

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**HELENA GUTOCH GARBOSA**

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO)  
NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES NO ENSINO  
PÚBLICO ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA  
2019**

**HELENA GUTOCH GARBOSA**

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO)  
NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES NO ENSINO  
PÚBLICO ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silmara de Oliveira Gomes Papi.

**PONTA GROSSA  
2019**

G214

Garbosa, Helena Gutoch

O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa / Helena Gutoch Garbosa. Ponta Grossa, 2019.

221 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

1. Coordenador pedagógico iniciante. 2. Teoria como expressão da prática. 3. Coordenação pedagógica - ensino público estadual. I. Papi, Silmara de Oliveira Gomes. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado



## TERMO DE APROVAÇÃO

HELENA GUTOCH GARBOSA

### O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR- PEDAGOGO) NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Prof. Dra. Maria Iolanda Fontana - UTP

Ponta Grossa, 31 de julho de 2019.

Dedico este trabalho a Deus e a todos os professores que na sala de aula e na gestão pedagógica da escola, lutam todos os dias por um futuro melhor para as nossas crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, meu Senhor, meu Pai, meu melhor amigo e porto seguro, que me deu a graça de vencer esta etapa, segurando meu coração em todos os momentos.

À minha mãe, Marilda Gutoch Garbosa, mulher forte, guerreira que me criou com excelência, sempre me falando da importância do estudo e da nobreza da profissão docente.

Agradeço ao meu pai, Osni Dirceu Garbosa, que me ensinou, mesmo distante, que é preciso muito esforço e trabalho para conquistarmos nossos objetivos, e que por amor à família todo sacrifício vale a pena.

Agradeço à minha orientadora, Silmara de Oliveira Gomes Papi, profissional competente, professora presente e humilde, que muito me ensinou oportunizando leituras novas que ampliaram minha visão de mundo e me fizeram ter outro olhar sobre a educação e os profissionais que atuam no espaço escolar. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Agradeço à Fundação Araucária e à Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo financiamento desta pesquisa. Também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG) pela prestatividade em atender seus alunos.

Agradeço às professoras coordenadoras que se constituem como sujeitos desta pesquisa, por terem despendido de seu tempo valioso para conversar comigo e compartilhar suas experiências e percepções acerca da coordenação pedagógica em seu período inicial.

Por fim, agradeço a todos os professores da educação básica e do curso de licenciatura em Pedagogia, e, especialmente, agradeço à professora Beatriz Gomes Nadal por ter pacientemente me ensinado a dar os primeiros passos na pesquisa científica em Educação.

## RESUMO

A presente pesquisa intencionou investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para tanto, foram objetivos específicos da pesquisa: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência neste cargo. Os fundamentos epistemológicos da pesquisa contam com as contribuições de estudiosos como, Castoriadis (1985), Martins (1996), Papi (2011) e Thompson (1981). Também constituiu-se como referencial teórico os estudos a respeito da temática dos professores iniciantes que subsidiaram as análises sobre o período de iniciação profissional na coordenação pedagógica, visto que praticamente não se encontra literatura a respeito da coordenação pedagógica no período de iniciação. Para tanto, utilizar-se-á as discussões realizadas por Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995). Foram retomados os principais conceitos que tratam do coordenador pedagógico, suas atribuições, desafios, bem como, o que a literatura diz a respeito do papel do coordenador pedagógico escolar. Nesse sentido, as discussões estão baseadas nas contribuições de Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012) e Ribeiro (2016). O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a partir de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) no qual participaram 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes, com experiência até cinco anos nessa atividade. Envolveu, ainda, estudo bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de um caderno de registros livres. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de acordo com a maior frequência das considerações observadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Identificou-se que os principais dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho dos coordenadores pedagógicos iniciantes estão relacionados à organização do trabalho pedagógico; à relação conflituosa com o corpo docente da escola; às questões complexas que envolvem alunos e seus familiares, e, à questão da formação para o trabalho na coordenação pedagógica. Considera-se que diante de tais dilemas e dificuldades o coordenador pedagógico iniciante tem atuado de maneira limitada e imediatista, diante dos inúmeros fatores que determinam sua atuação na escola. Ainda assim, há momentos em que alternativas são encontradas pelos sujeitos, visto que os coordenadores procuram atuar para além das determinações priorizando a dimensão pedagógica de seu trabalho. Assim, acredita-se na relevância de serem ofertados periodicamente processos de formação continuada específicos para os coordenadores pedagógicos com objetivo de viabilizar movimentos reflexivos que possam colaborar com uma maior compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola e de suas atribuições.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico iniciante. Teoria como expressão da prática. Coordenação pedagógica no ensino público estadual.

## ABSTRACT

This research has the intention to investigate the dilemmas and difficulties that permeate the work of the pedagogical coordinator (teacher-pedagogue) in his first years in the context of state public education in the city of Ponta Grossa. The specific research objectives were: to evidence the particularities that permeate the exercise of pedagogical coordination in its first five years. Also, analyze the perceptions of the coordinating teacher in relation to his experience in this position. The epistemological foundations of the research are based on the contributions of scholars such as Castoriadis (1985), Martins (1996), Papi (2011) and Thompson (1981). It was also constituted as theoretical reference the studies about the theme of the beginning teachers that subsidized the analyzes about the period of professional initiation in the pedagogical coordination, since there is practically no literature about the pedagogical coordination in the period of initiation. For this, the discussions made by Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) and Nóvoa (1995) will be used. The main concepts that deal with the pedagogical coordinator, their attributions, challenges, as well as what the literature says about the role of the pedagogical coordinator were resumed. In this sense, the discussions are based on contributions from Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012) and Ribeiro (2016). The work was developed in a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and from a case study (ANDRÉ, 2005) in which 11 novice pedagogical coordinators with experience up to five years in this activity participated. It also involved a bibliographic study. Data were collected through semi-structured interviews and a free record book. The collected data were organized into analysis categories according to the highest frequency of the observed considerations. Data were analyzed through content analysis (BARDIN, 2004). It was identified that the main dilemmas and difficulties that permeate the work of beginning pedagogical coordinators are related to the organization of pedagogical work; the conflicting relationship with the school's faculty; the complex issues involving students and their families, and the issue of training for work in pedagogical coordination. Faced with such dilemmas and difficulties, the beginning pedagogical coordinator has acted in a limited and immediate way, facing the many factors that determine his performance in school. Still, there are times when alternatives are found by the subjects, as the coordinators seek to act beyond the determinations prioritizing the pedagogical dimension of their work. Thus, it is believed in the relevance of being periodically offered specific continuing education processes for the pedagogical coordinators in order to enable reflective movements that can collaborate with a greater understanding of the coordinator about his role in the school and its attributions.

**Keywords:** Beginning pedagogical coordinator. Theory as an expression of practice. Pedagogical coordination in state public education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca realizada nos portais eletrônicos SciELO e Educ@ (2017).....	13
Quadro 2 - Trabalhos Indicados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) referentes à busca realizada sobre a temática da coordenação pedagógica iniciante (2006-2016).....	14
Quadro 3 - Trabalhos encontrados sobre a temática do coordenador pedagógico iniciante a partir das bases de dados consultadas.....	16
Quadro 4 - Níveis de influências no processo de socialização docente .....	50
Quadro 5 - Caracterização das escolas onde as coordenadoras pedagógicas iniciantes trabalharam – Ano letivo de 2018.....	69
Quadro 6 - Dados de identificação das coordenadoras pedagógicas iniciantes .....	71
Quadro 7 - Sentimentos identificados nos professores em período de iniciação na coordenação pedagógica.....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSE	Centro de Socioeducação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais
NRE/PG	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
PPGE/UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Seriado
PTD	Plano de Trabalho Docente
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QTM	Quadro Temporário do Magistério
RCO	Registro de Chamada Online
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA: A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA.....	21
1.2 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	28
<b>CAPÍTULO II - SOBRE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>34</b>
2.1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR.....	38
2.2 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE.....	42
2.2.1 Sobre o Processo de Socialização do Professor Iniciante.....	48
2.3 A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	55
<b>CAPÍTULO III – PRESSUSPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
3.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DO PARANÁ: ESPECIFICIDADES DO CARGO.....	74
3.3 ASPECTOS LEGAIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ.....	76
<b>CAPÍTULO IV - O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO) NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES.....</b>	<b>81</b>
4.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE (PROFESSOR-PEDAGOGO): PERCEPÇÕES GERAIS ACERCA DO PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NO CARGO.....	86
4.1.1 As Impressões das Coordenadoras Pedagógicas Iniciantes a Respeito das Primeiras Vivências Logo Após Assumirem o Cargo.....	86
4.1.2 Os Primeiros Três Anos de Trabalho na Coordenação Pedagógica: Reflexões das Participantes Acerca de suas Vivências Como Coordenadoras.....	94
4.1.3 Contribuições das Coordenadoras Iniciantes Direcionadas aos Professores que Possam Ter Interesse em Atuar na Coordenação Pedagógica do Ensino Público Estadual.....	101
4.2 COORDENADORAS PEDAGÓGICAS INICIANTE: O QUE REVELAM OS DADOS.....	105
4.2.1 Dilemas e Dificuldades na Organização do Trabalho Pedagógico.....	109
4.2.1.1 Tempo e organização do trabalho pedagógico das coordenadoras pedagógicas: os limites impostos pelo cotidiano escolar.....	115
4.2.1.2 As coordenadoras pedagógicas iniciantes e as atividades diárias do cotidiano escolar.....	121
4.2.1.3 O apoio da equipe pedagógica junto ao trabalho do coordenador pedagógico iniciante.....	132
4.2.2 Dilemas e Dificuldades da Relação Entre Corpo Docente e Coordenação	

	Pedagógica.....	138
4.2.3	Dilemas e Dificuldades da Coordenação Pedagógica em Relação às Situações que Envolvem os Alunos e suas Famílias.....	158
4.2.4	Dilemas e Dificuldades Com Relação à Formação para o Trabalho na Coordenação Pedagógica.....	175
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

Investigar problemáticas relacionadas ao tema “professores iniciantes” oportuniza reflexões a respeito das vivências, dos sentidos e das características próprias do período de iniciação profissional na docência. Ao analisar os estudos concernentes ao período de iniciação profissional dos profissionais da educação, são encontradas pesquisas que tratam especificamente da inserção na docência, mas, ao longo de sua carreira, o professor tem a possibilidade de não apenas lecionar, mas também de exercer funções administrativas na escola, como a coordenação pedagógica e a direção escolar.

Portanto, consideram-se importantes também os primeiros anos de atuação do docente no âmbito da coordenação pedagógica, por compreender que, assim como a vivência dos professores iniciantes tem suas peculiaridades, o período inicial de atuação do coordenador pedagógico também possui vivências singulares.

Essa discussão remete à realidade dos professores-pedagogos (coordenadores pedagógicos) que trabalham nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, pois, embora nesse Estado seja utilizada nomenclatura diferente da comumente encontrada na literatura, que utiliza, em muitos casos, o termo coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2009; FRANCO, 2008; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012), os professores-pedagogos exercem o mesmo trabalho de coordenar os processos pedagógicos no ensino público estadual paranaense.

Assim, como a literatura que trata da coordenação pedagógica utiliza, frequentemente, o termo coordenador pedagógico, optou-se, neste trabalho, por também utilizar o referido termo, ao invés de aderir ao termo professor-pedagogo. Tal escolha se justifica pela predominância do termo presente na literatura que trata da coordenação pedagógica, e, também, pela intenção de facilitar a leitura da pesquisa por diferentes públicos.

O coordenador pedagógico (professor-pedagogo) que atua nas escolas públicas estaduais do Paraná é o profissional formado em Licenciatura em Pedagogia, com experiência mínima de três anos na docência, conforme os editais publicados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)<sup>1</sup>. Esse profissional é considerado um especialista da educação e tem como base a docência, pois é entendido como um professor que está atuando na coordenação dos processos pedagógicos da escola. O ingresso no cargo

---

<sup>1</sup> Conforme o último Edital de concurso público publicado de nº 17/2013 e o último Edital de processo seletivo de nº 57/2018 publicados em site oficial da SEED/PR. Disponível em < <https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-anexos-e-resultados-edital-seap-n-o-017/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

de professor-pedagogo, conforme denominado no Edital, pode ocorrer por meio de concurso público efetivo ou por processo seletivo seriado temporário, a ser ofertado pela SEED/PR.

A realidade complexa em que atua esse profissional no Estado do Paraná e, em especial, na cidade de Ponta Grossa-PR, é permeada por questões que extrapolam o contexto de ensino-aprendizagem, pois compreendem também questões de relacionamento interpessoal, violência escolar e excessiva demanda burocrática. Outra questão que influencia a atuação dos coordenadores pedagógicos (professores-pedagogos) diz respeito ao grande número<sup>2</sup> de alunos e professores que fazem parte do coletivo escolar e que necessitam do suporte pedagógico da equipe pedagógica.

Placco, Almeida e Souza (2012) ressaltam o caráter articulador, formador e transformador do trabalho do coordenador pedagógico. Todavia, no cotidiano escolar, muitas vezes, os coordenadores sentem a insuficiência de sua formação inicial frente às problemáticas diárias que permeiam o ambiente escolar (MACEDO, 2016). Nesse sentido, reconhece-se a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) que enfrenta as dificuldades do dia-a-dia na escola, mesmo sem se sentir preparado.

Partindo de tais considerações, este estudo busca investigar sobre os dilemas e dificuldades dos profissionais que optaram por vivenciar o desafio de coordenar os processos pedagógicos da escola e que ainda estão no início de sua atuação enquanto coordenadores, isto é, que podem ser considerados coordenadores pedagógicos iniciantes nessa atividade.

Ao realizar um levantamento acerca de teses e dissertações que tratassem do trabalho do coordenador pedagógico no período de iniciação, constatou-se que há poucos trabalhos que discutem essa temática. A seguir, serão apresentados dados considerados relevantes acerca da busca realizada.

No ano de 2017, tendo como objetivo a localização desses trabalhos, foi realizada uma busca no índice de assuntos dos portais eletrônicos SciELO Brasil<sup>3</sup> e Educ@, no campo de pesquisa de Artigos, opção - Assuntos, utilizando as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”. A partir dessas buscas, foram indicados vinte e seis artigos. Entretanto, na leitura dos títulos dos artigos, não foi encontrado nenhum trabalho que indicasse alguma relação com o período de atuação inicial do coordenador pedagógico.

---

<sup>2</sup> No capítulo III, realiza-se a caracterização das escolas onde trabalhavam as participantes da pesquisa. A caracterização fornece o número de alunos e o número de coordenadores pedagógicos que fazem parte do colégio onde trabalhavam as participantes dessa pesquisa. As informações foram fornecidas pelas próprias secretarias das respectivas escolas.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Da mesma maneira, nestas bases de dados, pesquisou-se as palavras-chave: “coordenação pedagógica iniciante”; “coordenador pedagógico iniciante”; “pedagogo iniciante”; “supervisor pedagógico”; “supervisão pedagógica”; e, ainda, “professor coordenador”. Ao realizar a leitura dos títulos com objetivo de encontrar artigos que tratassem da temática coordenação pedagógica em seu período de atuação inicial, não foi encontrado nenhum trabalho que correspondesse à busca, em sua especificidade, embora seis trabalhos tenham sido apontados nessa busca por palavras-chave.

