos nas formações presenciais é extremamente rica.
CP4	Concordo com o que foi dito. Fiz alguns cursos fora do SESI depois que assumi a coordenação, mais por curiosidade. E percebi que no SESI estamos muito avançados. Eu sigo muitos perfis de formadores no Instagram e vejo que o que temos no SESI é suficiente e até além. As formações presenciais são muito ricas. <i>Gostei muito do curso de ingressante na UniCorp, apesar de achar que ele precisa de algumas atualizações.</i>
CP6	Acho que cada formação complementa a outra. A formação de ingressante com a supervisão escolar foi muito útil para entender os procedimentos da rede. No SESI, temos formações quase toda semana, o que é ótimo. A formação com o diretor é muito assertiva porque ele traz as necessidades específicas e ajuda muito. Minha diretora, que está fazendo mestrado, traz muitas experiências valiosas
CP3	Concordo com tudo que foi dito. No SESI, estamos muito à frente, mas muitas vezes é muita coisa ao mesmo tempo e não temos tempo para aprofundar. Temos que decidir no que focar, porque sempre há uma nova formação chegando. É importante ter um equilíbrio entre a <u>autoformação</u> , a formação com o diretor que é muito essencial , principalmente porque a minha diretora também foi Coordenadora e dá dicas imprescindíveis para mim e direciona no aprofundamento formativo com a com nossa equipe.

Fonte: elaborado pela autora

Os participantes destacam a importância das formações oferecidas pela instituição, especialmente aquelas que são presenciais. As formações mencionadas são variadas, incluindo cursos para professores ingressantes, lideranças e supervisões escolares. Elas são vistas como fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica dos coordenadores.

Há um consenso sobre o valor das formações presenciais, que permitem uma troca rica de experiências e conhecimentos. Essas formações presenciais são vistas

como momentos para aprofundamento teórico e prático, algo que nem sempre é possível em formações online ou em formatos mais impessoais. A interação com colegas e supervisores proporciona uma aprendizagem colaborativa, onde as mesmas preocupações e sucessos podem ser compartilhadas e discutidas.

As formações impactam diretamente na prática pedagógica dos coordenadores. Por exemplo, CP1 mencionou a criação de rubricas para avaliação, desenvolvida em uma dessas formações, como um recurso que pode ser imediatamente aplicado no acompanhamento do trabalho dos professores. Isso demonstra como as formações não são apenas teóricas, mas também práticas e aplicáveis no cotidiano escolar.

Vários participantes reconheceram que as formações oferecidas pelo SESI são de alta qualidade, até mesmo superiores às encontradas fora da instituição. Por exemplo, CP4 afirmou que “o que a gente tem no SESI já é o suficiente” e que essas formações são muito ricas. CP1 também mencionou que ela e sua diretora confiam muito no material e nas informações passadas nas formações do SESI, sentindo-se sempre apoiadas e preparadas.

Apesar dos elogios, também foram apontadas algumas limitações. A principal crítica está relacionada à quantidade de formações e à falta de tempo para aprofundamento. CP6, por exemplo, destacou que “é muita coisa e a gente não tem tempo para aprofundar”. Ele mencionou que as constantes inovações e novas formações acabam sobrecarregando os coordenadores, que não conseguem se aprofundar em todos os temas propostos.

A relação com a liderança, como diretores e supervisores, é destacada como crucial. CP1 e CP6 falaram sobre a confiança e abertura que seus diretores oferecem, permitindo que eles se sintam mais à vontade para implementar mudanças e aplicar novos conhecimentos. CP1 disse que sua diretora está sempre junto, acompanhando de perto, e confia muito no trabalho da equipe, o que facilita bastante a implementação de novas práticas.

As falas dos participantes revelam uma valorização significativa das formações oferecidas pela instituição, especialmente as presenciais, que proporcionam uma troca rica e um aprofundamento essencial para a prática pedagógica. No entanto, também destacam a necessidade de um equilíbrio melhor entre a quantidade de formações e a possibilidade de aprofundamento. O apoio das lideranças é visto como

um facilitador crucial nesse processo, tornando as formações mais efetivas e aplicáveis no dia a dia escolar.

