

Trajétórias de coordenadoras pedagógicas em face da formação continuada de professores na escola

ARTIGO

Iris Martins de Souza Castro ⁱ

Secretaria Estadual de Educação do Ceará, Nova Russas, CE, Brasil

Francinalda Machado Stascxak ⁱⁱ

Secretaria Municipal de Educação do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Maria Aparecida Alves da Costa ⁱⁱⁱ

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Sobral, CE, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta reflexões acerca da formação continuada de professores a partir da narrativa da trajetória de atuação de coordenadoras pedagógicas cearenses. A análise objetiva discutir como a trajetória formativa de duas coordenadoras pedagógicas reverberou nas suas atuações na formação continuada de professores na escola. Sustenta-se teoricamente nos estudos de Placco e Souza (2017), García (2013), Imbernón (2010), Alarcão (2011) e Vieira (2011); e, do ponto de vista metodológico, encontra suporte na abordagem qualitativa de pesquisa na perspectiva postulada por Lüdke e André (1986), na observância dos aspectos dialéticos e das subjetividades dos sujeitos tal como proposto por Ghedin e Franco (2011), bem como na entrevista narrativa com duas coordenadoras cearenses que vivenciaram a função em períodos distintos, referenciadas em Passeggi (2011), Delory-Momberger (2012) e Falcão e Farias (2020). A partir da análise das narrativas conclui-se que as coordenadoras pedagógicas desempenham importante papel na formação dos seus pares no contexto escolar, ainda que esta seja uma atuação perpassada por inúmeras dificuldades. A práxis dessas coordenadoras, conforme evidenciam as narrativas examinadas, tem tecido caminhos de enfrentamento dos desafios encontrados para dar conta dos seus fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Trajetória de atuação. Formação continuada.

Trajectories of pedagogical coordinators in the face of the continuing education of teachers in the school

Abstract

This article presents reflections on the continuing education of teachers from the narrative of the trajectory of action of pedagogical coordinators from Ceará. The analysis aims to discuss how the formative trajectory of two pedagogical coordinators reverberated in their actions in the continuing education of teachers in the school. It is theoretically supported by the studies of Placco and Souza (2017), García (2013), Imbernón (2010), Alarcão (2011) and Vieira (2011); and, from the methodological point of view, it finds support in the qualitative research

approach in the perspective postulated by Lüdke and André (1986), in the observance of the dialectical aspects and subjectivities of the subjects as proposed by Ghedin and Franco (2011), as well as in the narrative interview with two coordinators from Ceará who experienced the function in different periods, referenced in Passeggi (2011), Delory-Momberger (2012), and Falcão and Farias (2020). From the analysis of the narratives, it is concluded that the pedagogical coordinators play an important role in the formation of their peers in the school context, although this is a performance permeated by numerous difficulties. The praxis of these coordinators, as evidenced by the narratives examined, has woven ways of coping with the challenges encountered to account for their pedagogical activities.

Keywords: Pedagogical coordinator. Trajectory of action. Continuing education.

1 Introdução

“Falar em contexto de ação profissional na escola, considerando as ações do CP e nossa compreensão de seu papel, implica remeter à formação que o CP promove, tomando-a como promotora ou não de identificações dos professores com as atribuições que lhe são postas, sobretudo no que concerne ao ensino e formação de crianças e jovens” (Placco; Souza, 2016, p. 51-52).

A epígrafe acima, das autoras Placco e Souza (2016), introduz o pensamento acerca do trabalho do coordenador pedagógico em relação à amplitude e à importância de sua atuação para o desenvolvimento profissional docente no contexto escolar, sobretudo no que concerne à formação continuada. O olhar para o desvelar da prática pedagógica como ponto de partida e de chegada para refletir sobre os múltiplos processos formativos constituem-se referência para pensar a prática do coordenador pedagógico enquanto profissional que desempenha uma função de articulador e de mobilizador no locus mais apropriado para a formação: a escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2010).

A nomenclatura Coordenador Pedagógico surge, no Brasil, somente na década de 1980, em substituição ao termo supervisor educacional, desempenhando atribuições ainda herdadas dos Jesuítas, através do *Ratio Studiorum*¹, plano que institucionalizou a

¹O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da

pedagogia jesuítica, nos anos de 1599 a 1759. Nesse contexto, a função, até então intitulada por outros tantos nomes como prefeito geral de estudos, inspetor, técnico em escolarização, orientador pedagógico, esteve associada aos aspectos administrativos inerentes à rotina escolar, à sistematização dos estudos e ao direcionamento das aulas. A conjuntura descrita evidencia que as funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico, desde a sua origem, não possuem um caráter único, mas implicam aspectos políticos e ideológicos, não ficando explícita a definição de quais ações competem a esse profissional.

Estudos sobre a formação dos gestores escolares retratam que com a redemocratização do país, na década de 1980, existiam intensos movimentos que exigiam mudanças nas políticas de estado, entre essas na legislação e nas políticas educacionais e, por conseguinte, na gestão escolar. Nesse mesmo período, evidencia-se que outras preocupações relacionadas à área da educação surgiram, como o acesso e a permanência na escola, a qualidade do ensino e a necessidade de organização da gestão educacional. Assim, somada à implantação da gestão democrática, prevista no texto da Constituição, instituiu-se a função de coordenador pedagógico (VIEIRA, 2011).

Placco e Souza (2017), em um texto que trata da identidade do coordenador pedagógico, enfatizam a multiplicidade de tarefas que esse profissional tem que cumprir, bem como as fragilidades existentes na sua formação. Apontam, ainda, que essa multiplicidade de tarefas apresenta-se como fator que dificulta o desenvolvimento da formação continuada na escola, ação direcionada a esse profissional. Ao lado desse aspecto, a ausência de formação específica para ocupar a função de coordenador pedagógico é outro ponto crucial. Com efeito, tal realidade é vivenciada por professores que são responsáveis por desenvolver o trabalho pedagógico na escola, resultando na indefinição do papel do coordenador pedagógico, existindo, assim, uma lacuna na sua

distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias” (SAVIANI, 2013, p. 55).

formação para atuar no processo formativo no ambiente escolar, o que reflete diretamente na sua prática.