O Quadro 1, a seguir, apresenta o número de trabalhos indicados pelos portais eletrônicos e o número de trabalhos encontrados sobre a temática da coordenação pedagógica iniciante, a partir de cada termo utilizado nas buscas:

QUADRO 1 – Busca realizada nos portais eletrônicos SciELO e Educ@ (2017)

<b>Palavra-chave</b>	<b>SciELO</b>	<b>Educ@</b>
Coordenador pedagógico	6 indicados 0 relacionados à temática	8 indicados 0 relacionados à temática
Coordenação pedagógica	2 indicados 0 relacionados à temática	10 indicados 0 relacionados à temática
Coordenação pedagógica iniciante	0 indicados 0 relacionados à temática	0 indicados 0 relacionados à temática
Coordenador pedagógico iniciante	0 indicados 0 relacionados à temática	0 indicados 0 relacionados à temática
Pedagogo iniciante	0 indicados 0 relacionados à temática	0 indicados 0 relacionados à temática
Supervisão pedagógica	2 indicados 0 relacionados à temática	0 indicados 0 relacionados à temática
Supervisor pedagógico	0 indicados 0 relacionados à temática	0 indicados 0 relacionados à temática
Professor coordenador	2 indicados 0 relacionados à temática	2 indicados 0 relacionados à temática

Fonte: Portais eletrônicos SciELO e Educ@.

Nota: Dados organizados pela autora.

No ano de 2018, também foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações<sup>4</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com objetivo de localizar trabalhos que tratassem da temática da coordenação pedagógica em seu período de iniciação. Nesse levantamento, utilizou-se como critério de busca títulos que tivessem o termo: “coordenação pedagógica iniciante”. Consideraram-se, também, como possibilidades correlatas a ele, no título, as expressões: “supervisor pedagógico”, “orientador pedagógico”, “pedagogo”, e, como expressões sinônimas e/ou complementares da palavra

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: ago. 2018.

iniciante, os termos: “construção da identidade”; “inicial”; “aprendizagem”; “início”; “iniciação”; e “socialização”.

O recorte da pesquisa compreendeu o período de 2006 a 2016, tendo sido localizados 8.475 trabalhos. Após a leitura dos títulos de todos os trabalhos indicados no Catálogo, verificou-se que apenas duas dissertações de mestrado corresponderam ao objetivo da busca, de encontrar trabalhos que tratassem da temática da coordenação pedagógica em seu período de iniciação: os trabalhos “De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança” (GROPPO, 2007) e “Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional” (MELO, 2015).

Apesar de se ter encontrado apenas duas pesquisas sobre o período de iniciação na coordenação pedagógica no Catálogo de Teses e Dissertações, o Quadro 2, a seguir, demonstra o número de pesquisas indicadas na consulta ao Catálogo, por ano. Ressalta-se, a título de esclarecimento, que os trabalhos indicados abrangem uma multiplicidade de temáticas que, muitas vezes, não se relacionam especificamente à coordenação pedagógica, pois tratam de outras áreas do conhecimento e de atuação. Ainda assim, autoras como ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011), e, Macedo (2016) afirmam que as pesquisas sobre a temática da coordenação pedagógica têm se multiplicado no campo educativo.

QUADRO 2 – Trabalhos Indicados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) referentes à busca realizada sobre a temática da coordenação pedagógica iniciante (2006-2016)

Ano	Nº de Trabalhos Indicados
2006	633 trabalhos
2007	655 trabalhos
2008	604 trabalhos
2009	613 trabalhos
2010	666 trabalhos
2011	721 trabalhos
2012	764 trabalhos
2013	880 trabalhos
2014	899 trabalhos
2015	991 trabalhos
2016	1049 trabalhos

Fonte: Catálogos de Teses e Dissertações (CAPES).

Notas: Dados organizados pela autora.



Em relação à busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, cabe ressaltar, entretanto, que, embora o número de trabalhos indicados na busca a partir da palavra-chave coordenação pedagógica iniciante tenha retornado dois trabalhos, percebe-se que ainda há uma lacuna em relação ao desenvolvimento de pesquisas que discutam as singularidades do período de iniciação profissional dos coordenadores pedagógicos.

Ainda que não fazendo parte da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, por estarem fora dos critérios de busca, dois trabalhos merecem destaque nas reflexões sobre o coordenador pedagógico no período de iniciação. São as pesquisas de Domingues (2009) e de Pereira (2017). Elas correspondem a uma tese de doutorado e a uma dissertação de mestrado, assim denominadas, respectivamente: “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola” (DOMINGUES, 2009) e “O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação” (PEREIRA, 2017). Embora no título do trabalho de Domingues (2009) não seja mencionado o coordenador iniciante, no processo de construção da pesquisa, ao analisar o coordenador enquanto formador de professores, a autora evidenciou as características próprias dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

Considera-se relevante mencionar que os trabalhos encontrados que discutiram a temática da coordenação pedagógica em seu período de iniciação (GROPPO, 2007; DOMINGUES, 2009; MELO, 2015; PEREIRA, 2017) foram todos desenvolvidos no Estado de São Paulo, em escolas municipais e escolas estaduais de diferentes municípios, sendo possível, portanto, ter uma percepção aproximada da realidade dos coordenadores pedagógicos iniciantes paulistas. Tais pesquisas também oportunizam a reflexão acerca da ausência de trabalhos que tratam da temática da coordenação pedagógica em seu período de iniciação, no Estado do Paraná.

Outra busca realizada acerca de trabalhos sobre a coordenação pedagógica iniciante foi a consulta à biblioteca digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), nos anos de 2016, 2017 e 2018. Nesse caso foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos disponíveis, buscando as palavras-chave “coordenação pedagógica iniciante”, não tendo sido encontrados trabalhos que abordassem a temática. Todavia, foram encontradas duas dissertações que poderiam ter certa similaridade com o objeto de estudo do presente trabalho (KAILER, 2016; GAIO, 2018)<sup>5</sup>. Para sanar

---

<sup>5</sup> As dissertações estão disponíveis no item “dissertações” do site oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG), < <http://www.pitangui.uepg.br/prosp/ppge/>>.

dúvidas a respeito da proximidade ou não da temática tratada nos referidos trabalhos, a pesquisadora considerou necessário ler o resumo e a introdução dos respectivos trabalhos.

Percebeu-se, no estudo intitulado “Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR”, realizado por Kailer (2016), que todos os sujeitos participantes poderiam ser considerados coordenadores pedagógicos iniciantes, visto que seu tempo de atuação na coordenação variava de um a quatro anos. Todavia, como o objeto de estudo da autora foi a formação inicial desse coordenador, o enfoque se deteve à análise e investigação das contribuições da licenciatura em Pedagogia (UEPG) para a construção dos saberes docentes desse profissional.

O segundo estudo, tendo como objeto de pesquisa a formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de Ponta Grossa (GAIO, 2018), procurou identificar e analisar como ocorre a formação continuada desses coordenadores. Nesse sentido, no processo de construção da pesquisa, a autora discutiu brevemente sobre a necessidade de uma formação específica para o coordenador pedagógico que seja iniciante na coordenação.

Também cabe ressaltar como relevante para as discussões sobre a coordenação pedagógica no período de iniciação, embora fora das buscas realizadas, os artigos de Groppo (2008), intitulado “Passagem de professor coordenador: a dimensão afetiva em foco” e o artigo de Ribeiro (2016), sob o título “O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante”.

Com objetivo de melhor explicitar os trabalhos encontrados sobre a coordenação pedagógica no período de iniciação, o Quadro 3, a seguir, apresenta:

QUADRO 3 – Trabalhos encontrados sobre a temática do coordenador pedagógico iniciante a partir das bases de dados consultadas

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Onde se encontra disponível</b>	<b>Tipo de trabalho</b>
De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança	Cristiane Groppo	2007	Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES)	Dissertação
Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco	Cristiane Groppo	2008	Anais de Evento ANPED (GT 20)	Artigo
O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola	Isaneide Domingues	2009	Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES)	Tese

QUADRO 3 – Trabalhos encontrados sobre a temática do coordenador pedagógico iniciante a partir das bases de dados consultadas

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Onde se encontra disponível</b>	<b>Tipo de trabalho</b>
Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Silvana Faria de Melo	2015	Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES)	Dissertação
O coordenador pedagógico na escola pública, dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante	Raimunda Maria da Cunha Ribeiro	2016	Revista Reflexão e Ação	Artigo
O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Rodinei Pereira	2017	Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES)	Dissertação

Fonte: Dados organizados pela autora.

Após a conclusão do levantamento de artigos, teses e dissertações, constatou-se que os estudos indicados, ao citar de alguma forma o coordenador pedagógico iniciante, detiveram-se a analisar esses sujeitos ora sob um viés psicológico, ora em sua dimensão afetiva, ou, ainda, sob o enfoque de sua atuação enquanto responsável pela formação continuada dos professores.

No presente estudo, pretende-se investigar o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) considerando as especificidades do período inicial de atuação, com base em referências que discutem a temática da coordenação pedagógica, em especial a partir de Franco (2008), Macedo (2016) e Placco, Almeida e Souza (2012). Sendo assim, o objeto de investigação desta pesquisa emergiu em meio às discussões e estudos realizados a respeito dos singulares desafios que permeiam o exercício da profissão docente, seja no exercício da docência ou da coordenação pedagógica, pois se sabe que o período inicial de toda profissão traz desafios a serem enfrentados.

Partindo de tais considerações, a problemática da pesquisa está voltada a compreender quais são os dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Sabe-se que as responsabilidades a ele conferidas ultrapassam o contexto de sala de aula, já que envolvem inúmeras questões de cunho administrativo, de suporte pedagógico junto ao professor, de mediação e diálogo na relação entre escola e família, dentre outras atribuições (FRANCO, 2008).

Posto isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os dilemas e dificuldades<sup>6</sup> que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para o alcance desse objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos da pesquisa: evidenciar<sup>7</sup> as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos, como também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência.

Acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa proposta oportuniza discussões a respeito do profissional que atua na coordenação pedagógica, não só por dar continuidade aos estudos já realizados sobre a coordenação pedagógica (FRANCO, 2008; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012), mas, também, por possibilitar maior compreensão sobre o período de iniciação do professor no exercício da coordenação dos processos pedagógicos escolares.

O trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a partir de um estudo de caso, do qual participaram 11 coordenadoras pedagógicas, com experiência de até cinco anos nessa atividade. Com base nas contribuições de André (2005), constitui-se como o caso deste estudo os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de cadernos de registros livres que foram entregues às participantes da pesquisa. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo destinado aos fundamentos epistemológicos da pesquisa, que trazem as contribuições de estudiosos como Castoriadis (1985), Martins (1989; 2009), Santos (1992) e Thompson (1981), que compreendem a teoria como a expressão da prática. Considera-se que os sujeitos têm

---

<sup>6</sup> Segundo o Dicionário Houaiss (2015, p. 337), dilema refere-se a um “problema que apresenta duas soluções igualmente indesejáveis ou desagradáveis”. Outro significado para o termo dilema foi verificado ao se consultar o Dicionário Priberam Online, onde tal termo está relacionado à “[...] circunstância árdua e de difícil resolução em que é necessário escolher entre duas opções contraditórias, contrárias ou insatisfatórias; escolha excessivamente difícil. [Lógica] Raciocínio cuja conclusão se efetiva a partir de alternativas ou premissas contraditórias e mutuamente excludentes”. O conceito de dificuldade, segundo o significado apresentado pelo Dicionário Houaiss (2015, p. 336), consiste na “[...] característica do que é difícil; o que impede; obstáculo; inquietação moral; escrúpulo; complexidade; situação aflitiva”. De acordo com o Dicionário Priberam Online<sup>6</sup>, dificuldade significa “[...] característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; atributo do que é difícil. O que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laborioso [...]”.

<sup>7</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss (2015, p. 429) “evidenciar significa tornar claro, comprovar, demonstrar, realçar”.

vontades e capacidade de reflexão e que suas experiências os constituem. Logo, os indivíduos não são produtos acabados da realidade, nem tampouco têm sua história pré-determinada por algo externo.

O segundo capítulo se constituiu como referencial teórico dos estudos a respeito da temática dos professores iniciantes, que subsidiaram as análises sobre o período de iniciação profissional dos coordenadores pedagógicos (CP), visto que é escassa a literatura a respeito dos primeiros anos de atuação desses profissionais, em específico. Para tanto, conta-se com as discussões realizadas por Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995).

O terceiro capítulo tratou dos procedimentos metodológicos da pesquisa, com as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) a respeito da abordagem qualitativa, bem como de André (2005) quanto ao estudo de caso. Nesse capítulo, também são caracterizadas as participantes da pesquisa, isto é, as 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes, com experiência de até cinco<sup>8</sup> anos nessa atividade, como também os colégios onde estas CP trabalham.

Por fim, o quarto capítulo se refere à análise dos dados coletados por meio das entrevistas e do caderno de registros livres, bem como o acesso e consulta aos documentos legais que subsidiaram esta pesquisa. Tais análises foram respaldadas no referencial teórico anteriormente apresentado. Os dados foram organizados em categorias de análise: a) dilemas e dificuldades na organização do trabalho pedagógico; b) dilemas e dificuldades da relação entre corpo docente e coordenação pedagógica; c) dilemas e dificuldades da coordenação pedagógica em relação às situações problemáticas que envolvem os alunos e suas famílias, e, d) dilemas e dificuldades com relação à formação para o trabalho na coordenação pedagógica.

Acredita-se que as experiências vividas pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes fazem parte de sua formação, de seu desenvolvimento profissional enquanto especialista da educação. Portanto, todas as experiências adquiridas nos primeiros anos de atuação oportunizam ao novo coordenador a sua autoformação, pois o trabalho da coordenação pedagógica ocupa uma posição central na escola e é nessa função que são mediadas as relações entre os sujeitos que dão vida ao ambiente escolar, isto é, alunos, professores e comunidade. Nesse sentido, considerando as singularidades do período de iniciação profissional do coordenador pedagógico no ensino público estadual, entende-se que é necessário o apoio efetivo das secretarias e núcleos de educação no que diz respeito a programas de assessoramento e formações específicas para aqueles que estão ingressando nesse trabalho, para que o impacto sentido pela mudança de atribuições seja amenizado.

---

<sup>8</sup> Com base em Imbernón (1998) que considera o tempo de até cinco anos, como sendo o período de iniciação profissional docente.

Tais processos formativos podem colaborar com uma maior compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola, de suas atribuições. Além desse aspecto, a secretaria e os núcleos de educação regionais precisam dar suporte para esses profissionais em relação ao conhecimento dos procedimentos burocráticos, dos registros, das documentações, das leis, pois, muitas vezes, o sentimento de incapacidade expressado pelos coordenadores iniciantes está relacionado à sensação de que estão perdidos, já que ao iniciarem no cargo, além de não entenderem algumas de suas atribuições, ainda não sabem como realizar certas tarefas burocrático-administrativas.