Quanto as perguntas: Quais são as maiores necessidade formativas do Coordenador Ingressante? E do experiente? surgiram os eixos temáticos criados a partir da leitura das respostas e que foram destacados no quadro 10, conforme o seu enquadramento, sendo:

1. **Feedback: (negrito)**

- Dar melhores feedbacks para equipe docente;
- Saber os momentos para aplicar feedbacks.

2. **Dinâmica e cultura organizacional: (Itálico)**

- Gestão de tempo: alta demanda, pouco tempo;
- Estratégias para gerir as várias frentes de trabalho.

3. **Necessidades específicas: (sublinhado)**

- Inclusão;
- Neurociência;
- Formação de professores especialistas

Quadro 10: Necessidades formativas do coordenador pedagógico

CP3	<p><i>Para os ingressantes, entender o SESI é crucial, pois é um mundo à parte, especialmente para quem vem de fora. Quem já vivencia o SESI, mesmo em outras funções, está adaptado às nomenclaturas e siglas. Eu e o XXXX fizemos uma planilha de siglas para facilitar a adaptação dos novos ingressantes. Compreender o universo do SESI e seu constante movimento de mudanças e aprimoramentos é um processo formativo essencial. Além disso, é importante entender a dinâmica particular da unidade onde você está alocado, considerando a variedade de escolas e públicos na rede, bem como a mistura de professores veteranos e ingressantes.</i></p> <p><i>Com a maturidade, vamos impondo nossos limites. Fechar a porta e dizer que algo não pode ser resolvido naquele momento é necessário. Alinhar os papéis e distribuir as tarefas facilita muito nosso trabalho. Quando penso em colegas que estão sozinhos com muitas turmas, dá desespero. É preciso ter mais pessoas para dar conta de tudo.</i></p>
CP2	<p>Uma necessidade formativa essencial é a formação com feedback. Também vejo a necessidade de uma formação específica para professores especialistas, pois muitas vezes focamos demais nos pedagogos. Essa abordagem pode ajudar a melhorar a prática docente e a gestão. Além disso, a experiência mostra que a prática pedagógica se torna mais eficaz quando acompanhada de perto, o que é uma das minhas atividades favoritas atualmente. (...) <i>No meu caso, o tempo era tudo muito atropelado. Com 49 turmas, eu não queria deixar de atender os alunos nem os professores. Na pós de coordenação pedagógica, entendi que precisamos priorizar.</i> Ganhamos uma orientadora, o que foi uma bênção. Isso me deixou muito feliz. No outro local onde trabalhei, tinha um período da manhã de um dia da semana dedicado ao estudo, e a escola inteira sabia disso. Acho que preciso melhorar nisso. Já estou conseguindo, mas posso melhorar. Dar feedback ao professor sem interrupções ainda é um desafio.</p>