Foi considerando os elementos delineados acima que esse artigo foi construído, tendo como centro de suas preocupações a seguinte questão: Como as trajetórias de atuação de coordenadoras pedagógicas cearenses, que atuaram em períodos diferentes, repercutiram no exercício de suas funções, no contexto da escola? De modo mais específico, indaga-se: como se desenvolveu as trajetórias formativas das coordenadoras pedagógicas? Quais ações as coordenadoras realizavam no contexto escolar, voltadas para o desenvolvimento da formação continuada de professores?

Com base nessas inquietações, este artigo objetiva discutir como a trajetória formativa de duas coordenadoras pedagógicas reverberou nas suas atuações na formação continuada de professores na escola. Amparou-se teoricamente nos estudos de Placco e Souza (2017), Alarcão (2011) e Vieira (2011), que tratam da função de coordenador pedagógico, de sua prática e legitimação de sua atuação; de García (2013), que discorre sobre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexão por intermédio do trabalho mútuo e do diálogo profissional; e de Imbernón (2010), que aborda a relevância da formação continuada de professores no contexto em que surgem as demandas: o próprio ambiente escolar.

Conhecer a trajetória formativa de coordenadores pedagógicos, como se constituíram suas práticas pedagógicas e de que forma apoiaram os processos formativos dos professores na escola faz-se necessário diante de um contexto em que a formação continuada apresenta-se fragilizada, em decorrência de leis como a Resolução de nº 02/2019 que, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), evidenciam uma política de resultados e de responsabilização dos professores quanto ao desempenho escolar dos alunos. Desse modo, enfatizar as contribuições do fazer pedagógico de duas coordenadoras cearenses, que atuaram em épocas distintas, uma na década de 1970 e

outra nos anos 2000, e a relação de suas ações e práticas, levou-nos a refletir sobre a relevância do papel do coordenador pedagógico e do subsídio voltado para a formação continuada de professores.

Fundamentada em uma abordagem de natureza qualitativa, sustentada em Lüdke e André (1986), esta pesquisa buscou perceber as nuances sociais, políticas, culturais, históricas e educacionais a partir das subjetividades dos sujeitos, apoiada em Ghedin e Franco (2011). A metodologia teve como procedimento de coleta de dados as narrativas baseadas em Passeggi (2016) e Falcão e Farias (2020) como meio de revisitar as memórias, percorrendo caminhos singulares alicerçados nas escolhas dos sujeitos ao contarem sobre suas vivências, amparando-se em Passeggi (2011) e Delory-Momberger (2012).

As análises sistematizadas nesse escrito, portanto, pretendem suscitar um olhar sensível ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico diante da construção de espaços que favoreçam os processos de formação continuada, em contexto escolar. Partimos da premissa de que o coordenador possibilita a edificação de espaços permanentes de reflexão e do desenvolvimento profissional do professor, o que pode favorecer a constituição de um docente mais autônomo na sua prática pedagógica.

Tendo em vista essa compreensão, este artigo é composto, além desta introdução, por mais quatro seções: o aporte teórico, onde trazemos as categorias elencadas para este estudo – coordenador pedagógico, formação continuada e trajetória formativa; o percurso metodológico, tópico em que foram apresentadas a abordagem, o instrumento de coleta de dados, a caracterização e a escolha dos sujeitos; a análise das narrativas evidenciando as contribuições para a formação continuada de professores; e as considerações finais, espaço em que foi possível retomar o objetivo traçado inicialmente e os principais achados, ponderadamente elencados.

2. Coordenador pedagógico e a formação continuada: contributo teórico-conceitual

De modo factual, vê-se o profissional coordenador pedagógico relacionado a um universo amplo de atividades desenvolvidas na escola que envolve desde demandas técnico-administrativas, como também as de natureza pedagógica. Esse misto de atribuições perdurou ao longo da história da função, não excluindo os aspectos pedagógicos inerentes à prática desse profissional, mas sempre associadas a tarefas burocráticas e à fiscalização e ao controle do trabalho desenvolvido pelos professores.

Conforme enunciam Placco e Souza, o coordenador pedagógico “[...] é o profissional que trabalha com a formação, que discute as ações docentes, que atende a casos de alunos que fogem ao esperado pelo docente e atende aos pais que necessitam conversar com a escola” (PLACCO; SOUZA, 2017, p. 16-17). Assim, para além das exigências administrativas e burocráticas da escola, segundo Imbernón (2010), é tarefa do coordenador pedagógico atuar nas ações formativas dos professores, compreendendo a formação continuada como um processo e, também, como condição para a efetivação de uma prática educativa que atenda aos anseios dos alunos, refletindo em aprendizagens significativas e no desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2010).

As mudanças na formação continuada ocorreram paralelamente à implementação da gestão democrática, acarretando avanços significativos nos últimos anos, impactando na legitimidade da atuação do coordenador pedagógico. Para Imbernón (2010), foram muitas as alterações realizadas no âmbito da formação de professores que perpassam desde aspectos associados à crítica; à caracterização do processo como racional e técnico; aos formadores; ao local onde a formação é desenvolvida; ao incentivo de processos de pesquisa-ação como meio para a produção de ações reflexivas sobre a prática educativa. O autor fortalece a ideia de que as transformações acima citadas ainda permanecem como conceitos fixados em papéis, não permitindo ao professor vislumbrar sua função no seu processo formativo, direcionando sua formação apenas para a solução de problemas, muitas vezes advindos do contexto social em que o aluno insere-se e para o cumprimento de exigências provenientes da intensificação do trabalho do docente (IMBERNÓN, 2010).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico enfrenta limitações oriundas desse contexto de mudanças, não permitindo a esse profissional desenvolver-se como formador, atendo-se somente à resolução de problemas, em vez de atuar na formação como ferramenta de reflexão e de apoio para a transformação da prática.