Questões como a falta de professores, o acúmulo de tarefas, o desvio de função, as atividades burocráticas, a insuficiente participação da família, a indisciplina e a violência escolar são problemas complexos e graves que carecem do apoio de todos os sujeitos que fazem parte da escola. Outro aspecto relevante se refere à necessidade de maior participação das famílias no acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, pois, segundo as coordenadoras pedagógicas iniciantes, é impossível solucionar problemas de indisciplina e/ou violência escolar sem o apoio dos familiares. Em síntese, constata-se que não há como realizar mudanças e melhorias significativas na escola sem o engajamento da equipe escolar, do corpo docente, dos alunos e da comunidade.

Assim, espera-se contribuir, por meio dessa pesquisa, com avanços nas discussões a respeito da coordenação pedagógica, pois o trabalho do coordenador pedagógico é complexo independentemente se o coordenador está em seu período de iniciação ou se esse profissional já possui alguns anos de experiência. A questão a ser destacada é que é possível, para além dos aspectos limitadores, realizar conquistas e avanços na escola pública a partir da dimensão pedagógica do trabalho de professores e de coordenadores.

## **CAPÍTULO I PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA**

O presente capítulo tem por finalidade tratar dos fundamentos epistemológicos da pesquisa, o modo como se entende o processo de construção do conhecimento pelos sujeitos, e outros aspectos igualmente relevantes para o contexto do objeto de pesquisa.

### **1.1 PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: O CAMPO DA PRÁTICA E O VALOR DA EXPERIÊNCIA HUMANA**

Nas pesquisas em educação, a maneira como o sujeito, a realidade, a história e a sociedade são vistos determina o olhar do pesquisador sobre o seu objeto de estudo. Nesse sentido, considera-se relevante compreender aspectos do pensamento de Thompson (1981), Castoriadis (1985), e, ainda, da forma como Papi (2011) abordou esses autores.

De acordo com Thompson (1981), no percurso histórico da sociedade, ao buscar a compreensão da realidade, não é possível isolar os fatos para que esses sejam analisados de forma fragmentada, pois, assim, as interpretações dos sujeitos sobre tais evidências se tornam apenas visões particulares sobre determinado fato.

Entende-se que a realidade é aquilo que se mostra ao sujeito, que impõe limites advindos das propriedades específicas do real. Segundo Thompson (1981), a realidade não é inerte, mas sim viva. A realidade é dinâmica e a experiência humana se dá nesse contexto essencialmente dialético. Por meio da experiência humana, na qual ocorre o diálogo entre o pensamento e o real, o sujeito produz conhecimentos oriundos do campo da prática. A realidade, para Thompson (1981), é complexa e permeada por múltiplos aspectos, que nela se expressam e atuam simultaneamente. Portanto, dada a complexidade do real, considera-se necessário conceber a realidade em seu caráter amplo, vivo e em movimento, permeada por contradições, como realidade que é percebida pelo homem.

O autor explicita que, tendo a realidade propriedades específicas que podem ser determinantes, é possível ampliar a percepção da mesma quando se desenvolvem análises que compreendem a lógica do processo histórico (THOMPSON, 1981). Para o autor, é possível estabelecer uma relação entre o conhecimento e a realidade, ainda que não seja possível uma apropriação plena do conhecimento por parte do sujeito, visto que a realidade impõe certas determinações.

A possibilidade de compreensão da realidade se dá pela relação entre o pensamento humano e as propriedades presentes no próprio objeto real. Thompson (1981) entende essa relação entre sujeito e objeto como um diálogo. Conforme o autor, os objetos reais impõem, em certa medida, suas propriedades específicas, tornando possível ao homem compreender suas características e atributos. Entende-se, portanto, que ainda que o homem possa realizar suposições, levantar hipóteses conceituais e criar idealizações a respeito da realidade, a própria realidade – por conter em si singularidades –, acaba por estabelecer limites frente às teorizações e projeções do pensamento humano sobre este ou aquele objeto de estudo pertencente ao mundo real (THOMPSON, 1981).

Nessa perspectiva, o sujeito é ativo e, o objeto, mesmo sendo inerte, permanece determinante, no sentido de que impõe suas propriedades ao homem (THOMPSON, 1981). Assim, o autor explica que, embora os objetos de estudo presentes na realidade não possam impor o que é possível ser feito com eles, ainda assim podem determinar o que não pode ser feito e os instrumentos necessários para que se possa compreender as especificidades de tal objeto de análise.

Partindo das considerações de Thompson, que compreendem que “[...] o ‘pensamento’ (se é ‘verdadeiro’) só pode representar o que é adequado às propriedades determinadas de seu objeto real, e deve operar dentro desse campo determinado” (THOMPSON, 1981, p. 27), e considerando ainda os limites impostos pelos objetos de estudo, reconhece-se a centralidade de compreender que o processo de aquisição do conhecimento se dá no interior do homem, em seu pensamento, e que, para Thompson, o pensamento e o ser não se separam, porém habitam o mesmo espaço: o ser humano.

Assim como na realidade, no interior do sujeito tudo acontece ao mesmo tempo, sendo impossível ao homem isolar e fragmentar o seu próprio pensamento com vistas a viabilizar uma compreensão mais coerente do seu objeto de estudo.

Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o ‘real’, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as ‘matérias-primas’ apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras (THOMPSON, 1981, p. 27).

O autor acrescenta que o diálogo entre a consciência (pensamento) e o ser humano (entendido como o conjunto de emoções e vontades) já é complexo em sua essência, mas quando esse sujeito une sua consciência com seu ser para compreender um objeto real (matéria-prima), o nível de complexidade de tal diálogo se eleva consideravelmente.



Thompson (1981) afirma que os fatos presentes na realidade levam a ciência a se repensar. Não é possível compreender a realidade a partir de uma teoria que seja considerada uma verdade absoluta, já que, para o autor, o processo de produção do conhecimento não ocorre apenas no campo da teoria, mas também no campo da prática.

Se a percepção do homem sobre seus objetos de estudo, sobre a realidade, se constitui apenas como um viés de análise, logo, definir teoricamente os fenômenos que se expressam na realidade por um único método de análise restringe a possibilidade de compreensão e movimento dos objetos de estudo<sup>9</sup>. Vale ressaltar que o autor não desconsidera a relevância da teoria, pois este campo auxilia no processo de compreensão e construção do conhecimento do homem. A ressalva de Thompson (1981) acerca do campo da teoria consiste no valor supremo atribuído a este, em relação à prática.

Thompson alerta para o perigo de se considerar a superioridade do campo da teoria em relação ao da prática, pois o conhecimento produzido academicamente, no âmbito intelectual, pode fragmentar algo indissociável, que é a relação intrínseca entre teoria e prática.

Os teóricos de hoje estão em posição muito diferente. [...] estão mais segregados do que nunca em relação à prática; trabalham dentro de instituições complexamente estruturadas, segundo horários e programas; sua observação é obtida menos da observação [...]; seu conhecimento do mundo é composto, cada vez mais, em suas cabeças ou suas teorias, por meio que não são os da observação (THOMPSON, 1981, p. 123).

Além dessas considerações, Thompson (1981) também questiona os estudos radicais e ortodoxos, em que a teoria já possui as respostas e soluções para os mais diversos fatos sociais que emergem no desenvolvimento do processo histórico. Essa percepção acaba por se constituir em um ciclo fechado de análise, que não considera os diversos aspectos que permeiam a realidade.

Para o autor, entender que os possíveis dilemas encontrados na sociedade são necessariamente reflexos das questões macroestruturais econômicas significa conceber uma visão do homem como um ser cuja história está previamente determinada por um condicionante que excede a possibilidade de qualquer alteração, intervenção ou resistência frente às determinações das macroestruturas.

Segundo Thompson (1981), as teorias radicais, ortodoxas, compreendem apenas um único caminho para a superação ou resolução de tais problemas, e, conforme o autor, esse

---

<sup>9</sup> Ao tratar de um único viés de análise, Thompson (1981) refere-se ao método marxista.

entendimento pode soar equivocado, visto que considera a existência de apenas uma resposta correta para os conflitos de uma realidade tão complexa.

Todavia, o autor também reconhece a existência de outras teorizações e conhecimentos produzidos na sociedade que não advêm de teorias radicais. Thompson (1981) compreende que os sujeitos produzem conhecimento de variadas maneiras e compartilham entre si os valores e significações construídos por suas experiências de vida.

Segundo o Dicionário Houaiss (2015, p. 434), o conceito de experiência se refere ao ato de experimentar, tentar. É o conhecimento que é adquirido por meio de práticas, estudos, observações, vivências. Nesse sentido, entende-se por experiência o movimento de compreensão, análise e reflexão diante de situações ou fatos singulares vividos, que oportunizam e produzem diferentes entendimentos e impressões nos sujeitos.

Com base no autor, entende-se que a experiência humana ocorre no diálogo entre teoria e prática. Portanto, tal experiência precisa ser valorizada, visto que as vivências fomentam no homem a produção de teorizações, ideações, ainda que de caráter limitado. Parte-se, então, do entendimento de que não é possível ter experiência sem ação, isto é, sem participação efetiva dos sujeitos nas situações do mundo real, pois a experiência humana não pode ser desconsiderada no processo de construção do conhecimento (THOMPSON, 1981).

O fato de se reconhecer a centralidade da experiência humana neste processo não significa concebê-la como fato isolado, independente, nem tampouco livre. A experiência sofre influência do contexto que é vivida, mas Thompson (1981) parte do pressuposto de que os sujeitos compreendem, refletem, significam, ressignificam e respondem à experiência de diferentes maneiras, visto que cada sujeito tem sua própria constituição histórica. Segundo o autor, ao tratar sua experiência no nível da consciência intelectual, o sujeito interpreta e ressignifica suas vivências com relativa autonomia, resultando em ações que respondam às situações.

Nessa perspectiva, entende-se como um equívoco predeterminar ações e reações dos sujeitos de uma forma padronizada. Castoriadis (1985) considera que a capacidade dos sujeitos em reagir aos fatos está pautada em seus conhecimentos, construídos por meio da experiência e da prática.

Ainda sobre a experiência, as considerações de Castoriadis (1985) acerca dessa temática corroboram com as elucidações de Thompson (1981), pois o autor explicita que as ações do homem o constituem. Isto é, o homem, ao agir, pode aprender, questionar, confrontar e consolidar novos conhecimentos acerca dos fatos. Desse modo, é possível

compreender que Castoriadis (1985) situa o homem como sujeito, não somente de sua própria história, mas também como sujeito pertencente a um coletivo.

Tais impressões podem confrontar ou propor novas perspectivas de análise para os problemas que emergem do campo da prática, produzindo, assim, conhecimentos que não só são validados socialmente, mas que podem, inclusive, tencionar verdades elaboradas pelo campo da teoria sobre o mesmo objeto de estudo. Tratando da experiência humana, Thompson explicita:

[...] ‘experiência humana’. [...] os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentre deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182, grifos do autor).

De acordo com Papi (2011), a respeito do conceito de experiência humana explicitado por Thompson (1981), é possível compreender que a experiência se constitui no campo da prática e é produzida pelos homens em seu cotidiano. Embora tal conhecimento não possua o mesmo rigor científico da prática intelectual (que se dá essencialmente no campo da teoria), é considerado igualmente relevante e válido pelos sujeitos no desenvolvimento histórico da sociedade.

As experiências vividas pelos sujeitos os constituem enquanto seres humanos e dão corpo a um conjunto de valores e significações que constroem a identidade do sujeito. Vale ressaltar que, em certa medida, as significações e os valores se mantêm no decorrer do processo histórico por tempo considerável, pois os sujeitos transmitem entre si e para as próximas gerações os conhecimentos advindos de sua experiência (PAPI, 2011).

É preciso considerar que há significações e valores que são produzidos enquanto sociedade, isto é, em determinado tempo histórico. Ao mesmo tempo, existem conhecimentos que são frutos de experiências singulares de um determinado povo, tribo e/ou grupo de indivíduos, constituindo-se como um conhecimento característico de seu contexto (THOMPSON, 1981).

Assim, é possível compreender que não prevalece uma relação de superioridade entre os conhecimentos advindos das experiências práticas em relação aos conhecimentos produzidos por intelectuais no plano teórico abstrato. Certamente, reconhece-se a distinção no que se refere ao percurso constitutivo que em cada processo de produção de conhecimento foi

desenvolvido, e, também, no âmbito do rigor científico. Todavia, ambos os conhecimentos são considerados relevantes (THOMPSON, 1981).

O pensamento e as ações dos sujeitos não estão previamente determinados por macroestruturas, tampouco plenamente explicados por teorias radicais, pois se entende que os mesmos têm a capacidade de agir, refletir e produzir conhecimentos em resposta ao que se apresenta em sua realidade. Considerando a capacidade dos sujeitos de agir frente ao contexto em que estão inseridos, Castoriadis (1985) coaduna com as considerações realizadas por Thompson (1981) ao discutir acerca da centralidade de se reconhecer a importância da ação humana no âmbito do processo histórico, visto que suas ações os constituem.

Em sua obra “*A experiência do movimento operário*” (1985), Castoriadis discorre a respeito do processo de construção histórica do proletariado, elaborando considerações em contraposição aos pressupostos marxistas concernentes a essa classe social. Castoriadis (1985) analisa a constituição histórica do proletariado e explicita tal processo com base na atuação histórica da classe operária, que evidencia a potencialidade dos sujeitos em agir na sociedade mesmo diante de determinantes macroestruturais (PAPI, 2011).

As considerações realizadas pelo autor na referida obra são fundamentais para possibilitar a compreensão de suas teorizações a respeito da ação humana, da experiência e da capacidade dos sujeitos de atuar na sociedade para além das múltiplas determinações existentes. Castoriadis (1985) tenciona a concepção marxista a respeito da classe operária, pois, segundo ele, é contraditório o fato de a proposta revolucionária a ser executada pela classe proletária ter sido pensada por estudiosos que não são da classe em questão.

Castoriadis (1985) questiona ainda o fato de que o marxismo, ao mesmo tempo em que atribui à classe operária a responsabilidade pela revolução global, afirma que tal classe precisa ser instruída por pensadores marxistas, pois sozinhos os operários não teriam condições de se conscientizar intelectualmente (PAPI, 2011).

Embora o marxismo conceba a classe proletária como revolucionária, Lênin reconhece que, para o proletariado se unir e agir frente às desigualdades oriundas do sistema econômico capitalista, seria necessário “[...] uma crise do sistema, que reduzisse a massa proletária à miséria e ao desemprego” (CASTORIADIS, 1985, p. 13).

A partir de tal premissa, Castoriadis (1985) questiona o pensamento marxista de Lênin, pois entender que só um cenário de crise do sistema e miséria seria suficiente para despertar a classe operária a respeito da necessidade de uma revolução significa conceber o proletariado como um coletivo de sujeitos que agem apenas sobre o efeito da coerção econômica, e não por uma consciência crítica e revolucionária.

[...] se precisamos a qualquer preço estar seguros de que um colapso *econômico* do capitalismo é inelutável, isso ocorre porque pensamos que essas mesmas massas – das quais afirmamos, de resto, que irão criar um mundo novo e, portanto, que desejarão e poderão fazê-lo – não são nunca motivadas a não ser por uma situação econômica. [...] nesse caso, tem-se dos trabalhadores a mesma imagem que deles têm (ou melhor, tinham) os patrões. Com efeito, é estritamente equivalente dizer que um operário nunca trabalha a não ser sob coação ou motivado pelo prêmio, e que os trabalhadores só farão uma revolução forçados por uma situação econômica (CASTORIADIS, 1985, p. 13, grifos do autor).