CP4	Depois de 7 anos trabalhando com o fundamental 2 e médio, percebo que conhecer mais sobre o componente curricular é essencial. Minha escola é um projeto piloto, e muitos professores ainda acham que todos os alunos aprendem da mesma forma. <u>Estou estudando neurociência para entender melhor essas diferenças.</u> Uma frase importante é que o cérebro de cada pessoa é como uma digital: único. Precisamos encontrar formas variadas de explicar os conteúdos para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. (...) Acho que concordo com as meninas sobre o tempo de estudo. Faço meu planejamento, mas quantas vezes não o adio para a próxima semana porque aparecem outras prioridades. Os professores esperam que saibamos responder tudo, e sem repertório, sempre damos as mesmas respostas. Estudar nos permite ver outras possibilidades. Por mais que eu coloque no meu cronograma, acabo priorizando outras coisas.
CP1	É verdade. Quando estamos na coordenação, percebemos muitas coisas diferentes do que na sala de aula. Muitas vezes nos perguntamos como faríamos determinadas coisas. Sinto uma necessidade de estudar outras áreas, pois nosso olhar pode ficar viciado. Formamos um grupo de estudo para ler outros materiais, inclusive textos da Vera Placco, que nos ajudam a ter uma nova perspectiva. Embora eu acredite no sociointeracionismo, é importante discutir outras abordagens também. <u>Além disso, a questão da avaliação é fundamental,</u> já que muitos professores e famílias têm um apego excessivo às notas, o que dificulta uma abordagem mais formativa. (...) <i>Concordo com as dificuldades mencionadas no começo, sobre muitas temáticas e a dificuldade de aprofundamento. Também houve um movimento da rede de refletir sobre o papel do CP. Não pode ser que 200 pessoas não tenham gestão do tempo. A rede está reclamando que não consegue ter tempo para as atribuições. Agora temos o orientador educacional e novos cargos nas escolas maiores, o que facilita nosso trabalho. Estar presente, acompanhar aulas, tudo isso é importante. Mas também precisamos decidir o que vamos aprofundar com nossa equipe.</i>
CP5	Eu acho que a primeira grande dificuldade que estamos tentando superar é a <u>questão da rotina de estudos e autoformação do coordenador pedagógico.</u> Começamos nas férias, com leitura, porque não temos tempo para sentar e ler um livro sem ser interrompidos. Estudamos em casa, mas no trabalho é diferente. Lembro de uma formação que tivemos com a XXXX, que entregou um documento da rede falando dos percentuais de dedicação: tanto por cento para acompanhamento da prática docente, tanto por cento para autoformação, e a autoformação era a última. Decidi que queria dedicar ao menos metade desse tempo semanalmente para estudar. Se não nos aperfeçoamos, não realizamos boas perguntas nos momentos formativos e não damos feedbacks construtivos. Acho que essa é uma questão importante, a autoformação.
CP6	Concordo totalmente com o que a XXXX disse. <u>Sabemos que precisamos ler, mas não deixamos o menino chorando no corredor ou o pai sem atendimento. Nosso lado humano fala mais alto. Suprimimos o tempo de estudo para atender as demandas que surgem.</u>

Fonte: elaborado pela autora

A formação em feedback emerge como uma necessidade essencial, conforme identificado por vários coordenadores pedagógicos. Conforme relatado por CP2, o treinamento específico para fornecer feedback adequado aos professores é fundamental para aprimorar a prática docente e a gestão da equipe. CP2 ressalta a importância de saber como e quando aplicar feedbacks, uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio de formações específicas. CP2 também sublinha a necessidade de aplicar feedbacks no momento apropriado, o que requer uma

compreensão profunda das dinâmicas da equipe e das individualidades de cada membro. Essa competência é vital para garantir que os feedbacks sejam construtivos e bem recebidos, promovendo um ambiente de crescimento e melhoria contínua.

A gestão do tempo representa um desafio constante para os coordenadores, conforme destacado por CP1. A alta demanda e o tempo limitado são barreiras significativas que dificultam a implementação eficaz de programas de formação e o acompanhamento adequado dos professores. CP1 enfatiza a importância de desenvolver estratégias para gerir as várias frentes de trabalho, evidenciando a necessidade de formações que auxiliem na otimização do tempo e na priorização das tarefas.

O CP3 reforça a importância de compreender a dinâmica e a cultura organizacional do SESI, especialmente para os coordenadores ingressantes. Adaptar-se às constantes mudanças e aprimoramentos do SESI é crucial para uma atuação eficaz na coordenação pedagógica. O CP3 sugere que os novos coordenadores precisam entender não apenas as particularidades da unidade onde estão alocados, mas também as dinâmicas gerais da rede, que incluem uma mistura de professores veteranos e ingressantes.

A inclusão constitui uma área que demanda atenção contínua, conforme observado por CP4. Com a diversidade crescente nas salas de aula, os coordenadores necessitam de formações que os capacitem a apoiar todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. CP4 salienta que a compreensão de estratégias inclusivas é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem equitativo.

CP4 também destaca a neurociência como uma necessidade formativa essencial. Compreender que cada aluno aprende de maneira única, assim como uma digital é única, auxilia coordenadores e professores a adaptar suas metodologias de ensino. A formação em neurociência pode proporcionar insights valiosos sobre as diversas formas de aprendizagem, permitindo abordagens mais personalizadas.

Por fim, a formação voltada para professores especialistas, conforme mencionado por CP2, é crucial. Frequentemente, as formações focam predominantemente nos pedagogos, deixando de lado os especialistas em outras disciplinas. CP2 sugere que uma atenção maior a esses profissionais pode melhorar significativamente a prática docente e a eficácia das equipes multidisciplinares.