O trabalho do coordenador pedagógico centra-se no repasse de informações e na oferta de cursos ou oficinas a respeito de temas que circundam os diferentes componentes curriculares, ou mesmo na preocupação exagerada em obter resultados satisfatórios em avaliações externas. De acordo com Placco e Souza (2017), o coordenador pedagógico, na tentativa de atender os professores em suas diferentes áreas e “[...] tendo uma multiplicidade de tarefas a cumprir, se assume NENHUM na realização de mais essa tarefa” (PLACCO; SOUZA, 2017, p. 23).

Cabe, não somente ao coordenador pedagógico, mas aos gestores educacionais delinear os objetivos intencionados para a formação, na tentativa de superar obstáculos ainda percebidos nos processos formativos a citar: falta de acompanhamento e avaliação dos processos de formação; o imprevisto existente nas práticas formativas; a não associação das atividades com a prática pedagógica não contribuindo com o desenvolvimento profissional; a indefinição do que se pretende como orientações para a formação; a escassez de verbas destinadas para atividades de formação coletiva e de formadores; o tempo dedicado ao processo que se transforma em uma sobrecarga do trabalho docente; e a associação da participação nas formações como meio de ascensão profissional ou visando a melhorias salariais (IMBERNÓN, 2010, p. 35).

De acordo com Alarcão (2011), ao tratar do supervisor, nomeação utilizada pela autora para coordenador pedagógico, define como finalidade da função “[...] o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida na escola” (ALARCÃO, 2011, p. 70-71). A autora enfatiza a relação direta entre o coordenador pedagógico e os processos de

formação desde a inicial e a continuada, compreendendo os conhecimentos teóricos e práticos que repercutem no desenvolvimento profissional docente e no contexto escolar.

Visualizamos o coordenador pedagógico como um agente fundamental na formação de professores. Sua atuação, apesar das inúmeras adversidades encontradas no seu fazer pedagógico e apontadas neste escrito, deve pautar-se na reflexão coletiva na escola, não priorizando demandas burocráticas ou técnico-administrativas, mas sim, agindo na construção de um projeto de escola mais participativa, solucionando os problemas de ordem prática dos professores e de seu contexto.

Além da legitimidade da atuação do coordenador pedagógico, a formação deve assumir um modelo que integre teoria e prática nos processos formativos, "introduzindo novas perspectivas e metodologias" (IMBERNÓN, 2010, p. 40), ressignificando o papel do professor como sujeito ativo de sua formação no seu contexto de trabalho, apoiado e acompanhado pelo coordenador pedagógico.

Apresentamos, logo após, o caminho metodológico percorrido, intencionando o alcance do objetivo traçado para este artigo.

3. Percurso metodológico

Este artigo consiste na discussão acerca da trajetória de duas coordenadoras cearenses e como as suas atuações repercutiram nas práticas de formação de professores. Com o intuito de dar respostas à questão central deste estudo, compreendendo assim, o objeto investigado, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que esta perpassa a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva das subjetividades. Ghedin e Franco (2011, p. 54) demonstram que a pesquisa qualitativa incorpora em suas etapas de construção "a complexidade, a flexibilidade, a intercomunicação de significados, a humanidade", próprios das interações entre os sujeitos.

A escolha por essa abordagem, conforme Lüdke e André (1986), justifica-se também pela possibilidade de, a partir dos fatos narrados, entender que os sujeitos estão envolvidos, não somente ao ambiente escolar, mas também em um contexto social, cultural e histórico, que influenciam suas histórias de vida.

Como enunciado, a metodologia da pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, sendo realizada a partir de narrativas das trajetórias formativas de duas coordenadoras pedagógicas cearenses, que exerceram suas funções em escolas públicas nas décadas de 1970 e nos anos 2000. Ao tratar das narrativas de história de vida, Falcão e Farias (2020) revelam que “[...] a identidade docente se constitui ao longo de uma história, das diversas experiências formativas que vão definindo as escolhas e o jeito de atuação” (FALCÃO; FARIAS, 2020, p. 178). Nesse sentido, buscamos, ao ouvir as professoras, entender seus trajetos de atuação, buscando conhecê-las melhor a ponto de perceber as contribuições advindas de suas práticas para os processos formativos na escola.

A seleção das participantes deste estudo deu-se a partir dos critérios elencados, a saber: ter exercido a função de coordenadora pedagógica; ter atuado no contexto de escolas públicas estaduais; possuir formação em Pedagogia e exercer a função de coordenação em dois períodos distintos, um anterior e outro após a implementação da gestão democrática.

As narrativas das duas coordenadoras pedagógicas cearenses, colhidas em um contexto pandêmico e enviadas por meio eletrônico, via aplicativo WhatsApp, foram respondidas: uma por áudio, depois transcrita pelas pesquisadoras e a outra por texto escrito. As perguntas que nortearam as narrativas abordaram sobre seus percursos formativo e profissional, a descrição do período em que ocuparam a função de coordenação pedagógica e como realizavam a formação dos professores sob a sua gestão.

Ressalta-se a preocupação em cumprir com os aspectos éticos em se tratando de pesquisas que envolvem seres humanos. Para tanto, foi solicitado, aos sujeitos do estudo,

a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que explicamos o teor da investigação, sua metodologia, a forma voluntária de participação, os riscos e o desconforto, não trazendo complicações, sendo assegurado o anonimato. Rosa e Margarida foram os nomes fictícios escolhidos para as coordenadoras pedagógicas a fim de preservar a identidade delas.