Segundo o autor, compreender o proletariado nessa perspectiva coloca a teoria numa posição de superioridade em relação à prática, já que aqui a teoria é vista como guia suficientemente capaz de explicar todo o agir humano. Nesse sentido, não só a ação, mas também o destino e a função dos sujeitos estão previamente estabelecidos pela teoria, além de ter sua ação direcionada por questões de caráter essencialmente econômico.

Para Castoriadis (1985), analisar o processo de constituição histórica dos sujeitos sob o prisma econômico é arbitrário, na medida em que são desconsiderados outros aspectos pertencentes ao homem, como, por exemplo, o seu caráter histórico e social. Partindo desse entendimento, compreende-se que nem todas as relações e ações humanas são reflexos do sistema econômico em que o sujeito está inserido, o que torna necessário considerar toda a complexidade da atividade humana para que não se isolem os fatos históricos, tornando-os artefatos desconectados da totalidade (CASTORIADIS, 1985).

A respeito da atividade humana, Papi (2011) explicita que Castoriadis (1985) prossegue em sua reflexão, afirmando que os significados e sentidos atribuídos pelos homens aos conhecimentos que constroem orientam suas ações. Tal afirmativa evidencia o fato de que as ações humanas não precisam ser constantemente guiadas por outros sujeitos, os indivíduos agem com certo grau de autonomia, respaldando-se em suas convicções, conhecimentos e experiências práticas de vida. Como exemplo, o autor cita a atuação histórica do proletariado, como classe trabalhadora que inúmeras vezes surpreendeu por meio de suas ações mediante o que era esperado dela:

[...] não há ‘consciência’ do proletariado fora do próprio proletariado, [...] a classe operária não pode exercer seu poder através de uma ‘delegação’, qualquer que seja sua forma, [...] (se ela não pode se dirigir e dirigir a sociedade) ninguém poderá fazê-lo em seu lugar (CASTORIADIS, 1985, p. 15).

Nesse recorte é possível reconhecer que os conhecimentos e os significados dos sujeitos advêm de sua prática, de sua resistência e ações frente às demandas existentes. Logo, o autor elucida, nesse exemplo, que os ideais que nortearam as ações desses homens foram produzidos por eles mesmos, em meio à sua luta. Partindo dessa perspectiva, compreende-se

uma relação entre teoria e prática em que a prática se constitui pelas ações e relações dos homens, possibilitando conhecimentos, significações e sentidos construídos por eles, oriundos de sua experiência (PAPI, 2011).

É relevante retomar que os autores não desconsideram o valor da teoria, tampouco a consideram inferior à prática dos sujeitos. Todavia, não atribuem à teoria um grau de superioridade, de maior importância em relação ao campo da prática. Nesse sentido, a perspectiva teórica contribui na medida em que ilumina a prática dos sujeitos, e não como um guia que previamente determina as ações dos mesmos.

Em outras palavras, na perspectiva dos autores (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981) abordados por Papi (2011), a ação dos sujeitos não é entendida como mera aplicação de teorias que são pensadas por indivíduos alheios ao contexto contraditório, complexo e caótico da realidade, que, restritos ao pensamento acadêmico científico, determinam como os homens devem agir. Ao contrário, a teoria é concebida como expressão das práticas, isto é, constituída pela experiência, pelas significações e confrontações.

## 1.2 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

As teorizações elaboradas por Thompson (1981) e Castoriadis (1985), abordadas por Papi (2011), possibilitam o estabelecimento de uma correlação de tais percepções com o campo da educação, pois, assim como a realidade, a educação é dialética e está em constante movimento. A educação e os fatos que emergem no espaço escolar fomentam a necessidade de se tomar como objeto de estudo as inúmeras problemáticas que compõem o cenário educativo, considerando como fator central o campo da prática.

Ao tratar deste campo no âmbito das análises a respeito da escola, Martins (1996) entende que a educação se constitui como um objeto de estudo complexo, vivo, em movimento e essencialmente contraditório, pois, segundo a autora:

[...] a realização de um determinado tipo de ensino, viabilizado por uma determinada abordagem da relação conteúdo-forma, está intimamente vinculada às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista (MARTINS, 1996, p. 78).

Devido à relação estabelecida por Martins (1996), destaca-se que não apenas os desafios da escola carecem de análises aprofundadas, mas também se considera relevante reconhecer a importância e a atuação determinante dos profissionais que compõem o coletivo

escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e os demais funcionários que auxiliam no bom funcionamento da escola. Ao discorrer acerca das abordagens da relação conteúdo-forma nas propostas progressistas de ensino, Martins (1996) contextualiza o percurso histórico da Didática e destaca que na década de 1980 no Brasil, após o período de ditadura militar, a sociedade se reorganizou e passou a reivindicar novas formas de pensar a educação.

Segundo Martins (1996), as novas palavras de ordem no âmbito educativo foram a respeito da urgência de se reconhecer a centralidade da prática no agir humano, e, nesse sentido, partir dela para pensar a maneira como se estruturam e se organizam os conteúdos na educação básica. Outras palavras de ordem eram relacionadas:

[...] ao compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática. Das transformações sociais que ocorrem nesse momento histórico, decorre o aparecimento de *novos sujeitos coletivos* criados pelos próprios *conhecimentos sociais populares do período (1970-1980)* (MARTINS, 1996, p. 84, grifo do autor).

Nesse momento, Martins (1996) afirma que tal coletivo de sujeitos se definiram como classes trabalhadoras e agiam em seu contexto social sem estarem pautadas em um referencial teórico específico. As ações organizadas de reivindicação e resistência dos coletivos evidenciaram algo novo, isto é, percebeu-se que as ações dos sujeitos não eram direcionadas por uma concepção teórica. Entretanto, as ações dos sujeitos expressavam suas ideias e visões de mundo, de homem, de sociedade.

Percebe-se que a relação entre teoria e prática é invertida nesse sentido, pois antes se entendia que as teorias guiavam as práticas dos sujeitos e, a partir da reorganização social dos sujeitos em classes populares, foi possível observar que as teorias expressam e refletem as ações dos homens. “Nesse momento histórico, assiste-se, nas ciências humanas e sociais, à presença de novos agentes, novos objetos de estudo, novos eixos de análise em que *o próprio fazer* passa a ser fundamental como *elemento educativo*” (MARTINS, 1996).

Martins (1996) explicita que a nova reorganização da sociedade reconhece a centralidade da prática; o aluno enquanto sujeito que produz conhecimento; e, também, a prática enquanto elemento social não determinado. Todos esses aspectos passam a ser considerados ao se pensar a questão de conteúdo-forma nas práticas pedagógicas dos professores. A autora afirma que na década de 1980 se tornou evidente a emergência de pesquisas que contemplavam os temas relacionados às práticas pedagógicas na educação básica. Também é possível perceber duas concepções acerca do conteúdo-forma: os que

concebiam a teoria como um guia das ações humanas e os que concebiam a teoria como expressão da prática.

Ao tratar da perspectiva da teoria como guia da ação, Martins (1996) explica que tal percepção tem sua origem no marxismo, em que se entende que a teoria ilumina a prática, dá-lhe uma missão, um sentido. Entende-se, portanto, que nessa perspectiva o campo da prática é percebido como um campo limitado, carecendo de uma teoria que o ilumine, esclareça, oriente.

Martins (1996) utiliza, assim como Castoriadis (1985), o exemplo da classe operária para explicitar a diferença entre as duas abordagens paradigmáticas anteriormente citadas. Nessa perspectiva em que a teoria é o guia, as teorizações científicas tem o caráter de superioridade, de rigorosidade e de legitimidade em relação ao conhecimento.

A autora elucida que, segundo o marxismo, é por meio do acesso ao conhecimento elaborado que a classe trabalhadora pode se conscientizar de sua missão revolucionária. Partindo dessa percepção, entende-se que o conteúdo estabelece uma relação de supremacia mediante a forma, visto que a prática é pré-determinada.

Nessa abordagem, o elemento central é a concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante. Epistemologicamente, a prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento (MARTINS, 1996, p. 87).

Ao contrário da percepção que concebe a teoria como guia da ação dos sujeitos, a perspectiva da teoria como expressão da ação prática entende que os pensamentos não têm valor superior em relação às ações humanas, tampouco a transformação social será consequência da transmissão de conteúdos mais críticos (MARTINS, 1996).

Entender a teoria como expressão das ações humanas significa reconhecer que a prática dos sujeitos resulta em transformações na sociedade e que isso se manifesta nas ações dos trabalhadores. “Aí, o elemento central é a ação prática – a luta de classes. É a luta que dá a imprevisibilidade, que acaba com o sentido teleológico, que dá dinamismo e mostra as contradições” (MARTINS, 1996, p. 87).

Martins (1996) conceitua tal ação como uma prática material e social, que se torna determinante no processo de constituição histórica da sociedade, pois confronta e resiste às determinações existentes. Ao tratar da prática enquanto material e social, a autora se refere a práticas intencionais que, impregnadas de significados, trazem em si a experiência humana e o conhecimento produzido pelos sujeitos. Ao agir na sociedade a partir desta prática, o sujeito pode transformar sua realidade.



Altera-se, então, a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e vão na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, em que o próprio processo de fazer (forma) passa a ser fundamental como elemento educativo. Entendem que as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras (MARTINS, 1996, p. 88).

Conforme a autora, no campo da educação, a concepção da teoria como expressão da prática é materializada ao se valorizar a prática dos sujeitos que vivenciam as experiências no espaço escolar, seja quem está à frente do ensino ou quem está na posição de aprendiz.

Ao valorizar as ações dos atores escolares, oportuniza-se uma relação horizontal dos conhecimentos e também um aprendizado coletivo, isto é, valoriza-se as contribuições de todos os sujeitos e os indivíduos aprendem mutuamente (MARTINS, 1996).

Martins (1996) esclarece que, no movimento de valorização das ações humanas, a relação entre conteúdo e forma se modifica, dando maior ênfase ao conhecimento oriundo da prática, já que nessa perspectiva, os problemas práticos são tomados como ponto de partido do ensino. Assim, são abertas múltiplas possibilidades de compreensão de um mesmo objeto, o que faz com que o processo de produção do conhecimento não tenha um caminho único. A autora cita Santos (1992) para reafirmar a centralidade da prática. Nas palavras do autor:

[...] a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultantes da transmissão de 'bons conteúdos', mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é o meio, não se constitui em objetivo em si mesmo (SANTOS, 1992, p. 130).

Partindo das considerações do autor, Martins (1996) reitera que, nessa perspectiva, a teoria deixa de ser um guia para ser concebida como a expressão da ação humana. Desse modo, a autora defende que a base do conhecimento não se concentra apenas no pensamento, mas na ação prática dos sujeitos e nas relações que estabelecem socialmente.

Reportando à perspectiva de que a teoria é a expressão da ação prática dos sujeitos, Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) apresentam considerações relevantes sobre essa temática, ao investigar as preocupações atuais dos professores<sup>10</sup> e os saberes por eles produzidos. As contribuições apresentadas pelas autoras oportunizam uma análise não apenas da realidade dos professores que atuam na educação básica, como também dos demais profissionais que trabalham na escola pública. Assim, ao tratar dos principais apontamentos

---

<sup>10</sup> A pesquisa das autoras pretendeu identificar quais são os principais temas abordados nos trabalhos elaborados por meio de pesquisas (monografias) realizadas pelos professores da educação básica, considerando que tais temáticas refletem as preocupações dos professores que atuam em sala de aula.

realizados por Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), pretende-se discuti-los nessa perspectiva ampliada.

As autoras consideram que os saberes produzidos pelos professores advêm de suas lutas e também se constituem como uma resposta frente ao contexto histórico em que estão inseridos. Tal percepção parte da premissa de que a prática de tais profissionais é intencional, visto que os sujeitos que atuam na escola se relacionam socialmente e de maneira intensa.

Portanto, os saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005, p. 2).

Ao analisar a constituição dos saberes dos professores, Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) destacam a questão da relação que os docentes estabelecem entre a teoria e a prática. As autoras percebem que, diante das problemáticas que emergem do cotidiano escolar, e, muitas vezes, do contexto específico de sua sala de aula, os professores buscam na teoria possíveis respostas ou justificativas que supram as demandas do dia-dia.

Embora a teoria apresente discussões a respeito de diversos problemas presentes no contexto escolar, acaba sendo contraditória (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005). Isso porque, muitas vezes, as explicações apresentadas pelas teorias nem sempre estão relacionadas com o contexto em que o profissional está inserido e podem se distanciar de sua realidade.

As autoras acreditam que as respostas adequadas para os problemas emergidos da realidade estão nas próprias tentativas realizadas pelos profissionais de solucionar essas demandas. Logo, é possível compreender que a prática dos sujeitos produz novas maneiras de entender a realidade e também produz novos conhecimentos, novas ideias. Em síntese, ressignifica a prática pedagógica.

Conforme as autoras, a prática pedagógica é resultado de experiências anteriores pessoais, somadas àquelas vivenciadas coletivamente com os demais profissionais que atuam no espaço escolar. “São saberes densos, por que gerado no enfrentamento dos conflitos, ainda que o professor não o compreenda por totalidade [...]” (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005, p. 11).

Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) elucidam que a articulação entre conteúdo e forma, com ênfase na ação humana, que busca possíveis soluções no campo da prática, ainda é escassa no cotidiano pedagógico dos profissionais que trabalham na educação

básica. As autoras justificam que a escassez de proposições se justifica pela sobrecarga de trabalho dos professores e, também, pela maneira como o trabalho pedagógico é organizado na escola, visto que o tempo e a intensificação do trabalho não oportunizam espaços para a reflexão dos sujeitos.

Partindo de tais percepções, compreende-se que a relação entre a teoria e a prática no âmbito educativo não precisa se dar num sentido vertical, em que a primeira determina à segunda, ou vice-versa, pois entendê-las sob essa perspectiva significa considerar que a prática ou a teoria é um campo a ser consertado e ajustado ao que está prescrito pelas concepções teóricas.

Portanto, a teoria como expressão da prática não se resume ao confronto destes dois polos, teoria e prática, mas pelo movimento permanente de busca de respostas ao enfrentamento dos conflitos. Ambas constituem a possibilidade da elaboração dos saberes decorrentes da explicação das contradições que as constituem. O movimento acontece como ponto de partida e de chegada, porque sempre renovado pelas lutas, na busca de práticas que procuram resolver os problemas que se apresentam (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005, p. 11).

Desse modo, com base em Thompson (1981), Castoriadis (1985), Martins (1996) e Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), é possível compreender que os sujeitos produzem conhecimento por meio de sua experiência, no contexto histórico em que estão inseridos. Tratando-se dos profissionais que trabalham no espaço escolar, tais conhecimentos são expressões de suas experiências pessoais e coletivas, de estudos, do diálogo com os sujeitos e de seu processo de reflexão sobre sua prática, seja no âmbito da docência, seja na coordenação pedagógica. Estabelecer como objeto de estudo o campo da educação requer uma percepção acerca dos fenômenos escolares que valorize também as experiências pessoais e coletivas vivenciadas pelos profissionais que atuam na escola.