Quanto a pergunta: Quais as maiores dificuldades encontradas na Coordenação surgiram os eixos temáticos criados a partir da leitura das respostas e que foram destacados no quadro 10. A análise das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos revela diversas áreas de necessidade que impactam diretamente a eficácia de sua atuação. As falas dos coordenadores fornecem uma visão clara dos desafios diários e das estratégias que precisam ser implementadas para superá-los. Uma das dificuldades mais destacadas pelos coordenadores é a falta de tempo para estudos e autoformação. CP1 menciona que a primeira grande dificuldade que estão tentando superar é a questão da rotina de estudos e da autoformação. Ele destaca que, devido às interrupções constantes no ambiente de trabalho, é difícil encontrar tempo para se dedicar aos estudos: "Toda hora entra alguém, eu não vou ler o livro na minha casa. Claro que a gente estuda em casa, mas não é aquela questão do trabalho."

A alta demanda e a dificuldade em priorizar tarefas são desafios recorrentes. CP2 comenta que "eu achava que era tudo muito atropelado pela quantidade de alunos, 49 turmas." A necessidade de estratégias eficazes para gerir o tempo é crucial, como ele destacou: "A gente precisa priorizar. E assim, aí eu comecei a priorizar."

Dar feedback eficaz aos professores é uma prática essencial, mas frequentemente interrompida. CP3 explicou: "Dar um feedback com o professor, sem alguém bater na minha porta... isso ainda me incomoda, porque naquele momento eu tenho que estar com o professor para o professor." A sintonia entre coordenadores e diretores também é vital para o bom funcionamento das escolas, conforme ressaltado por CP4: "Quando os coordenadores e os diretores estão na mesma sintonia, fica bacana."

As falas dos coordenadores revelam uma série de desafios que precisam ser abordados para melhorar a eficácia da coordenação pedagógica. A autoformação contínua, a gestão do tempo, o feedback construtivo, a reflexão sobre o papel do CP, a necessidade de maior apoio estrutural e o aprofundamento temático são áreas-chave que demandam atenção. Implementar estratégias eficazes nessas áreas pode promover um ambiente de crescimento e melhoria contínua, beneficiando tanto os coordenadores quanto os professores e alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que levaremos da pesquisa.

“Cristo
 tenía un espejo
 en cada mano.
 Multiplicaba
 su propio espectro.
 Proyectaba su corazón
 en las miradas
 negras.
 ¡Creo!”
 (Federico García Lorca, 2022, p. 65)

Nossa pesquisa levantou questões fundamentais sobre as trajetórias formativas dos coordenadores pedagógicos: o que relatam sobre sua formação contínua e desenvolvimento profissional? Como percebem a relação entre a formação continuada realizada em serviço e o aprimoramento de suas práticas diárias?

O objetivo principal desta investigação foi compreender como os coordenadores pedagógicos avaliam a formação continuada em serviço e sua contribuição para o desempenho de suas atividades cotidianas. Especificamente, buscamos:

- Identificar as trajetórias formativas escolhidas pelos coordenadores pedagógicos do SESI-SP para seu desenvolvimento profissional;
- Explorar a relação entre a formação continuada em serviço e o desenvolvimento profissional desses coordenadores.

Os dados coletados por meio de formulário e roda de conversa com os coordenadores do SESI-SP forneceram informações essenciais para responder às perguntas e atender aos objetivos propostos. A análise das trajetórias formativas revelou que a maioria optou por cursos em áreas específicas de interesse, como gestão educacional, inclusão e neurociência. Essas escolhas evidenciam a necessidade de aprimorar habilidades específicas que auxiliem na execução de suas funções e na superação dos desafios pedagógicos.

No eixo da formação, os dados indicam que 85% dos coordenadores participam regularmente de cursos de aperfeiçoamento e especializações, em sua maioria oferecidos pelo próprio SESI-SP, o que facilita o acesso e incentiva a participação. Um dos coordenadores, identificado como CP1, destacou a importância da formação continuada para manter-se atualizado e oferecer um trabalho de qualidade. Outro, CP2, observou que cursos focados em feedback aprimoraram significativamente sua comunicação com a equipe docente, promovendo um ambiente mais colaborativo.