Os escritos tratam de suas trajetórias de atuação profissionais e das contribuições voltadas para a formação de professores, compondo assim o objeto que analisaremos neste estudo. Apontaremos, inicialmente, sobre os aspectos inerentes às trajetórias das coordenadoras pedagógicas e como vivenciaram a função de gestão. Em seguida, apresentaremos as práticas realizadas pelas coordenadoras como forma de subsidiar a formação de professores na escola.

A entrevista narrativa foi escolhida como procedimento de produção de dados, mostrando-se pertinente ao contexto em investigação pelo fato de possibilitar o estudo em que se leva em consideração as subjetividades dos sujeitos de contextos sociais e históricos distintos. Para Falcão e Farias (2020), o pesquisador, ao se utilizar das histórias de vida, é favorecido pela utilização das falas narradas como estratégia de aproximação dos acontecimentos contados por “sujeitos históricos, socioculturalmente situados” (Falcão; Farias, 2020, p. 179), possibilitando a constituição da história individual e coletiva desses sujeitos

Nessa lógica, pesquisas que trazem aspectos biográficos a fim de compreender cenários mais amplos, como o deste estudo que aborda a prática de duas coordenadoras pedagógicas em tempos dissemelhantes, pautam-se, sobretudo num contexto subjetivo de análise, uma vez que estudos voltados para esses aspectos “enfocam os processos biográficos em contraste com o pano de fundo e no contexto das circunstâncias concretas e gerais (por exemplo, situações de vida como uma fase de orientação profissional e um determinado contexto social e período biográfico [...])” Flick (2009, p. 171). Isso se dá pelo fato de que os acontecimentos ora expostos não representam, exatamente o vivenciado pelos sujeitos, mas sim um meio de “[...] entender o que aconteceu, com arrimo em

elementos do presente, levando a novas compreensões” (FALCÃO; FARIAS, 2020, p. 179).

A escolha pelas narrativas como método de investigação qualitativa justifica-se também pelo fato de se apresentarem como ferramenta reflexiva da prática docente pois, ao narrar sua própria história, o sujeito rememora acontecimentos que viveu assentando-se “[...] no pressuposto do reconhecimento da legitimidade [...]” (PASSEGGI, 2016, p. 114), possibilitando a visitação de experiências do passado a partir das suas memórias e reminiscências, contribuindo para o processo de formação e profissionalização desse professor. Corroborando com essa ideia, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) assim, anunciam:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Ainda sobre a escolha pela entrevista narrativa, Delory-Momberger (2012, p. 526) aponta que “a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência”. Nesse sentido, elencamos como sujeitos de nossa pesquisa duas coordenadoras pedagógicas que experienciaram a função em contextos temporais diferentes: uma insere-se na década de 70, auge da ditadura militar, enquanto a segunda atuou nos anos 2000, após a implantação da gestão democrática.

Ao tratar acerca da trajetória de coordenadoras pedagógicas cearenses, tomando como base as suas histórias de vida, narradas em um dado momento histórico, podemos entender como as participantes da pesquisa constituíram-se e perceberam-se coordenadoras, desenvolvendo práticas pedagógicas que serviram como alicerce para o trabalho com a formação continuada, realizada na escola como instrumento para o desenvolvimento profissional docente.

Na seção seguinte, analisaremos os dados empíricos da investigação proposta, fundamentados nas narrativas das coordenadoras pedagógicas.

4. Caminhos vividos: contributos para a formação de professores

12

Temos como sujeitos desse estudo, duas coordenadoras pedagógicas. Uma nomeamos Rosa, que exerceu os cargos de coordenadora e vice diretora, na década de 70, tempo de grandes repressões oriundas do momento histórico vivido e a outra, Margarida, que atuou nos anos 2000, período de mudanças no contexto da escola pública brasileira, fruto de conquistas advindas da Constituição de 1988 e efetivadas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Nº 9394/1996, como a implementação da gestão democrática e participativa.

Como primeira etapa da análise dos relatos, trataremos das trajetórias formativas das coordenadoras pedagógicas, enfatizando como se constituíram profissionais da educação, desde o início de suas carreiras até a ocupação na função de gestão.

Tanto Rosa quanto Margarida narram que o início de suas carreiras docentes ocorreu de modo prematuro, quando ainda eram muito jovens, com o curso Normal, que as habilitaram, à época, para atuar como professoras. Rosa explicita que saiu de casa muito cedo com a incumbência de cuidar dos irmãos mais novos em uma cidade maior para estudarem. Essa experiência fez com que Rosa adquirisse maturidade antes do tempo, tornando-se o “*espelho da casa*”. Relata que quando “*caiu no mundo do trabalho*” (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020), percebeu a importância de gerenciar um lar e a sala de aula, lugar que ela intitula de seu.

Margarida, desde muito cedo, percebeu que o que gostaria mesmo de fazer era “*lidar com gente [...], dialogar com as pessoas e com elas abrir caminhos*”, tudo isso tornou-se sua missão. Conta como ocorreu o início de sua carreira na docência, aos 16 anos de idade, definindo esse processo como “*um universo que acolheu minhas incertezas*”

e inseguranças” (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020), mas que lhe proporcionou fortaleza para continuar na profissão.