## CAPITULO II SOBRE O PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Com a evolução das tecnologias e a organização da economia voltada às demandas do mercado após a Segunda Guerra Mundial, as relações sociais e a percepção das pessoas a respeito do que seriam condições básicas para o desenvolvimento do sujeito, como saúde, saneamento, acesso, permanência e sucesso na escola, foram voltadas intensamente para a educação como o fator responsável, por excelência, pela formação humana.

Assim, dada a ênfase sobre a centralidade da educação, os estudos sobre o fenômeno educativo se destacaram ao analisar o papel do professor, o desenvolvimento do aluno, os desafios da educação, dentre outras demandas (NÓVOA, 1995). Segundo Nóvoa (1995), principalmente no contexto da guerra, a engenharia, a medicina e a psicologia conquistaram avanços nas descobertas científicas devido à necessidade dos países de desenvolver tecnologia bélica, aprimorar cirurgias, medicamentos e tratamentos, e, também, repensar a estrutura das cidades.

O avanço das ciências, em decorrência da guerra, aconteceu à custa dos conflitos, da destruição e das incontáveis mortes. Partindo desse cenário, reconheceu-se a necessidade de reestruturação das metrópoles, da ordem social e também de delineamento do perfil dos sujeitos que eram sobreviventes ou nascidos sob o impacto dos conflitos. A escola, então, aparece como uma das instituições centrais, responsável por instruir, disciplinar e pacificar os futuros cidadãos (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995) afirma que em decorrência desse movimento em torno da educação, houve críticas a respeito da elitização discente, pois foi perceptível o enfoque da escolarização para alguns grupos, e não para todas as pessoas. Desse modo, o autor destaca a incidência de estudos, nesse período, cujas temáticas apontaram para a necessária ampliação da oferta de vagas na educação básica, entendendo que a instituição escolar estava reproduzindo as desigualdades sociais ao não contemplar todos os cidadãos.

Nesse contexto, mesmo sendo intensificadas as discussões a respeito da educação, o professor<sup>11</sup> ainda não era reconhecido como sujeito essencial no processo de ensino-aprendizagem, e sim considerado como técnico ou executor de métodos de ensino.

Os anos 60 foram como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’,

---

<sup>11</sup> Nóvoa (1995) acrescenta que entre as décadas de 1970 e 1980, os professores foram vistos por alguns estudiosos como profissionais que contribuíam com a reprodução de desigualdades sociais.

sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais (NÓVOA, 1995, p. 15).

O autor cita, ainda, que nas décadas de 1970 e 1980, com o aumento do número de instituições que avaliavam a educação, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o professor teve seu trabalho controlado por meio de instrumentos (testes, fichas, relatórios, dentre outros), periodicamente solicitados por órgãos que tinham como objetivo parametrizar o rendimento escolar, visando a uniformização do ensino, padronizando o currículo e delimitando a atuação docente, além de identificar as principais fragilidades do processo de ensino-aprendizagem sob o *slogan* de uma educação de qualidade.

Marchesi e Martin (2002), ao tratarem da emergência do conceito de uma educação de qualidade, contribuem com as considerações de Nóvoa (1995), afirmando que, a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos, as instituições internacionais puderam dimensionar, ainda que panoramicamente, as debilidades do sistema educacional, tanto global quanto nacionalmente.

Assim, o *slogan* da qualidade da educação ganhou destaque, e tanto órgãos nacionais quanto órgãos externos europeus estabeleceram metas e exigências na tentativa de elevar qualitativamente o nível de ensino (MARCHESI; MARTIN, 2002). Os autores salientam que, na tentativa de diagnosticar as falhas que se refletiam no que foi considerado uma educação insuficiente, que não correspondia com as diretrizes e metas estabelecidas pelos organismos de controle tais como OCDE, BM e BIRD, inúmeras pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 2000 apontaram para o professor como figura central e majoritariamente responsável pelo êxito escolar do aluno e por uma educação de qualidade.

Ao retomar as considerações sobre a trajetória das pesquisas no âmbito educativo, baseando-se em Nóvoa (1995), fica perceptível o percurso trilhado pelos estudos, que culminaram, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, na investigação do professor partindo da perspectiva de que este era central para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (1995, p. 14, grifos do autor) afirma que até o final do século XX existiam três grandes momentos na trajetória das pesquisas voltadas ao trabalho do professor:

[...] a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao ‘bom’ professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado *paradigma processo-produto*.

Assim, percebe-se, segundo o autor, que a partir de 1980 se passou a investigar não somente as técnicas de ensino, mas, também, a se considerar a centralidade do sujeito que exercia tal ação — o professor. Com o avanço das pesquisas e a inegável complexidade envolta na prática docente, os estudos ampliaram sua ótica para analisar a vida e a subjetividade<sup>12</sup> do profissional docente.

A partir de então, abriu-se espaço para um amplo e vasto campo de pesquisa acerca do sujeito-professor. Esse campo trouxe considerações para além das técnicas de ensino, pois considerou relevante também a personalidade, a prática pedagógica, os sentidos atribuídos às questões do cotidiano escolar, a indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, o impacto do ofício docente no âmbito psicológico, a análise de como se constitui o desenvolvimento profissional, os possíveis ciclos que constituem a vida profissional do professor, dentre outros aspectos (NÓVOA, 1995).

No âmbito dos possíveis ciclos<sup>13</sup> vividos pelo professor e tratados por diferentes autores (CRUZ, 2006; GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; IMBERNÓN, 1998), destacam-se os estudos desenvolvidos por Huberman (1995), que tratam dos ciclos vivenciados pelos professores ao longo de sua carreira profissional.

Huberman (1995) afirma que houve um primeiro grupo de estudiosos que abordaram o ciclo da vida humana num caráter psicodinâmico, destacando as contribuições de Freud, Erikson (1950), Robert White (1952), e, mais recentes, os estudos de Vaillant, Gould e Levinson<sup>14</sup>.

Posteriormente, o autor cita um segundo grupo de estudiosos<sup>15</sup> que analisaram o ciclo da vida humana sob o enfoque sociológico, ressaltando a importância da história oral como metodologia. Esses estudiosos acabaram por elaborar uma “[...] epistemologia importante (o interacionismo simbólico) que permite interpretar os dados biográficos sem excessiva estandarização” (HUBERMAN, 1995, p. 33). Para o autor, ainda há um terceiro período de

---

<sup>12</sup> Conforme o autor, o livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham (1984), foi uma obra precursora ao enfatizar a vida dos professores, subjetivamente. Em decorrência de tal perspectiva, publicaram-se inúmeras obras e estudos sobre “[...] a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 15).

<sup>13</sup> Também encontrado com a denominação etapas, fases, momentos, estágios (CRUZ, 2006; ERIKSON, 1980; 1985; LEVINSON, 1978; LOEVINGER, 1976; 1996; SIKES, 1985).

<sup>14</sup> Ao mencionar os estudos de Freud, Vaillant, Gould e Levinson, o autor não citou um estudo específico, mas o trabalho desenvolvido pelos referidos autores, como um todo.

<sup>15</sup> Huberman destacou os estudos de Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer da denominada Escola de Chicago, cuja contribuição expressiva relaciona-se ao retorno da história oral.

estudos, que foram publicados principalmente na década de 1970 e que se utilizaram de conceitos advindos de diversas áreas do conhecimento<sup>16</sup>.

Huberman (1995, p. 34) afirma que os estudos psicossociológicos sobre o ciclo de vida humana deram centralidade à importância de estudos biográficos, que consideravam as narrativas e as histórias de vida dos professores.

Enquanto que nos Anos 60 se verificava uma quase ausência de estudos sobre a ‘carreira’ dos professores, com exceção da investigação fundamental de Peterson (1964), estes estudos desenvolveram-se consideravelmente na década seguinte em vários países. [...]. Até então, a grande maioria dos estudos em torno da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira. Começamos, agora, a compreender o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino.

Diante das diversas perspectivas de análise sobre o ciclo de vida dos professores, o autor optou pela perspectiva de carreira profissional, pois “[...] permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 38). A partir das considerações do autor, compreende-se o conceito de carreira profissional como uma atuação sequenciada, um ciclo vivido e/ou um percurso em desenvolvimento relacionado à profissão do indivíduo. Segundo Huberman (1995), no que se refere à profissão docente, a carreira profissional do professor se constitui de tal forma que é possível identificar algumas etapas de desenvolvimento<sup>17</sup>.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Huberman (1995) organizou os ciclos da carreira profissional docente em fases, compreendidas por uma duração média estruturada em anos de serviço: a fase de entrada na carreira/tateamento (1-3 anos), seguida da fase de estabilização/consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos). Segundo o autor, a terceira fase da carreira docente (7-25 anos) compreende dois percursos possíveis, denominados de diversificação/ativismo, ou, de questionamento.

Na quarta fase (25-35 anos), Huberman também destacou a possibilidade de se percorrer essa etapa de duas maneiras: com serenidade/distanciamento afetivo, ou com

<sup>16</sup> O autor destacou os estudos da série “Life-span developmental psychology”. As disciplinas citadas por Huberman (1995) foram biologia, história, sociologia, fisiologia e psicologia, com destaque nessa última.

<sup>17</sup> Huberman (1995) chegou aos ciclos de vida profissional dos professores ao realizar um estudo com uma população específica de adultos: os professores do ensino secundário.

conservantismo. A última etapa citada pelo autor é denominada de desinvestimento, podendo ocorrer de maneira serena ou amarga (35-40 anos).

A respeito das fases da carreira docente, o autor afirma que até a fase de estabilização, segue-se, em geral, um único caminho. Após a fase de estabilização, existem dois percursos possíveis, um de caráter mais harmonioso e outro de caráter mais problemático. De acordo com Huberman (1995, p. 48):

O percurso mais harmonioso seria o seguinte:  
 Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno.  
 Os percursos mais 'problemáticos' seriam:  
 a) Questionamento → Desinvestimento amargo.  
 b) Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo.

Dentre os ciclos tratados pelo autor, tem-se discutido de forma considerável, nas pesquisas, um ciclo amplo denominado de exploração, que consiste na entrada na carreira docente. A etapa de entrada na carreira docente tem sido alvo investigações no âmbito da Formação de Professores devido ao reconhecimento de que esse período de iniciação profissional é singular e carece, portanto, de análises, reflexões e discussões por parte dos professores e pesquisadores (PAPI, 2009; MARTINS, 2010).

Sobre a temática, são encontrados termos como professor iniciante, professor principiante, professor novo e professor ingressante<sup>18</sup>. Muito se avançou nas discussões a respeito da iniciação profissional do professor, ao tratar das mudanças, desafios, sentimentos e experiências inesperadas vividas por ele, ainda que se considere que os diferentes contextos de trabalho suscitam diferentes vivências (PAPI, 2009; MARTINS, 2010). Discutir os aspectos centrais a respeito do período inicial da profissão docente se constitui como base para as reflexões que tratam do professor, viabilizando a compreensão a respeito de seu processo de constituição nos âmbitos pessoal e profissional.

## 2.1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Para compreender as teorias e fases do desenvolvimento profissional docente, Cruz (2006) fez um levantamento de alguns autores que estudam a origem psicossocial das teorias sobre o desenvolvimento adulto, tais como Erikson (1980, 1985), Levinson (1978,1996) e Loevinger (1976).

---

<sup>18</sup> Professor iniciante (ANDRÉ, 2010, 2015; LIMA, 2006; PAPI, 2009, 2010, 2015), professor/docente principiante (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995), professor novo (IMBERNÓN, 1998), professor ingressante (VAILLANT, MARCELO, 2012).



De acordo com Erikson (1980; 1985), citado por Cruz (2006), os processos de desenvolvimento dos professores enquanto profissionais da educação passam, em geral, pelas mesmas fases que seu desenvolvimento pessoal. Ao identificar tais semelhanças, o autor buscou estabelecer relações entre ambos os processos de constituição, profissional e pessoal.

As semelhanças das vivências e transformações que ambos os processos sofrem, têm na idade, a sua intersecção. Em outras palavras, Erikson (1980; 1985 apud CRUZ, 2006) entende que a idade é o ponto determinante para a evolução do ser humano em seu processo de se desenvolver como tal.

No âmbito pessoal, a idade do sujeito marcará, em síntese, sua infância, juventude e maturidade, que correspondem, respectivamente, a experiências, aprendizados e algumas atribuições específicas, de acordo com sua capacidade nesse momento da vida. No âmbito da profissão docente, o tempo de serviço do professor é fator preponderante, pois marca as etapas de desenvolvimento profissional que esse sujeito percorre (CRUZ, 2006). Partindo desse pressuposto, é possível compreender que nas diferentes etapas da vida, as metas pessoais e profissionais que o sujeito estabelece para si são pontos de partida para uma cadeia de vivências que, em momentos determinantes, constituem gradativamente a totalidade do ser humano (ERIKSON, 1980, 1985 apud CRUZ, 2006).

Correlacionando esse entendimento ao âmbito profissional do docente, estudos como os de Vaillant e Marcelo (2012) e de Marcelo Garcia (1999) apontam que, ao ingressar na profissão, o professor possui expectativas, idealizações, planos e metas a respeito do seu trabalho, que nem sempre são materializadas em sua prática pedagógica, devido à dinâmica da realidade escolar em que ele se encontra.

Erikson, conforme citado por Cruz, explicita as possíveis correlações entre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao afirmar que a carreira docente pode ser analisada como um ciclo, que é constituído de etapas, conforme os anos de atuação na profissão docente. A respeito dos estágios de desenvolvimento na perspectiva psicossocial de Erikson<sup>19</sup>, o autor afirma que:

[...] tudo o que se desenvolve obedece a um plano e projeto básico e, a partir deste último, vão surgindo às partes, tendo cada uma delas seu momento de eclosão, até que todas as partes tenham surgido para constituir uma totalidade funcional<sup>20</sup> (ERIKSON, 1980, p. 79 apud CRUZ, 2006, p. 58, tradução nossa).

<sup>19</sup> Cruz (2006) afirma que essa perspectiva é compartilhada por outras teorias de estágios de desenvolvimento, citando, por exemplo, as teorias piagetianas.

<sup>20</sup> “todo lo que se desarrolla obedece a um plano o proyecto básico y, a partir de este último, van surgiendo las partes, teniendo cada una de ellas su totalidad funcionante” (ERIKSON, 1980).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não é linear e tampouco passivo, pois os términos e recomeços decorrentes das experiências que desequilibram o estado de conforto propulsionam o indivíduo sempre a um novo estágio, um novo momento da vida, ainda que tais vivências sejam consideradas aparentemente negativas e desagradáveis. Compreende-se, então, que, de tempos em tempos, o sujeito se depara com momentos determinantes que mudam em certa medida o curso de seu caminhar e o levam à mudança e ao amadurecimento. Segundo Erikson (1980, 1985 apud Cruz, 2006), tais momentos são marcados por crises e conflitos que impulsionam o indivíduo a uma nova etapa da vida, visto que ele não retorna para a mesma posição em que se encontrava anteriormente.

Cruz (2006) agrega aos estudos de Erikson as contribuições de Loevinger (1976), que afirma que os estágios de desenvolvimento não são delimitados apenas pela idade, mas que também podem ser descritos,

[...] pois, em função do controle do impulso, do desenvolvimento do caráter, relações interpessoais, e preocupação consciente, incluindo a identidade. Cada estágio subordina e transforma os anteriores, estes não são necessariamente superiores ou melhores, são modos de tratar com problemas progressivamente complexos, como necessidade de abrir-se a novas possibilidades<sup>21</sup> (LOEVINGER, 1976 apud CRUZ, 2006, p. 59-60, tradução nossa).