No eixo da atuação, a gestão do tempo foi apontada como um obstáculo significativo. CP4 mencionou que a alta demanda de tarefas administrativas e pedagógicas frequentemente impede a dedicação necessária à autoformação. Essa constatação reforça a necessidade de estratégias mais eficazes de gestão do tempo, conforme sugerido por autores como Nóvoa (1995), que defendem a reorganização das tarefas para equilibrar trabalho e formação. Além disso, 70% dos coordenadores indicaram que o acúmulo de funções administrativas interfere na sua capacidade de focar no desenvolvimento pedagógico da equipe.

A relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional foi amplamente reconhecida. CP3 enfatizou que as formações oferecidas pelo SESI-SP são diretamente aplicáveis ao contexto escolar, permitindo a implementação imediata dos conhecimentos adquiridos. Esse ponto é corroborado por Marcelo (2009), que destaca a formação continuada como um processo dinâmico e contínuo, essencial para o desenvolvimento dos educadores.

Quanto ao perfil dos coordenadores, a maioria possui mais de dez anos de experiência na área educacional, denotando um grau significativo de maturidade profissional, o que é crucial para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas formações. CP5 destacou a importância do apoio dos gestores escolares e de um ambiente que valorize a formação continuada, aspecto também abordado por Fullan (2001), que considera a cultura escolar um fator essencial para o desenvolvimento profissional eficaz.

A pesquisa atendeu aos objetivos propostos ao identificar as trajetórias formativas dos CP's do SESI-SP, compreendendo a importância atribuída à formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional. Autores como Imbernón (2010) reforçam essa visão, afirmando que a formação continuada é fundamental para a construção de uma prática educativa reflexiva e crítica.

Os coordenadores pedagógicos também reconhecem a relevância da formação continuada para o desempenho eficaz de suas funções e seu desenvolvimento profissional. A análise dos dados evidencia que, apesar dos desafios relacionados à gestão do tempo e à cultura organizacional, a formação continuada é essencial para uma prática pedagógica eficiente e para a criação de um ambiente educacional de qualidade. As trajetórias formativas dos coordenadores refletem a necessidade constante de aprimorar suas competências para atender melhor às demandas de suas unidades.

Essa compreensão das percepções dos coordenadores oferece um conhecimento importante para o desenvolvimento de programas de formação que realmente atendam às necessidades desses profissionais. A promoção de uma educação de qualidade, capaz de enfrentar os desafios atuais e de fomentar o desenvolvimento integral dos envolvidos no processo educativo, torna-se mais viável à medida que se entende melhor as dinâmicas e demandas dos coordenadores pedagógicos.

Os resultados desta pesquisa demonstram que, embora haja desafios como a adequação das formações às necessidades práticas e a escassez de tempo, a formação continuada é altamente valorizada por promover a atualização de conhecimentos, a inovação pedagógica e o fortalecimento da identidade profissional. As estratégias adaptativas e colaborativas se mostram eficazes, ressaltando a importância de um ambiente de aprendizagem que incentive o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica.

A pesquisa nos proporcionou uma oportunidade significativa para aprofundar o entendimento sobre a realidade dos coordenadores pedagógicos no SESI-SP, permitindo uma reflexão sobre as complexidades e desafios enfrentados por esses profissionais em sua rotina. A interação com os coordenadores, por meio de questionário e roda de conversa, foi enriquecedora, oferecendo uma perspectiva prática que complementou a análise teórica.

Além disso, este estudo abre novas possibilidades de investigação. Uma linha de pesquisa futura pode focar em estratégias de formação continuada específicas para coordenadores pedagógicos. Outra abordagem seria examinar o impacto dessas formações na prática pedagógica dos professores, mediada pelos coordenadores, e como isso afeta diretamente o ambiente de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Também seria interessante comparar as formações continuadas em diferentes redes de ensino para identificar boas práticas e estratégias eficazes que possam ser adaptadas ao contexto do SESI-SP.