As duas coordenadoras pedagógicas têm formação em Pedagogia, Margarida como formação inicial e Rosa como segunda formação acadêmica. Rosa revela em sua fala que somente depois de sua “*primeira experiência pedagógica*”, como coordenadora de uma escola, percebeu o sentido, na prática, do que é agir pedagogicamente. Conforme Tardif (2016), a pedagogia constitui-se na prática do profissional, ser autônomo que se norteia pela ética e que é confrontado com problemas que não possuem soluções prontas. Para o autor, esse profissional deve construir seu próprio espaço pedagógico em que, superando suas limitações, ele possa resolver situações cotidianas, “apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade” (TARDIF, 2014, p. 149). Assim, ao trabalhar diretamente com os estudantes, Rosa narra sobre sua percepção de coordenação pedagógica e de sua aproximação com a Pedagogia:

O que é uma coordenação, é uma coordenação colaborativa. E o que é uma coordenação pedagógica, é a Pedagogia como ciência da Educação que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender. E aqui ensinar eu entendo não só como a matéria, ensinar o modo de vida, ensinar a vida na sociedade, ensinar os princípios de convivência, vivência com. Então a gente tinha reuniões semanais onde eu escutava o que eles tinham para me contar, escutava o que eles viam nas salas. Eu acredito que foi pedagógico para mim e para eles, porque nós estávamos, nesse tempo eu nem estudava Paulo Freire, porque eu fazia era o curso de Letras mas eu tinha, acho que eu sempre fui professora. [...] essa foi a primeira experiência pedagógica, tanto é tão pedagógica que foi que assim que terminei o curso de Letras fui fazer o curso de Pedagogia [...] (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

A universidade, para Margarida, foi o local que lhe proporcionou uma aproximação maior com o conhecimento e onde compreendeu a relação entre teoria e prática, entendendo a segunda como meio de construção e aquisição de novos conhecimentos, “*guiando-os para a construção de algo novo que promova a inclusão de todos e todas nas mesmas condições de aprendizagem*” (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020). Corroborando com essa ideia, Vieira, Therrien e Castro (2017), em artigo sobre os saberes da docência universitária, declaram que a universidade é “*espaço de*

produção de conhecimento”, contribuindo “com a libertação das consciências pela “conscientização” que humaniza e forma para a vida [...]” (VIEIRA; THERRIEN; CASTRO, 2017, p. 277)

Ao abordarem sobre seus processos formativos, a coordenadora pedagógica Rosa fala de sua participação ativa em “treinamentos”, como chamavam as formações realizadas na década de 70. Após a realização de cursos de aperfeiçoamento, Rosa dizia-se “*empoderada*” de conhecimento, explicitando que “*a vida da qualificação sempre me deu um diferencial*” (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

O conhecimento, para Margarida, “*é um território sem fronteiras*”. Para a professora, “*quanto mais se sabe mais se descobre que há mais para se conhecer*” (PROFESSORA MARGARIDA). Partindo dessa premissa, participou de alguns cursos em nível de especialização que a fizeram perceber que precisava renovar seu “*compromisso com a classe de estudantes da escola pública, que em muitas situações são colocados à margem da sociedade*” (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

Poetizando em sua narrativa, inspirando-se em Manoel de Barros, poeta mato-grossense, Margarida, coordenadora pedagógica compara seu percurso profissional à organização de palavras, que no movimento de desorganização e reorganização, a partir da harmonização entre os tempos, contribui para a constituição formativa do ser e para a composição da “*matéria de nossa existência*”. Margarida complementa seu pensamento acerca da construção do ser relatando que

A incompletude do sujeito é como diz o poeta “a sua maior riqueza”, pois é ela que abre espaço para a busca infinita de aprender, de (re)aprender e de ir se transformando nesse percurso de aprendizagem, percurso que se faz presente no horizonte de nossas procuras e de nossos achados (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

García (1999), ao tratar do estudo e da compreensão da formação docente relaciona-a a quatro áreas da didática: a escola, a inovação curricular, o ensino e os professores. Ao adentrar no último componente, o autor, ao referir-se ao professor,

ênfatisa que este é pessoa, profissional e sujeito que aprende, reforçando a fala de Margarida.

Um segundo aspecto analisado foi a vivência das professoras na função de coordenadora pedagógica. A partir das suas falas, constatou-se a multiplicidade de tarefas abarcadas pelas coordenadoras no desenvolvimento de suas atribuições. Além da quantidade intensa de atividades, as demandas possuem teores distintos, desde o trato com a família e alunos, questões burocráticas, pautas de planejamentos, indisciplina, o atendimento aos docentes, a formação continuada, ou seja, uma rotina movimentada que se perpetua até os dias atuais.

Rosa ocupou o cargo por três vezes, sendo que uma delas como vice-diretora, à época desempenhava o papel de um coordenador. Em sua primeira experiência, atuou em uma Centro Cívico, onde trabalhava diretamente com os alunos. Segundo Rosa, era “obrigatória” a escolha de um aluno por classe para compor um coletivo, mas não tinha “um delineamento do que ia fazer” (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020). Vemos o caráter da obrigatoriedade como marca de um tempo histórico, vivido pela coordenadora pedagógica. A professora explicita que sabiam que eles tinham que participar “mais de perto” da direção. Em sua avaliação, essa foi uma experiência valiosa, pois sempre manteve um bom relacionamento com os alunos. Para a professora, sua primeira experiência de gestão em coordenação resume-se em:

[...] uma continuidade do que eu fazia, um aperfeiçoamento das minhas práticas de ter a responsabilidade de tomar conta de meus irmãos aos vinte anos. Morar com eles em uma cidade grande e aí o que fica mesmo é a questão do diálogo, da escuta, do trabalho colaborativo. Eu gosto muito dessa palavra colaborativo porque ela fala assim, “co” que dá uma ideia de conjunto, “labor” trabalho e “ativo” que não é só a discussão, não é, passa para a ação (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

Como segunda experiência, Rosa atuou em uma escola polivalente, descrita pela professora com características lineares no que diz respeito à autoridade. O trabalho desenvolvido nessa escola estava mais voltado para os aspectos pedagógicos, desde a relação com professores à resolução de problemas cotidianos com a indisciplina em sala

de aula. A professora fala da empatia que existia nesse trabalho associada ao diálogo sempre presente. Nesse sentido, Rosa conta que:

Quando tinha um problema em sala de aula eu tratava com muito cuidado como se fosse eu mesmo que estivesse naquela sala, questão de empatia e do diálogo que esses cargos eu fui fazendo muito de forma dialógica, e saber que ali estavam colegas meus, que aquele cargo era passageiro. Eu nunca tive vontade de ficar em cargos de chefia, eu gosto mesmo é da sala de aula, ainda hoje. E aí, eu tratava isso de uma forma o mais coletivo possível (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