Independentemente da etapa em que o indivíduo se encontre, existirão momentos, problemas e acontecimentos que simultaneamente desequilibrarão sua rotina e oportunizarão amadurecimento. Tais experiências complexas ampliam o entendimento sobre sua própria existência, visto que o desenvolvimento contínuo é inerente à natureza do homem.

Cruz (2006) afirma que muitas vezes, ao ingressar na profissão docente, o professor não apenas é iniciante na profissão, mas também é jovem<sup>22</sup>. Esse fato coaduna com as explicitações do autor acerca dos momentos de transição das etapas de desenvolvimento humano, as quais, segundo ele, são marcadas por acontecimentos importantes que constituem a identidade do sujeito.

Os confrontos e contradições que são apresentados ao novo professor advêm do âmbito profissional e também da etapa da vida em que se encontra. Isto é, o professor iniciante vivencia ao mesmo tempo o desenvolvimento enquanto sujeito em processo de

<sup>21</sup> “Um estágio puede ser descrito, pues, em función del control del impulso, del desarrollo del carácter, relaciones interpersonales, y preocupación conscientes, incluida la identidad. Cada estágio subsume y transforma los anteriores, éstos no son necesariamente superiores o mejores, son modos de tratar con problemas progresivamente complejos, como necesidad de abrirse a nuevas posibilidades.” (LOEVINGER, 1976).

<sup>22</sup> Essa afirmativa baseia-se nos estudos realizados por alguns pesquisadores citados pelo autor, tais como Erikson (1985), Nias (1989), Oja (1989), Sikes (1985) e Veenman (1994).

amadurecimento e o seu desenvolvimento enquanto profissional plenamente qualificado (CRUZ, 2006; IMBERNÓN, 1998).

Cruz (2006), ao realizar um apanhado dos principais estudos correlatos à temática do desenvolvimento humano na perspectiva psicossocial, identificou diferentes percepções e possíveis consensos a respeito das etapas da vida do homem, comparando-as com o desenvolvimento do sujeito enquanto professor. Considerando que o desenvolvimento profissional do professor realiza-se simultaneamente ao seu desenvolvimento pessoal conforme indicado pelo autor, reconhece-se a complexidade envolta no período de iniciação profissional do professor, visto que o impacto que o novo cenário escolar tem sobre ele desequilibra seu estado de conforto e requer posicionamentos frente às demandas da escola.

Ainda que diferentes autores tenham utilizado enfoques distintos para analisar o professor, entende-se como relevantes, neste estudo, as contribuições de Huberman (1995), que abordou a perspectiva da carreira docente. Isso porque a perspectiva de carreira considera a complexidade da profissão docente, tratando dos inúmeros aspectos que permeiam a vida profissional do professor, tais como as fases da carreira, a valorização docente, condições de trabalho, dentre outros.

Também se considera relevante as contribuições apresentadas por Marcelo Garcia (1999) e por Vaillant e Marcelo (2012), que estudam o processo de constituição do professor no período de iniciação profissional, entendendo que tal etapa se constitui como:

[...] uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

A vida do professor enquanto profissional da educação é permeada por constantes desafios e conflitos que momentaneamente causam desconforto e insegurança, fazendo com que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, suas motivações e, também, sobre a maneira como entende a realidade escolar (VAILLANT, MARCELO, 2012). Ao enfrentar os desafios e os problemas advindos do cotidiano escolar, e também ao se deparar com as situações inusitadas inerentes à profissão<sup>23</sup>, o professor vivencia de diferentes formas seu ofício.

Para aprofundar a temática das vivências do professor iniciante, pautamo-nos principalmente nas contribuições de Huberman (1995) a respeito da entrada na carreira

<sup>23</sup> Podemos citar algumas situações que estão presentes no cotidiano escolar do professor, tais como o relacionamento professor-aluno, professor-família e as relações entre professor e gestão pedagógica.

compreendida no ciclo de exploração, bem como em Marcelo Garcia (1999), Imbernón (1998), Lima (2006), Papi (2014; 2015), Papi, Martins (2009; 2010), que analisam o período de iniciação profissional do professor.

## 2.2 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

Huberman (1995) afirma, ao organizar os ciclos da vida do professor sob a perspectiva da carreira apresentados anteriormente, que a entrada na carreira docente, denominada como fase de exploração e/ou tateamento, abrange os três primeiros anos de exercício<sup>24</sup>. Os primeiros anos de exercício profissional do professor são caracterizados pelo autor como período de teste, de sobrevivência e descoberta, pois, segundo ele, são marcados pelo choque decorrente da aproximação inicial com a dialética da escola, com a realidade complexa dos alunos e com os desafios da profissão.

De acordo com Cruz (2006), em geral, o professor iniciante se encontra na primeira metade da fase adulta ao ingressar na profissão, ou seja, não somente está adentrando ao mundo profissional, mas também está vivenciando um processo de amadurecimento pessoal que requer habilidades até então não solicitadas<sup>25</sup>.

[...] é um período adulto de maior energia, mas também de contradições e estresse. Se biologicamente entre os vinte e trinta anos é o momento culminante do ciclo de vida; no plano psicológico e social, este período é o momento de realizar as aspirações juvenis, formar uma família, forjar uma identidade profissional, etc. (LEVINSON, 1996 apud CRUZ, 2006, p. 67, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Ao vivenciar o início do seu exercício profissional, o novo professor não se depara apenas com as demandas do ofício, mas também com profundas transformações no âmbito pessoal. Investigar os sujeitos atuantes na escola requer cautela, visto que os indivíduos advêm de contextos diferentes, com trajetórias distintas e percepções a respeito da docência que não necessariamente são iguais às dos colegas de profissão (HUBERMAN, 1995). A respeito da entrada na carreira, Huberman afirma que, enquanto fase de descoberta, o período

<sup>24</sup> Imbernón (1998) afirma que esse período pode ser entendido até os cinco primeiros anos de exercício profissional, enfatizando as vivências singulares do primeiro ano de profissão em relação aos demais de atuação.

<sup>25</sup> Ao adentrar no mundo profissional, o sujeito agrega ao cotidiano, responsabilidades que vão desde administrar suas próprias finanças, encaixar-se a rotinas rígidas, constituição familiar, construção identitária (âmbito pessoal), etc., até aspectos do contexto escolar onde há exigências inerentes à função, atividades burocráticas e a responsabilidade de ensinar outro sujeito, o aluno (CRUZ, 2006).

<sup>26</sup> Es el período adulto de mayor energía, pero también de las contradicciones y estrés. Si biológicamente entre los veinte y treinta años es el momento cumbre del ciclo de vida; en el plano psicológico y social, este período es el momento de realizar las aspiraciones juveniles, formar una familia, forjarse una identidad profesional, etc.

de iniciação profissional motiva o professor, além de gerar um senso positivo de responsabilidade frente ao novo cargo. Segundo o autor, alguns fatores mobilizam o professor, tais como:

[...] ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é só o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Compreende-se, portanto que, o aspecto de descoberta serve como suporte para os momentos em que o professor se sente como se estivesse sobrevivendo ao início da profissão. A sensação de sobrevivência está relacionada às confrontações que o professor vive ao entrar na carreira e às preocupações inerentes das atribuições da profissão. O autor destaca alguns fatores que confrontam o docente neste período:

[...]a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Segundo Sikes (1985 apud CRUZ, 2006, p. 80), no ciclo inicial da carreira o indivíduo possui duas tarefas a cumprir: explorar as possibilidades da vida adulta, evitando fortes compromissos, maximizando assim, as possíveis alternativas de trabalho; e criar uma estrutura de vida adulta. De acordo com os autores, nesse período o professor iniciante demonstra disposição de se lançar em diversos projetos e/ou perspectivas para encontrar caminhos possíveis rumo a sua construção identitária profissional.

Vale ressaltar que, para muitos, a docência não é um projeto profissional permanente, visto que por vezes os indivíduos optam pela profissão como espaço de ganho de experiências e remuneração temporária. Também há profissionais que viram na licenciatura uma segunda opção de trabalho, dada a inviabilidade de execução das reais aspirações profissionais (SIKES, 1985 apud CRUZ, 2006).

Este primeiro ciclo vital coincide com o período de indução ao ensino, de imersão na realidade profissional, de choque com a prática efetiva da docência, de socialização na carreira, da busca de um lugar apropriado na comunidade docente, da sobrevivência diária da aula, da tentativa-erro como método de construção do conhecimento profissional e de intensos sentimentos de angústia e preocupação pela

ineficiência profissional (VEENMAN, 1984 apud CRUZ, 2006, p. 81, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Ao acompanhar os professores iniciantes nos estudos desenvolvidos, Imbernón (1998) percebeu que dentre os três primeiros anos, há vivências diferentes entre o primeiro ano, especialmente nos seis primeiros meses de exercício em comparação aos outros dois. O autor afirma que no primeiro ano de profissão docente são latentes os sentimentos de angústia, preocupação e insegurança, não apenas em relação à opção profissional, mas ao domínio de conteúdos e, também, sobre o âmbito comportamental dos alunos, sua disciplina e colaboração. Imbernón (1998) acrescenta que, por vezes, a experiência solitária desta primeira aproximação se torna consideravelmente traumática, levando o sujeito ao abandono da profissão.

Os próximos dois anos trazem um elemento considerado importante para o professor iniciante, segundo Imbernón (1998): a socialização com os colegas de profissão. Identificar-se com outros professores que vivem ou já viveram situações análogas conforta o professor e contribui para a troca de experiências, viabilizando a descoberta de novas possibilidades de entendimento e formas de trabalho. Nesse sentido, o novo professor configura sua prática pedagógica

[...] por meio do aprendizado vicário ou aprendizado de observação que é baseado na imitação dos profissionais mais próximos a ele. A linguagem, organização material, interação social, etc., estabelecem princípios de autoridade, poder e racionalidade que orientam o comportamento ativo (GIROUX, 1987 apud IMBERNÓN, 1998, p. 59, grifos do autor, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Imbernón (1998) discorre a respeito do ambiente profissional como um aspecto que exerce significativa influência no professor iniciante, visto que apresenta o modo como a escola se organiza e como os profissionais trabalham diante da rotina estabelecida. Segundo o autor, nesse movimento de incorporação de hábitos e vivências diárias é possível afirmar que o conhecimento profissional do novo professor começa a se relacionar com o conhecimento produzido na realidade escolar.

<sup>27</sup> “Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión em la realidad profesional, del choque con la práctica efectiva de la docência (Veenman, 1984), de socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción, de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional”.

<sup>28</sup> “[...] a través del aprendizaje vicário o um aprendizaje de la observación, que se basa em la imitación de los profesionales más cercanos a él. El lenguaje, la organización material, la interacción social, etc., establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa”.

O poder do meio ambiente tem influência no professor novato, de modo que [ele] passa da conjectura *proposicional* (normalmente teórica, intuitiva e experiencial de sua vida como aluno e de caráter predominantemente técnico) a um *conhecimento estratégico, espontâneo* que se irá sedimentando como conhecimento situado, ou seja, automatizado e rotinizado, mas sem uma reflexão previa sobre as diferentes aplicações (IMBERNÓN, 1998, p. 59, grifos do autor, tradução nossa)<sup>29</sup>.

De acordo com Imbernón (1998), *a priori*, na busca por identificar-se com a profissão e o espaço de trabalho, o professor iniciante se apropria dos conhecimentos existentes na escola de maneira mecanizada. O autor destaca ainda que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no início da docência refletem, em grande medida, a prática pedagógica internalizada dos profissionais que lecionaram para os mesmos em sua infância e adolescência (CRUZ, 2006; IMBERNÓN, 1998). Esse fato é justificado pela ausência de uma identidade profissional docente, ainda por ser construída, o que requer estudo, experiência, socialização e tempo.

Ao pesquisar sobre as maiores preocupações dos professores em início de carreira, Huberman (1995) enfatizou que reiteradamente o cerne das inquietações reside nos fatores externos, tais como a disciplina, a gestão da classe e o domínio da matéria, o que por vezes resulta em sentimentos angustiantes de frustração e insatisfação. Outra preocupação substancial percebida diz respeito ao sentimento de carência ou insuficiência formativa<sup>30</sup>.

Segundo Imbernón (1998), logo que inicia o exercício da função, o professor não reconhece a relação direta e efetiva do que aprendeu em seu curso em relação à realidade escolar. Sendo assim, acaba por buscar em seus pares mais experientes ideias e conselhos sobre dilemas específicos que emergem do cotidiano em sala.

Dentre todas as preocupações mencionadas pelos professores novos a respeito do seu trabalho, Huberman (1995) elencou a insegurança ou receio dos sujeitos em não corresponder aos padrões profissionais pessoais por eles estabelecidos. O autor identificou que os docentes possuem uma imagem do bom professor em suas mentes e seus maiores medos consistem justamente em não alcançar esse padrão de qualidade profissional.

Considerando as afirmações dos professores, compreende-se que, embora afetando em diferentes intensidades, as preocupações emergem dos elementos fundamentais da docência: prática pedagógica, formação docente e profissionalismo. É possível perceber,

<sup>29</sup> “Lo poder del entorno influye de una manera decisiva em el profesorado novel. Así, el profesorado principiante passa del *conocimiento proposicional* (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un *conocimiento estratégico espontáneo* que se irá sedimentando como conocimiento ‘situado’, o sea, automatizado o rotinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones”.

<sup>30</sup> Para mais detalhes, ver Imbernón (1998): “La formación inicial del profesorado: el primer paso hacia la cultura profesional”.

portanto, que a insegurança reincide como sensação constante e latente, citada pelos diversos autores que tratam do período de iniciação profissional.

Ao denominar a entrada na carreira como fase de sobrevivência e descoberta, Huberman também trata esse momento como período de tateamento. Em outras palavras, quando se depara com os desafios inerentes à profissão, o professor se aproxima do desconhecido e se orienta por meio de inferências, agindo nas diversas situações às quais é exposto, sem ter respaldo em experiências profissionais anteriores que possam subsidiar as tomadas de decisões (HUBERMAN, 1995, IMBERNÓN, 1998, VAILLANT; MARCELO, 2012).

Com base nos aspectos anteriormente mencionados, encontra-se em Imbernón (1998) mais algumas questões relevantes sobre o período de ingresso na carreira docente, que preocupam, dificultam ou colaboram com a vivência do professor nesse momento. O autor ressalta o caráter essencialmente pragmático das ações dos novos docentes frente às situações que emergem diariamente do cotidiano escolar. Há, portanto, carência de processos reflexivos, justamente pela inexistência de vivências anteriores, que, se existentes, remetem às tentativas exitosas ou fracassadas do próprio trabalho.

O autor afirma, ainda, o perigo de adotar tal perspectiva pragmática como modo permanente de desenvolver o trabalho pedagógico, pois o professor iniciante, ao entrar na realidade escolar, acostuma-se a procurar respostas práticas para questões emergenciais da rotina, negligenciando ou simplesmente se abstendo de refletir sistematicamente sobre o fenômeno educativo<sup>31</sup>.