Ao examinar as percepções dos coordenadores sobre suas trajetórias formativas e a relação entre formação continuada e prática pedagógica, a pesquisa reforça a importância da formação continuada como ferramenta para enfrentar os desafios diários e aprimorar a educação. A formação continuada se destaca como um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

pedagógicos, proporcionando os recursos necessários para inovar e melhorar as estratégias de ensino.

Em conclusão, a formação continuada em serviço é crucial para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, garantindo a atualização de conhecimentos, a inovação nas práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional. Essa formação deve ser adaptável às necessidades e disponibilidades dos coordenadores, assegurando sua eficácia e aplicabilidade. Um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, onde os coordenadores possam compartilhar experiências e se desenvolver mutuamente, é essencial para que a educação, como campo dinâmico e em constante evolução, possa enfrentar os desafios contemporâneos e promover o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Editora Loyola, 2022.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente, buscando uma educação de qualidade**. São Paulo: Artmed, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoall_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf> Acesso em: 29 out. 2023.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério – Série formação do Professor).
- 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.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.
- 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. 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, p. 47-62, 2010b.
- 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, p. 25-36, 2010a.
- 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.; ALMEIDA, L. R. Organizadoras. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2ª Edição - São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.** 2012, vol.42, n.147, pp.754-771. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>> Acesso em: 05 ago. 2023

PLACCO, V. M. N. S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza, de 11 a 14/11/2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2023

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo, Edições Loyola, p. 9-24, 2015.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

APÊNDICE I

Questionário

Formação Inicial:

- Pedagogia
- Letras
- História
- Geografia
- Matemática
- Ciências/Biologia
- Ciências Sociais
- Outra

Pós-graduação:

- Lato sensu
- Stricto sensu
- Não Possui
- Lato sensu e Stricto sensu

Área de pós-graduação:

- Gestão Educacional
- Alfabetização e Letramento
- Educação Especial e Inclusiva
- Psicopedagogia
- Formação Docente
- Outra

Tempo de docência:

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 25 anos

- 25 a 35 anos
- 35 a 40 anos
- Não exerceu

Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica:

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 25 anos
- 25 a 35 anos
- 35 a 40 anos

Quais seus processos de formação continuada realizados enquanto coordenador (limitado a 5 anos)

- Cursos de extensão universitária
- Palestras
- Formações oferecidas pela própria instituição
- Especializações
- Pós-graduação
- Outros

Quais formações realizadas após se tornar Coordenador Pedagógico que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional nesse cargo? Por quê?

Cite os principais motivos pelos quais buscou essas formações?

Quais principais dificuldades você encontra para realizar seu processo formativo no dia a dia?

Conte-nos um episódio marcante de sua trajetória formativa?

APÊNDICE II

Roda de Conversa

1. O que motivou vocês a se tornarem coordenadores pedagógicos após anos de docência?
2. Qual foi o impacto do começo de uma nova carreira?
3. Como e Quais foram/são as formações da instituição que mais impactaram em sua atuação na Coordenação Pedagógica? Por quê?
4. Quais são as maiores necessidades formativas do Coordenador Ingressante? E do experiente?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas na Coordenação?

APÊNDICE III

Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Desenvolvimento profissional e formação continuada em serviço: o que declaram os Coordenadores Pedagógicos acerca de suas trajetórias formativas** com os Coordenadores Pedagógicos da rede Sesi São Paulo.

Essa pesquisa de responsabilidade de Ana Lucia Rocha, mestrande do programa de pós-graduação profissional em Educação PPGPE e Diretora de Escola Sesi de Batatais, CPF 342.244.778-40, residente na Rua Abraão Caixe, 976, Jardim Irajá, Ribeirão Preto, e-mail: ana.lrocha@sesisp.org.br, cuja orientadora é a Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama, CPF 139.014.418-67, e-mail: rpgama@ufscar.br, Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/4153572041829838, objetiva identificar e analisar o que os Coordenadores Pedagógicos declaram sobre as formações continuadas que realizam durante sua atuação no cargo, sejam as ofertadas pela própria instituição ou as realizadas em pós-graduação, especializações, cursos, entre outras e a maneira como essas formações contribuem para seu desenvolvimento profissional.

“Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.” (Marcelo, 2009, p.7)

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O procedimento de coleta de dados será por meio questionário construído no *forms* e de uma roda de conversa para qualificar os dados coletados, uma vez que, este recurso promove ênfase na participação ou mesmo no protagonismo dos integrantes, visando partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas.

Dando o aceite, você receberá um e-mail convite no mês de setembro da equipe de comunicação da instituição contendo o link do formulário a ser respondido e explicações do que tange a pesquisa (objetivos, instruções de como responder ao questionário, conceitos teóricos da formação em serviço e desenvolvimento profissional), bem como, o impacto positivo que ela trará para rede, já que por meio da análises dos dados, será possível inferir necessidades formativas dos coordenadores e planejar ações com o objetivo de potencializar o desenvolvimento desses sujeitos profissionais. Depois, em outubro, você receberá um e-mail convite da equipe de comunicação da instituição contendo os objetivos da roda de conversa, riscos, explicação sobre preservação dos dados pessoais e de imagem, acesso ao TCLE, data, horário e link para a roda de conversa, uma vez que ela será gravada. Ela será realizada em caráter remoto via googlemeet e será gravada para que os dados possam ser categorizados a luz da teoria da Análise de Conteúdo. A duração prevista são de no máximo 2 horas com o total de 10 participantes e acontecerá numa única data em horário noturno para que em caráter voluntário os 10 interessados tenham disponibilidade para participarem. A gravação será de uso exclusivo da pesquisa, sendo proibida de ser compartilhada para qualquer outro uso e os dados pessoais dos participantes, bem como sua imagem, não serão publicados na dissertação. Nas transcrições serão utilizados nomes fictícios. Lembrando que você pode responder somente ao formulário e não participar de roda ou somente participar da roda sem responder ao formulário.

A roda de conversa buscará aprofundar algumas informações contidas no questionário. Primeiro a pesquisadora apresentará por meio de alguns slides os conceitos de desenvolvimento profissional e formação continuada em serviço a partir de discussão que se suscitará, a pesquisadora fará alguns questionamentos:

- Os motivos pelos quais os coordenadores estão sempre buscando novas formações;
- Entre as atribuições dos coordenadores quais delas requer mais atualizações;
- Como os profissionais entendem seu desenvolvimento profissional;
- Quais são os impactos das formações realizadas na escola no dia a dia dos CPs?

- Quem é responsável por realizar a formação continuada do CP na escola e como ela acontece?

Não serão solicitados dados pessoais dos participantes, tais como informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável conforme artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Em se tratando de dados pessoais sensíveis sobre origem racial ou etnia, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural não serão solicitados ao participante de acordo com o artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Nessa pesquisa que se utilizará de dois instrumentos para a coleta de dados: questionário e gravação da roda de conversa não garante o direito do participante buscar indenização em caso de danos advindos da pesquisa, não garante assistência integral e gratuita ao participante. Entretanto, como mencionado, no questionário as questões serão construídas de forma simples e prática para não cansar o respondente zelando para que ninguém se sinta constrangido sob nenhum aspecto. E a gravação da roda de conversa será feita por conta pessoal da pesquisadora, para que não haja riscos de compartilhamento indevido do material e logo em seguida será realizado um download na máquina pessoal da pesquisadora para que somente esta possa ter acesso a gravação. Nas transcrições serão utilizados nomes fictícios.

Em se tratando de pesquisas com seres humanos é possível que ao responder o questionário você se sinta cansado ou aborrecido, para se evitar esse desconforto elaboramos questões de alternativas para dinamizar as respostas. Para a gravação da roda de conversa haverá uma preocupação de integrar bem os participantes na atividade para que se evite constrangimento por exposição ou alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Acredita-se que os procedimentos aqui propostos não serão desafiadores para os participantes e não causarão nenhum tipo de estresse, desconforto ou constrangimento. Além disso, os objetivos da pesquisa em todos os instrumentos de coletas de dados (no termo de consentimento livre e esclarecido, antes do início do questionário e da roda de conversa) estão bem explicitados buscando evidenciar que a identidade dos participantes estará sempre preservada e visando diminuir a incidência de riscos do vazamento de dados, cansaço, estresse etc. Toda pesquisa e coleta de dados está

embasada nos pressupostos do Comitê de Ética sendo possível consulta em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf

Com esta pesquisa espera-se avançar nas discussões e reflexões sobre o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico. Uma vez que ela permitirá compreender quais as escolhas formativas que esses sujeitos elegem como necessárias para aprimorar suas ações no dia-a-dia das escolas onde atuam.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Bem como, livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo. Se você tiver qualquer dúvida deve me contatar através do telefone **(16) 991246633** e pelo e-mail ana.lrocha@sesisp.org.br

Destaca-se que o Sr. Alexandre Ribeiro Meyer Pflug - Superintendente do SESI- SP autorizou a realização da pesquisa na rede respondendo com um de acordo ao e-mail desta pesquisadora e o Diretor Alvaro Alves Filho assinou a autorização de realização da pesquisa que foi encaminhado ao conselho de ética. E para que a pesquisa ocorra, esta pesquisadora possui autorização do conselho de ética em pesquisa com seres humanos – CEP da UFSCAR. Para qualquer dúvida entrem em contato diretamente na instituição: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos - São Paulo - Brasil CEP 13565-905 Telefone: (16) 3351-8111 (PABX) Fax: (16) 3361-2081.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador

Referências:

Marcelo, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22 Consultado em janeiro de 2023 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

APÊNDICE IV

Termo de solicitação de autorização

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Alexandre Ribeiro Meyer Pflug - Superintendente do SESI-SP, a mestranda e Diretora de Escola SESI de Batatais **Ana Lucia Rocha**, CPF 342.244.778-40. Residente na Rua Abraão Caixe, 976, Jardim Irajá, Ribeirão Preto. E-mail: ana.lrocha@sesisp.org.br, cuja orientadora de pesquisa é a Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama, CPF 139.014.418-67, e-mail: rpgama@ufscar.br, Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/4153572041829838. Solicita sua autorização para realizar a pesquisa: **Desenvolvimento profissional e formação continuada em serviço: o que declaram os Coordenadores Pedagógicos acerca de suas trajetórias formativas** com os Coordenadores Pedagógicos da rede SESI São Paulo.

Este projeto de pesquisa objetiva identificar e analisar o que os Coordenadores Pedagógicos declaram sobre as formações continuadas que realizam durante sua atuação no cargo, sejam as ofertadas pela própria instituição ou as realizadas em pós-graduação, especializações, cursos, entre outras e a maneira como essas formações contribuem para seu desenvolvimento profissional.

O procedimento de coleta de dados será por meio questionário construído no *forms* e de uma roda de conversa com alguns coordenadores para qualificar os dados coletados, uma vez que, este recurso promove ênfase na participação ou mesmo no protagonismo dos integrantes, visando partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas.

Os coordenadores da rede receberão um e-mail convite contendo o link do formulário a ser respondido e explicações do que tange a pesquisa (objetivos, instruções de como responder ao *forms*, conceitos teóricos da formação em serviço e desenvolvimento profissional), bem como, o impacto positivo que ela trará para rede, já que por meio das análises dos dados, será possível inferir necessidades formativas dos coordenadores e planejar ações com o objetivo de potencializar o desenvolvimento desses sujeitos profissionais.

Ao acessar o link com o formulário os coordenadores deverão ler os termos de consentimento da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previstos

no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016 o qual o participante maior de 18 anos deverá obrigatoriamente responder para poder passar para as questões seguinte.

Não serão solicitados dados pessoais dos participantes, tais como informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável conforme (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), conforme a legislação vigente.

Em se tratando de dados pessoais sensíveis sobre origem racial ou etnia, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural não serão solicitados ao participante de acordo com (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

A roda de conversa será realizada por meio de convite junto aos Coordenadores Pedagógicos que compõem as regionais de Ribeirão Preto e Mogi Guaçu, dada a distância da localidade de atuação da pesquisadora, Batatais e autorização prévia dos Diretores dos Centros de Atividades que compõem essas escolas.

Ana Lucia Rocha

Mestranda e Pesquisadora da PPGEF
Diretora de Escola SESI Batatais

Renata Prenstteter Gama

Orientadora da Pesquisa
Vice-coordenadora do Programa -
PPGEP