A professora Rosa comenta que o que ela gostava mesmo era da sala de aula, que não tinha muita vontade de assumir cargos de chefia, mas ainda assim, aceitou um terceiro convite para trabalhar como vice-diretora, cargo que muito lhe agradou pela proximidade com a família dos alunos. Rosa pontua que atuar na vice-direção teve um caráter pedagógico, pois esse profissional deve compreender a escola como espaço de educação. Explicita que aprendeu muito com a experiência como coordenadora pedagógica quando diz “nas minhas três experiências fui aprendendo devagar [...]” (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

Para Margarida, o ingresso na função de coordenação foi aceito como um “desafio”, pois foi convidada para assumir a função na mesma escola em que desenvolveu seu percurso estudantil. Segundo a professora, esse chamamento ocorreu concomitante a um momento de boas colheitas da escola pública no que diz respeito a políticas oriundas de conquistas do final do século anterior, confirma quando cita que “A primeira década do século XXI trouxe diferentes acontecimentos sociais e econômicos que desencadearam mudanças em diferentes aspectos no âmbito da escola pública” (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020). Esses contextos de transformações educacionais são oriundos da Carta Magna de 1988, tendo como consequência a implementação da LDB nº 9394/96. A partir de um amplo debate, envolto na construção dessas leis, instituiu-se a gestão democrática como uma ferramenta de participação da sociedade no âmbito educacional. Vieira (2011) delinea o perfil do gestor escolar, para atuar na gestão democrática, como “[...] um líder organizacional, com as competências e

habilidades com vistas a mobilizar uma equipe atuante na definição de diretrizes da escola a fim de garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de seu projeto pedagógico” (VIEIRA, 2011, p. 63).

Uma das grandes mudanças concretizadas nesse período foi a implementação da gestão democrática que repercutiu diretamente na prática de gestores, abrindo o espaço escolar para a participação ativa da comunidade e para o diálogo. Margarida delineia esse ciclo como um “ganho” em sua formação e complementa narrando que a partir do diálogo, que ela considerava o “principal instrumento de trabalho” colaborou com o rompimento de *“práticas autoritárias e fazia emergir na sala de aula a necessidade de se levar em conta os interesses dos/as educandos, pois uma escola se faz com educadores e educandos que se ajudam e que aprendem mutuamente”* (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

Concordante com o momento descrito, Vieira (2011) justifica que esses acontecimentos decorreram da transformação do modelo de administração pública, na década de 1990, que era burocrática e que passou ser a gerencial. Para a autora, essa fase foi marcada pelo capitalismo competitivo, baseado nos princípios da flexibilidade e da descentralização, sendo somados a esses, outros como a eficiência e o controle de resultados. Todo esse panorama, segundo Vieira (2011), em torno da reforma administrativa brasileira, referenciou a formação dos gestores escolares, que foram preparados para dar respostas à nova política gerencial.

Cumprindo com o que o novo modelo administrativo exigia, Margarida explicita ainda que na função de coordenadora pedagógica procurou *“participar ativamente de todos os momentos de interação com os familiares dos/as aluno/as, ouvindo atentamente suas histórias para melhor colaborar com o processo formativo dos/as estudantes”*. A professora complementa o pensamento afirmando que sua prática, pautada no diálogo, *“representou um ganho considerável”* (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020) em sua formação.

Ainda no que diz respeito às mudanças introduzidas na escola, Margarida cita a “*autonomia da gestão frente às atividades escolares*” e assevera sobre a “*formação permanente dos/as professores/as*” passou a ser vista como “*prioridade na Política Educacional do país*”. Sobre o trabalho com os conteúdos, a professora aponta que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade trouxeram “*uma nova dimensão para a aprendizagem e a reorganização curricular constituiu-se como matéria para aprofundamento dos diálogos entre a coordenação e os/as educadores*” (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

Esse relato da professora Margarida remete-nos às mudanças educacionais, ao longo do tempo, que repercutiram na formação continuada. Para Imbernón (2010), os anos que precedem o novo século caracterizaram-se como uma época “criativa e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando” (IMBERNÓN, 2010, p. 22). Para o autor, a formação docente passa a ser analisada como estratégia para “propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação” deixando de ser somente voltada para o “domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas” (IMBERNÓN, 2010, p. 23), corroborando com o relato acima.

Como terceiro aspecto analisado, trataremos das práticas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas direcionadas para a realização dos processos de formação de professores na escola. Em conformidade com a pesquisa da Fundação Victor Civita, realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), ao coordenador pedagógico, são atribuídas funções relacionadas à formação dos professores, oferecendo-lhe condições para que o docente mature seus conhecimentos na sua área específica, transformando-o em ensino e, promovendo assim, o desenvolvimento dos professores.

A marca da atuação de Rosa com o processo formativo de professores foi a improvisação e a informalidade, proveniente da ausência de políticas destinadas à formação docente. Tais características são confirmadas com a fala da professora ao descrever os momentos destinados à “*reciclagem*” e ao “*treinamento*”: “*Não era tão*

formalizado como hoje”; “Assim, ficava muito no nível pessoal também”; “[...] a história da formação ficava no âmbito da faculdade” (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

O tempo dedicado à formação era o mesmo em que ocorriam as reuniões e os planejamentos dos professores. Como já explicitado, não existia um período específico que objetivasse o estudo direcionado com professores. Esse momento confundia-se com as rotinas escolares, como narra Rosa: “[...] cada professor tinha sua hora de folga e aí a gente fazia pequenos grupos e via quem estava na hora de folga, no mesmo tempo e a gente conversava”.