Entende-se, assim, que inúmeros fatores influenciam e em certa medida configuram o trabalho do novo professor, como o clima do ambiente escolar, a estrutura, a cultura institucional local e os pares. Segundo Imbernón, esses agentes influenciadores partilham conhecimentos informais, configurando-se como uma espécie de formação continuada:

[...] esta formação se nutre em uma grande dose de programas de aprendizagem informais que se geram no próprio centro educativo. Esta razão social, se, ocorre isoladamente, envolve a percepção dos problemas educacionais de certa maneira, muito particulares, e pode gerar mudanças no comportamento, atitudes ou personalidade do professor iniciante e, mesmo que, se a experiência for negativa, pode levar a considerar o abandono da profissão iniciada (IMBERNÓN, (1998, p. 59-60, tradução nossa)<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Pode-se citar questões fundamentais que influenciam consideravelmente no trabalho docente, tais como: os contextos diversos contextos dos alunos e familiares, a diversificação de recursos e estratégias metodológicas, as contradições no seio escolar (do sistema e do coletivo), a continuidade de pesquisas e estudos que o enriqueçam pessoal e profissionalmente, a contínua ressignificação da prática pedagógica, dentre outros.

<sup>32</sup> [...] esta formación se nutre de una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se generan en el próprio centro educativo. Esta socialización, si se produce de forma aislada, comporta percibir los problemas



Devido ao tempo de permanência e interação na escola com os colegas de profissão, o ambiente escolar acaba por se tornar o espaço central de formação do novo professor. Conforme o autor, formar-se na escola contribui para uma crescente sensação de segurança do professor, pois, gradativamente, ele se sente parte da cultura vivida ali.

Entretanto, se deter a uma rotina localizada de trabalho, às práticas pedagógicas observadas e às relações profissionais presentes no seio escolar pode limitar e moldar a percepção do professor iniciante (IMBERNÓN, 1998). Assim, é possível compreender porque os primeiros três anos de docência são tratados como período de sobrevivência, tateamento e descoberta, justamente pela contínua emergência de desafios que, por acontecerem ao mesmo tempo, fazem com que essa etapa inicial seja um grande período de teste para o professor inexperiente (HUBERMAN, 1995).

A partir da década de 1980, têm sido apresentadas por meio de pesquisas as singularidades do período de iniciação do professor, trazendo discussões sobre os desafios que esses profissionais enfrentam desde a organização do trabalho pedagógico, adaptação ao meio, relação professor-aluno, socialização com os colegas, sentimentos frente ao início da docência, trabalho da coordenação pedagógica junto ao professor iniciante, etc. (CRUZ; 2006; MARCELO; GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; IMBERNÓN, 1998).

Também existem discussões concernentes às questões macroestruturais, que envolvem propostas formativas de acompanhamento, assessoramento, bem como o que dizem as políticas públicas a esse respeito (GARCIA, 1999; LIMA, 2006; VAILLANT; MARCELO, 2012; PAPI, 2014, 2015; PAPI; MARTINS, 2009, 2010; ANDRÉ, 2006).

As pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores a respeito do professor iniciante visam oportunizar reflexões sobre a entrada na carreira docente, e, também, evidenciar a peculiaridade desse período e os desafios nele compreendidos. É o objetivo de algumas pesquisas, ainda, a proposição de alternativas formativas para reduzir o choque sofrido pelo professor diante da realidade escolar.

### 2.2.1 Sobre o Processo de Socialização do Professor Iniciante

Vaillant e Marcelo (2012, p. 123)<sup>33</sup>, ao tratar da inserção profissional na docência, definem inserção como o “[...] período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado”. Geralmente, constitui a etapa final da formação inicial. Os autores consideram a inserção profissional marcante, pois é o período em que o sujeito vivencia uma transição de fases de constituição profissional, de estudante em formação para professor qualificado (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Após a conclusão da formação inicial, o novo professor possui maior autonomia para organizar o seu trabalho. Todavia, a responsabilidade diante das demandas da profissão docente podem gerar sensações desagradáveis, como insegurança e desconforto. Para os autores, o período de inserção na docência pode ser considerado como:

[...] a transição de um docente em formação para um profissional autônomo. Pode-se entender melhor a inserção como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos docentes. É um período diferenciado no caminho da transformação em docente. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124-125).

Para os autores, a inserção profissional na docência faz parte do processo contínuo de formação do novo professor, já que o mesmo tem a oportunidade de estabelecer relações entre o que foi estudado e o que se vivencia no cotidiano da escola. Os aprendizados adquiridos pelo professor em formação oportunizam reflexões, confrontações e questionamentos a respeito da profissão docente. O movimento de reflexão teórico-prática contribui para a construção identitária do sujeito em formação. Segundo Vaillant e Marcelo,

A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 123).

---

<sup>33</sup> Vaillant e Marcelo tratam da inserção profissional a partir da realidade espanhola, na qual os docentes principiantes passam por um processo de formação diferente do que é vivido no Brasil. Na Espanha, para os docentes receberem a certificação de conclusão de formação inicial, precisam primeiramente, vivenciar um período de inserção na escola, processo semelhante ao estágio. “Essa fase inclui medidas de apoio e supervisão, assim como uma avaliação forma para certificar a aquisição de destrezas, sem as quais os docentes não poderiam ter acesso à profissão” (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 123). No Brasil, os docentes recebem o certificado que testifica a sua qualificação plena ao final da formação inicial. A inserção na docência como profissional da educação ocorre somente após a conclusão de seu curso de formação docente.

Ao dissertar sobre as especificidades que tornam cada escola singular, Marcelo Garcia (1999) denomina tais peculiaridades como a cultura escolar. Para o autor, a cultura construída em cada escola está relacionada à constituição identitária, isto é, à sua tradição, seus valores e aos acordos formais e informais estabelecidos historicamente naquele local.

Quando o professor iniciante chega à escola e se depara com a cultura estabelecida ali, dá início ao processo de socialização como profissional. Segundo Marcelo Garcia, no processo de socialização docente pode ocorrer a incorporação da cultura presente na escola, a adaptação ou a resistência por parte do professor.

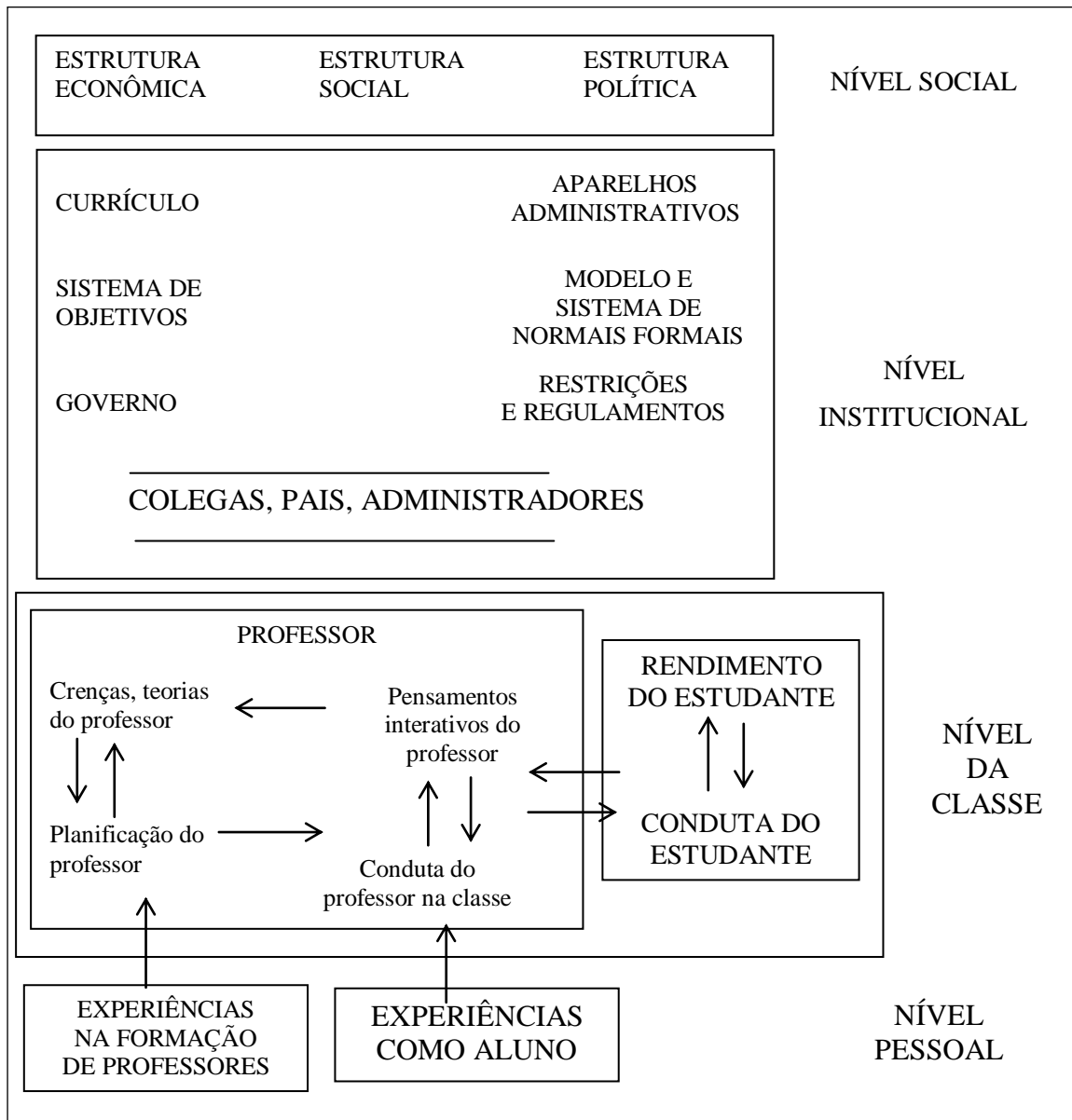
Para Marcelo Garcia (1999, p. 113), “[...] socialização é o processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização”. Entretanto, o autor acrescenta que esse processo não acontece de forma mecânica, nem tampouco instantânea.

Marcelo Garcia (1999, p. 117), baseando-se em Jordell (1987), enfatiza que existem diversos fatores que influenciam o processo de socialização do novo professor. Tais agentes influenciadores foram organizados por Jordell em níveis, partindo dos aspectos pessoais em direção aos aspectos macroestruturais. Os níveis de influência na socialização dos professores iniciantes são: o nível social, o nível institucional, o nível da classe e o nível pessoal, respectivamente.

Conforme os autores, esses quatro níveis de influência no processo de socialização estão presentes diariamente na vida do professor iniciante., Isso leva à reflexão sobre a complexidade da fase de entrada na carreira docente, pois o novo professor, além de ser influenciado por diversos aspectos, também precisa enfrentar os desafios que permeiam sua rotina.

Ao tratar das influências sentidas no processo de socialização Marcelo Garcia (1999) se respalda nas considerações realizadas por Jordell (1987), que foram organizadas no quadro ilustrativo reproduzido a seguir.

QUADRO 4 - Níveis de influências no processo de socialização docente



Fonte: Influências estruturais e pessoais na socialização dos professores principiantes (Jordell, 1987 *apud* Garcia, 1999, p. 117).

A partir do quadro ilustrativo, é possível perceber que o primeiro nível de influência no processo de socialização do professor iniciante é o nível pessoal, visto que o docente traz suas experiências subjetivas anteriores e também as referências do espaço onde se formou inicialmente. Essas influências estão implícitas no professor iniciante e estão naturalizadas em sua vida (GARCIA, 1999).

Em seguida, se tem o nível da classe, onde estão compreendidas as questões que tratam da relação entre professor e aluno. Para o autor, o clima, o comportamento e a receptividade dos alunos para com o professor influenciam em grande medida na maneira como este desenvolve seu trabalho. Entende-se, portanto, que os alunos exercem influência no

processo de socialização do professor. Professor e aluno constroem em conjunto um ambiente singular de convivência: sua classe.

No nível da classe, o professor possui maior autonomia em comparação aos demais níveis. Entretanto, questões como conduta e rendimento do aluno influenciam e podem reconfigurar a dinâmica do trabalho docente, com vistas a atingir os objetivos de ensino (GARCIA, 1999).

No nível institucional, Marcelo Garcia (1999) destaca a prevalência dos colegas, da equipe de gestão e da família como influenciadores do processo de socialização. Ainda que em menor intensidade, o autor ressalta também, nesse nível, a influência do currículo e administração.

Por último, num caráter amplo, estão compreendidos no nível social os aspectos das macroestruturas, isto é, a estrutura econômica, social e política em que a escola está inserida (GARCIA, 1999). Ao tratar do processo de socialização, Marcelo Garcia afirma que é possível interpretar e investigar o processo de iniciação ao ensino sob diferentes abordagens.

Num caso enfatiza-se as **preocupações dos professores** como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. Noutro caso, o professor é concebido de um ponto de vista fundamentalmente **cognitivo** e o aprender a ensinar é visto como um processo de maturidade intelectual. Existe uma última abordagem para a análise do processo de iniciação que enfatiza os elementos sociais e culturais da profissão docente e no assumir deles por parte do professor iniciante (GARCIA, 1999, p. 114, grifos do autor).

O autor optou pela análise de enfoque sociológico, visto que oportuniza reflexões a respeito dos elementos culturais presentes na escola e que exercem influência no seu trabalho. Para tanto, Garcia agrega algumas contribuições de Lucas Martín (1986) acerca do posicionamento do professor diante da cultura escolar estabelecida.

Segundo Lucas Martín (1986), citado por Marcelo Garcia (1999), é preciso ter como objetivos os três aspectos centrais do período de socialização: a aquisição de cultura, a integração da cultura na personalidade e a adaptação ao meio social. A aquisição de cultura compreende a apropriação dos conhecimentos, do que é simbólico naquele espaço, e também das tradições, dos valores, princípios, condutas esperadas pelos trabalhadores do local (LUCAS MARTÍN, 1987 apud GARCIA, 1999).

A integração da cultura na personalidade trata de algo interno e profundo, pois o professor precisa não só compreender a cultura que permeia o espaço escolar, mas também torná-la parte de si. Entende-se, portanto, a integração da cultura como uma fusão de culturas,

como a escolar e a pessoal, a ponto de o professor “[...] não sentir o peso do controle social” (LUCAS MARTÍN, 1987, p. 358 apud GARCIA, 1999, p. 115).

Na adaptação ao meio social, é tratado o conceito de pertencimento, isto é, a necessidade do novo professor sentir-se parte do espaço de trabalho. A receptividade e acolhida dos próprios colegas e equipe de gestão contribuem significativamente para esse processo. Nessa perspectiva, a adaptação docente culmina no sentimento de pertencimento do professor “[...] a nível biológico, afetivo e de pensamento” (LUCAS MARTÍN, 1987 apud GARCIA, 1999, p. 115).

Marcelo Garcia (1999) questiona a percepção que acredita numa postura passiva, em que ao professor cabe apenas apropriar, integrar e flexibilizar a cultura presente na escola. O autor percebe que as vivências do professor iniciante em relação à cultura escolar estabelecida não são livres de desconfortos e confrontos. Ao adentrar a escola, o professor já possui um conjunto de valores, que é a soma de seu processo de formação docente inicial e enquanto indivíduo.