As atividades realizadas não se centravam nas demandas dos professores, sejam voltadas para a disciplina ou para os conteúdos. Muitas situações de formação ocorriam em períodos específicos, como o início do semestre letivo e sempre com a leitura e discussão de textos escolhidos pela coordenadora pedagógica. Nesse sentido, Rosa diz:

Assim, tinha a semana de planejamento, no começo do semestre, onde eu sempre levava, naquele tempo, os textos do Rubem Alves. Eu gostava muito. Eu levava qualquer texto assim, uma poesia e dali a gente conversava sobre isso”. E complementa dizendo: “Assim, uma reunião de formação mesmo só no começo de cada semestre que a gente dava as diretrizes, levava um texto, uma pessoa para falar e pronto (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

Mesmo sem um direcionamento acerca da execução dos processos de formação de professores, a fala de Rosa manifesta sua preocupação em realizar práticas que apoiavam os docentes, designadas por ela como uma “*questão de empatia*”. Observamos alguns pontos que marcaram essa postura da coordenadora pedagógica Rosa como o exercício da escuta, quando conta:

[...] o que houve de pedagógico foi o ouvir. Eu ouvia muito os professores. Eu conversava com eles. Eles tinham a hora de espera e a hora de espera era muito respeitada por mim. Eu escutava o que eles tinham para dizer, escutava histórias de vida, eu conversava com eles, deixava que eles falassem (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

Outro aspecto que a professora refere em sua narrativa é quanto ao senso de coletividade envolto no trabalho do coordenador pedagógico. Rosa descreve esse

movimento assim: *“A gente caminhou juntos. Tem uma coisa de caminhar junto. Esse coletivo foi muito respeitado. Era o que eu chamaria hoje de comum e união. Era uma comunhão”* (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020).

Além da empatia e do trabalho coletivo, Rosa menciona o diálogo como fator preponderante em suas ações como coordenadora pedagógica. Nas situações narradas, a coordenadora evidencia a utilização da conversa como estratégia para solucionar problemas e, também, como forma de valorização dos professores. A esse respeito, ela diz: *“Quando tinha um problema em sala de aula eu tratava com muito cuidado como se fosse eu mesma que estivesse naquela sala, questão de empatia e do diálogo dessas funções. Eu fui fazendo muito de forma dialógica [...]”*. Retrata também a importância do diálogo ao falar do caráter pedagógico do cargo de coordenação: *“E no coletivo, aprendi mais a aperfeiçoar a arte de conversar com meus pares, de ouvir meus pares, de saber o lado dos alunos e o lado dos professores, é o que tem de pedagógico”* (PROFESSORA ROSA, entrevista em 02 de out. de 2020). O relato aponta que o fazer docente caracteriza-se como um processo imbuído de coletividade, aspecto presente na fala da professora Rosa e confirmado por Passos e André (2016, p. 09) ao enunciarem o trabalho colaborativo “[...] como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e a aprendizagem dos alunos”.

Margarida vivenciou um período distinto, mas com práticas e ações pedagógicas bem próximas das que Rosa exercia como coordenadora pedagógica. Como já explicitado, Margarida ocupou a função de coordenadora pedagógica após a gestão democrática, nos anos 2000. Diante do contexto histórico, vemos muitas mudanças na Educação que serviram para repensar a formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico nesse processo.

O diálogo foi eleito como essencial no trabalho realizado por Margarida como coordenadora pedagógica. A professora, a partir de sua narrativa, aponta a relação intrínseca existente entre o diálogo e a aquisição do conhecimento, além de ser uma ferramenta humanizadora e de transformação da sociedade. Ela narra:

Eu trabalhava com professore/as e alunos/as que tinham interesse comum. Então, fundamentava o trabalho na concepção de que no diálogo com o outro o sujeito transforma seu saber e é por ele transformado o tempo todo, pois é nesse terreno que o conhecimento ganha sentido prático, e pode efetivamente ser colocado à serviço da humanidade. O diálogo humaniza os saberes que uma vez humanizados se constituem como instrumento de luta e de transformação social (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

21

Quando narra acerca de sua prática na função de coordenadora pedagógica, Margarida salienta a importância da interação não só com professores, mas também “*com os familiares dos/as aluno/as, ouvindo atentamente suas histórias para melhor colaborar com o processo formativo dos/as estudantes*”. O exercício da escuta ativa serviu-lhe como ferramenta de maior aproximação com os docentes, além de proporcionar conhecimento. Nesse sentido, Margarida fala:

Com os professores/as também procurava criar momentos de escuta para reaprender a educação pelos olhos e pela fala de quem estava na sala de aula. Participávamos de cursos juntos, construíamos uma teia de saberes que justificava uma relação que se estendia para além do campo profissional. Aprendi muito mais do que ensinei, tornamo-nos parceiros de aprendizagem, e isso fortaleceu minha certeza de que não há trabalho melhor ou menor numa instituição escolar, há funções diferentes que se complementam na busca incessante para fazer da educação um caminho melhor para aqueles que tiveram suas vidas marcadas pela desigualdade social (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista em 14 de out. de 2020).

Vê-se que a prática da coordenadora pedagógica Margarida pautava-se nas necessidades surgidas no ambiente escolar e eram resolvidas de modo pontual. A construção dos saberes não advinha de formação específica para a ocupação da função, realidade vivenciada no fazer pedagógico da escola, contexto recorrente ainda nos dias atuais. Nessa perspectiva, Marli André (2012) assevera que: “Desconhecemos a existência, no Brasil, de cursos sistemáticos para formação profissional do formador, seja nas universidades, seja em outras instâncias, salvo ações pontuais de Secretarias de Educação, que promovem programas próprios de formação continuada” (MARLI ANDRÉ, 2012, p. 216).

Após a interpretação das narrativas das duas coordenadoras pedagógicas cearenses compreendemos o quão importante é a prática desse profissional, seja no

compartilhamento de dificuldades e problemas que surgem no dia a dia da escola, como também para a solidificação do processo de formação, buscando uma melhor aprendizagem dos alunos.

As ações praticadas pelas coordenadoras pedagógicas demonstraram que o trabalho realizado partia do empirismo, ou seja, ancorado na própria prática a partir das demandas diárias, construindo assim seus saberes, oriundos das experiências, pois a ausência de formação específica para ocupar a função inexistia, tendo o coordenador pedagógico que se autoformar. Assim, desenvolver a formação de professores torna-se uma tarefa complexa, pelo fato de ter que ser desenvolvida em um contexto igualmente complexo.

5. Considerações finais

Adentrar nas trajetórias formativas de coordenadoras cearenses que atuaram em períodos históricos distintos e conhecer como se desenvolveram suas práticas voltadas para a formação de professores fez-nos entender que os processos formativos são um dos sustentáculos da prática docente e que o coordenador pedagógico tem papel preponderante no apoio e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

As narrativas, carregadas de subjetividade e inseridas em um contexto social, político, cultural, histórico e educacional apontaram para uma práxis que supera as dificuldades encontradas no caminho do fazer pedagógico, facilitando a busca por saberes e favorecendo a reflexão sobre a prática. As coordenadoras pedagógicas demonstraram que foram agentes nos seus trajetos formativos, exercendo a função de coordenação.

Partindo das histórias contadas e de suas análises, apontamos aspectos que convergem na prática das coordenadoras pedagógicas, mesmo atuando em períodos diferentes. Apresentam-se como ações concordantes: o diálogo constante não somente com os professores, mas com todos os que fazem parte da comunidade escolar, capaz de

transformar os saberes e as práticas mais humanizadas e voltadas para a solução e reflexão de situações-problemas; como segundo aspecto coincidente, temos o exercício da escuta, caracterizado como momento também de aprendizagem pelas coordenadoras pedagógicas; e como última convergência temos a coletividade, demonstrando a relevância do caminhar junto para o desenvolvimento profissional do professor.

O estudo revelou que o trabalho do coordenador pedagógico, apesar de permanecer direcionado para atividades que se resumem em soluções imediatas de problemas e burocracias do cotidiano escolar, concretiza-se também na realização de ações voltadas para a formação de professores. Esse modelo de atuação efetiva-se mais por escolha do coordenador pedagógico, em vez de consistir em intervenções sistematizadas que evidenciem o trabalho desse profissional como um articulador e mediador da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes. Isso evidencia os inúmeros desafios encontrados por esse profissional na consolidação de seu exercício voltado para o desenvolvimento de uma práxis educativa autônoma, crítica e que fomente a reflexão.

Este artigo não permite generalizações, uma vez que foi realizado somente com duas CPs cearenses, mas faz-se relevante no sentido de reconhecer a importância do trabalho desse profissional como responsável pela formação de professores e, por conseguinte, para a efetivação do fazer pedagógico, reverberando na aprendizagem dos alunos. Exerce relevância também na direção da reflexão acerca da ausência de políticas que apoiem o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico e sua formação, fazendo com que essa temática seja estudada, a fim de pensarmos criticamente sobre a atuação e as contribuições desse profissional para a formação docente.

Os relatos possibilitaram às coordenadoras pedagógicas rememorem e visitarem suas lembranças de um tempo passado, situando-se em um momento histórico e social, contribuindo para a compreensão das funções do coordenador na escola e da importância de seu papel como um dos sujeitos da formação de professores e do valioso aporte teórico e prático nesse processo de desenvolvimento profissional docente.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459> Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: dez. 2020.

CHRISTOV, L. H. da S.; LARA, R. de S. B. Especialização em coordenação pedagógica: uma experiência de formação de coordenadores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: dez. 2020.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Identidade e formação docente: metamorfose de uma guerreira. **Revista FAEEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 175-189, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8278>. Acesso em: dez. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed editora, 2010.

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

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: dez. 2020.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: dez. de 2020.

PIERINI, A. S.; ARAGÃO, A. M. F. de. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: http://www.cefaprociaba.com.br/up/Pesquisa_FVC.pdf. Acesso em: nov. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013 - (Coleção memória da educação).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, A. P. G. F. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIEIRA, H. P.; THERRIEN, J.; CASTRO, F. M. F. M. Saberes da docência universitária na percepção de professores da educação básica. **Revista Educação em perspectiva**, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6966>. Acesso em: dez. 2020.

ⁱ **Iris Martins de Souza Castro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>

Governo do Estado do Ceará; Secretaria Estadual de Educação; EEEP Manuel Abdias Evangelista. Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Graduada em Letras pela mesma instituição. Professora efetiva da Rede Estadual de ensino (Ceará), atuando no ensino médio.

Contribuição de autoria: Coleta, sistematização dos dados e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2130163714889331>

E-mail: iris.martins@aluno.uece.br

ⁱⁱ **Francinalda Machado Stascxak**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>

Prefeitura de Fortaleza, Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza.

Contribuição de autoria: Coleta, sistematização dos dados e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>.

E-mail: naldastascxak@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Maria Aparecida Alves da Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>

Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Ceará (IFCE); Campus de Sobral. Departamento das Licenciaturas.

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE).

Contribuição de autoria: Sistematização dos dados e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>

E-mail: mariapedagoga99@gmail.com

Editora responsável: Lia Fialho

Especialista Ad hoc: Márcia Cristiane Ferreira Mendes e Scarlett O'hara Costa Carvalho

27

Como citar este artigo (ABNT):

CASTRO, Iris Martins de Souza; STASCXAK, Francinalda Machado. COSTA, Maria Aparecida Alves da. Trajetórias de coordenadoras pedagógicas em face da formação continuada de professores na escola. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e11226, 2023.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11236>

Recebido em 07 de agosto de 2023.

Aceito em 08 de setembro de 2023.

Publicado em 20 de setembro.