Partindo disso, o autor destaca que o processo de socialização é um período de adaptação, tanto da instituição quanto do professor. As concessões feitas por escola e professor se expressam em posicionamentos maleáveis, que ora se adaptam, ora colidem. Partindo desses pressupostos, é possível considerar, então, que o próprio processo de socialização se constitui como espaço de formação profissional docente. Conforme Marcelo Garcia<sup>34</sup>, dependendo da perspectiva analisada, a socialização consiste num projeto de vida profissional do professor, pois nessa visão a profissão consiste numa formação em *continuum*.

Segundo Marcelo Garcia (1999), os professores podem experienciar o processo de socialização da profissão de formas diferentes, que variam desde uma postura de aceitação frente às demandas colocadas pela instituição, até se portar com resistência e confronto. Ainda é possível existir posicionamentos intermediários, não polarizados entre uma posição e outra.

Marcelo Garcia (1999) parte dos estudos desenvolvidos por Lacey (1977), nos quais foram identificadas as três principais estratégias desenvolvidas pelos professores acerca do processo de integração na cultura escolar. Primeiramente, o autor discorre sobre a estratégia de ajustamento interiorizado, em que os professores iniciantes tomam para si os valores da instituição e se apropriam deles. Nessa posição não há confrontos, mas sim uma sincronia entre professor e instituição.

---

<sup>34</sup> A concepção de processo de socialização como um continuum citada por Marcelo Garcia (1999, p. 115) foi baseada nos estudos a respeito da socialização organizacional realizados por Van Maanen e Schein (1979).

Outra estratégia percebida consiste na submissão estratégica, na qual o novo professor realiza uma espécie de concessão, ou seja, não abre mão totalmente de seus valores particulares, mas concede espaço para as demandas estabelecidas pela escola (LACEY, 1977, p. 72-73 apud GARCIA, 1999, p. 116). Por último, ainda que em menor incidência, existe a possibilidade de redefinição estratégica, em que o professor resiste em grande medida ao que é estabelecido pela escola. Aqui, os confrontos poderão ser reincidentes.

Redefinição estratégica é a estratégia menos comum e, segundo Lacey, significa ‘conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação’ (LACEY, 1977, p. 72-73 apud GARCIA, 1999, p. 116).

Compreende-se que, em geral, no processo de socialização, os professores tendem a optar pela adaptação ou aceitação da cultura estabelecida na escola (IMBERNÓN, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT, MARCELO, 2012). Todavia, as pesquisas<sup>35</sup> revelam que, se essa primeira experiência se tornar traumática ou em alguma medida a cultura estabelecida colidir com os princípios pessoais do sujeito, isso pode resultar no abandono da profissão.

Ao vivenciar o processo de socialização, o professor se desenvolve profissionalmente, pois a escola onde trabalha é um espaço onde o professor iniciante se dedica à experiência da iniciação ao ensino e se concentra em aprender a dinâmica específica de sua escola.

Nesse sentido, este período de formação é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende [...], que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade (GARCIA, 1999, p. 112).

Marcelo Garcia discorre que, no processo de iniciação ao ensino, o professor iniciante estuda, analisa, observa os conceitos contidos nas normas, valores e condutas presentes na escola. O autor ressalta que os professores novos também procuram reproduzir e/ou reconfigurar as práticas percebidas na instituição, realizando experimentos na realidade.

Na tentativa de reproduzir o que vê na escola, o professor adquire conhecimentos formais e informais, pois ao buscar a apropriação da cultura vigente acaba por identificar os padrões de trabalho, os costumes informais, e também a lógica implícita nas relações entre os colegas (GARCIA, 1999; VAILLANT, MARCELO, 2012). Portanto, o processo de

---

<sup>35</sup> Informações contidas nos estudos desenvolvidos por diversos autores, aos quais destacamos Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo Garcia (1999), Lima (2006), Huberman (1995), Imbernón (2006), Cruz (1998), Papi (2009, 2012, 2015) e André (2012, 2013, 2015)

socialização do professor iniciante é permeado por inúmeros agentes influenciadores, que vão desde os aspectos subjetivos até aspectos organizacionais e estruturais.

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 118).

Alguns dos agentes influenciadores estão presentes na vida pessoal do professor anteriormente à conclusão da formação inicial, como demonstram os dados apresentados por Imbernón (1998), Marcelo Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2012). Um dos aspectos elencados pelos autores diz respeito à influência que os antigos professores exercem na vida do novo professor. Em outras palavras, o professor iniciante por vezes utiliza as vivências com seus professores antigos como um referencial de prática pedagógica e/ou postura profissional.

Também foi citada pelos autores a influência que os aspectos organizacionais exercem sobre o professor iniciante, compreendidos no nível institucional. Os regulamentos, o currículo, a administração da escola, o sistema de ensino, dentre outros aspectos, são fatores que em certa medida configuram a prática pedagógica docente (GARCIA, 1999).

Marcelo Garcia destaca a influência do ambiente de trabalho, entendido como espaço de suporte, formação, desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Os colegas de profissão são considerados como agentes influentes na constituição identitária do professor iniciante, visto que o período de iniciação no ensino é um processo que carece de apoio, acompanhamento e acolhimento (IMBERNÓN, 1998; VAILLANT; MARCELO, 2012; GARCIA, 1999).

Assim, consideram-se relevantes as discussões referentes ao processo de socialização do professor iniciante, devido aos inúmeros aspectos tratados sobre a inserção na docência, sobre os programas de assessoramento ao professor iniciantes, e outras questões igualmente importantes que permeiam e influenciam o referido período. Acredita-se que a iniciação no ensino forma e desenvolve profissionalmente o professor, além de oportunizar vivências desafiadoras inerentes à entrada na carreira docente.



### 2.3 A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os estudos realizados por Vaillant e Marcelo (2012) e Marcelo Garcia (1999) a respeito da inserção na docência retomam diversos aspectos que permeiam a realidade do professor iniciante, tais como a formação inicial, a iniciação na docência e o processo de socialização. Tais apontamentos oportunizam reflexões concernentes à necessidade de se pensar alternativas para tornar menos árduo o período de iniciação na profissão docente. Para tanto, Vaillant e Marcelo (2012) consideram importante realizar algumas reflexões acerca das vivências dos professores iniciantes. A partir dos estudos destes autores, é possível afirmar que os problemas enfrentados pelos professores são problemas recorrentes na profissão. Portanto, muitas vezes, tanto professores iniciantes quanto professores experientes enfrentam as mesmas situações.

Ao tratar da postura dos professores iniciantes diante de problemas advindos do cotidiano, os autores afirmam que a dificuldade em agir diante das situações está ligada à ausência de vivências anteriores que possam respaldar os novos professores nas tomadas de decisões. Em decorrência da inexperiência profissional, Vaillant e Marcelo (2012), ao analisarem as principais preocupações e os problemas da profissão docente, destacam os que foram considerados recorrentes:

[...] a gestão da indisciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais. [...] Os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menos referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Diante de tais preocupações, que são consideradas pelos autores como comuns à carreira docente, os novos professores enfrentam as demandas da profissão sem contar com estratégias e habilidades prévias. Desse modo, os professores iniciantes acabam por se formar e apreender os sentidos da profissão no período de inserção profissional, num processo denominado pelos autores como processo de aprendizagem situacional, em que “[...] muitos aprendem por ensaio e erro e comparando-se a um ideal que não existe” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124).

Vale ressaltar que tal movimento de tentativas, acertos e erros desenvolve profissionalmente o professor, visto que ele adquire novos conhecimentos oriundos da prática (VAILLANT; MARCELO, 2012; GARCIA, 1999). Os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão geram mais segurança para o professor iniciante, visto que ele se

apropriada, consolidada e produz saberes que são reflexo de suas vivências e também das práticas observadas de seus colegas. Além disso, essa segurança gera no professor a sensação de competência e isso resulta numa identificação com a profissão e com os seus pares (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Os autores explicitam também que o exercício da docência traz à memória do professor iniciante os conhecimentos compartilhados em sua formação inicial. Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que, ao se inserir na docência, o professor consegue enxergar o que aprendeu anteriormente nos cursos de formação profissional<sup>36</sup>, materializado na realidade escolar.

Ao identificar os problemas, os sentimentos e as significações vivenciadas pelo professor no período de iniciação ao ensino, alguns dos pesquisadores do campo da formação de professores, que tratam em especial das questões a respeito do professor iniciante, propuseram-se a refletir sobre possíveis alternativas para amenizar o impacto do choque sentido pelos docentes ao entrarem na carreira docente (HUBERMAN, 1995; VAILLANT; MARCELO, 2012; GARCIA, 1999). Partindo disso, inúmeras pesquisas propuseram projetos formativos de acompanhamento e assessoria, denominados de Programas de Iniciação ou Programas de Inserção, cujo objetivo é dar suporte ao professor iniciante na entrada da carreira<sup>37</sup>. Huling- Austin (1990, p. 535 apud GARCIA, 1999, p. 119) conceitua tais projetos formativos como:

[...] extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo de carreira docente. Os programas de iniciação reconhecem que os professores principiantes terminaram há pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), existem em geral três modelos de programas de inserção que podem ser viabilizados institucional ou informalmente. O modelo mais comum é chamado de nadar ou se fundir, que consiste na iniciativa do próprio professor novo em procurar instituições que o auxiliem<sup>38</sup>. Também existe o modelo colegial, no qual se estabelecem relações entre o professor e os demais docentes e gestores. Nessa perspectiva, a

<sup>36</sup> Com base nos autores, é possível afirmar que os professores não partem do zero. Enquanto estudantes em formação, eles ingressam nos cursos de formação de professores com valores, concepções e opiniões a respeito da educação, da escola e da função docente (VAILLANT, MARCELO, 2012).

<sup>37</sup> Os programas de iniciação e/ou inserção não possuem caráter padronizado, e, assim, podem ocorrer em diferentes prazos de tempo. Vaillant e Marcelo (2012) mencionam alguns exemplos de programas de iniciação com duração de uma semana, um mês e até de um a dois anos. Segundo os autores, com base nas estatísticas organizadas após a realização do programa, constatou-se que os programas de iniciação mais construtivos foram os de um a dois anos de duração.

<sup>38</sup> Podem ser citados os cursos de especialização *latu sensu* ou de caráter prático no formato de oficinas, workshops, etc.

mentoria é informal e voluntária, sob a forma de troca de experiências e ideias (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Ainda segundo Vaillant e Marcelo (2012), o modelo de competência atributiva se refere essencialmente à relação entre professor e mentor. O mentor pode ser alguém da própria escola que tenha formação específica e possa contribuir com o período de iniciação do novo professor.

No modelo *nadar ou fundir-se*, o docente novato está entregue à sua própria sorte e é ele quem tem que encontrar a maneira de ajustar-se à realidade; já no segundo (*modelo colegial*), o novo professor é acompanhado por um de seus pares, mesmo que de maneira mais informal. Na situação de *competência atributiva*, há uma relação mais hierárquica com um acompanhante ou mentor que tem a missão de ajudar a desenvolver certas competências estabelecidas de antemão (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 126).

Ao tratar da centralidade de se investir em programas de iniciação junto aos professores iniciantes, Vaillant e Marcelo (2012) defendem a relevância de tal proposta, exemplificando a realidade de outras profissões. Os autores discorrem sobre o fato de as demais profissões não inserirem seus profissionais de imediato nas funções de maior responsabilidade, citando como exemplo os médicos que ficam determinado tempo em residência, não sendo autorizados a realizar cirurgias quando acabam de se graduar.

Da mesma forma, Vaillant e Marcelo (2012) citam a realidade dos pilotos de aeronaves, que, ao final do curso preparatório, não são imbuídos da função de pilotos oficiais de imediato. Esses sujeitos permanecem um determinado tempo como copilotos, com o objetivo de adquirir experiência sem que seja colocada em risco a integridade de seus passageiros.

Entende-se que tais etapas de aprendizado após a formação inicial dos profissionais em geral servem essencialmente para proteger o prestígio e integridade de sua própria profissão, o que, segundo os autores, não acontece com o professorado (VAILLANT, MARCELO, 2012). No entanto, conforme discutido por Vaillant e Marcelo (2012), não parece haver uma preocupação com a prevalência do prestígio da classe docente, tampouco com a real competência de seus profissionais.

Os autores explicitam que, embora na educação a preocupação não esteja diretamente ligada à questão de risco físico dos alunos em relação ao novo professor, é necessária a compreensão da complexidade envolta na profissão docente, pois está se tratando, dentre inúmeros aspectos, do processo de aquisição do conhecimento de seres humanos. Tanto professores como alunos vivenciam essa etapa de maneira intensa, pois são relações essencialmente humanas, onde ora se sobressaem questões de caráter objetivo, ora

questões de caráter objetivo<sup>39</sup>. As demandas que emergem do cotidiano escolar requerem do professor não apenas a mediação do processo de aquisição do conhecimento, mas também responder de maneira adequada a questões de caráter pessoal do aluno, de ordem psicológica, emocional ou familiar.

O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no ensino. Em geral, reservaram-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram. [Os] informes internacionais mostram que se não cuidarmos dos primeiros anos de ensino, teremos que repensar a função da escola em nossa sociedade (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 145).

Com base nos relatórios fornecidos pelo OCDE<sup>40</sup>, que relatam os resultados positivos das experiências realizadas em diversos países<sup>41</sup>, Vaillant e Marcelo (2012) e Marcelo Garcia (1999) afirmam que o desenvolvimento de programas de iniciação é indispensável, devido à necessidade de suporte e assessoramento ao novo professor. Segundo os dados das pesquisas realizadas, houve uma diminuição considerável do abandono da profissão por parte dos professores iniciantes.

Assim, compreende-se que, institucional ou informalmente, os novos professores necessitam de acompanhamento, apoio e suporte no período em que estão iniciando na profissão. O impacto dos desafios e dos dilemas vividos na entrada da carreira docente é amenizado quando o professor iniciante conta com o auxílio de profissionais que possam contribuir com o início de sua caminhada.

---

<sup>39</sup> Vale ressaltar que os saberes compartilhados entre professores e alunos não se detém apenas ao saberes de caráter científico, mas também, podem envolver saberes tácitos oriundos de suas histórias de vida pessoal.

<sup>40</sup> Os autores citaram especialmente as informações fornecidas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), referente ao ano de 2005 (VAILLANT; MARCELO, 2012).

<sup>41</sup> Os autores destacam os programas de iniciação realizados em países como Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, Japão, Estados Unidos, Singapura, Espanha e algumas propostas realizadas em países da América Latina. Para mais detalhes ver “*Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*” (VAILLANT; MARCELO, 2012)

### CAPÍTULO III PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando as vivências cotidianas dos coordenadores pedagógicos como geradoras de experiência e produtoras de conhecimento, entende-se que as opções metodológicas escolhidas pelo pesquisador necessitam confluir com tal concepção epistemológica, no que diz respeito à fundamentação teórica e à organização metodológica da pesquisa. Nesse sentido, entende-se que a abordagem de caráter qualitativo oportuniza maior possibilidade de compreensão acerca do objeto investigado.

Bogdan e Biklen (1994), ao realizar uma retrospectiva histórica de como a investigação qualitativa se constituiu no campo da educação, destacam que tal abordagem se tornou singular em relação à abordagem quantitativa, pois oportuniza diversos olhares e considerações a respeito da realidade dos sujeitos<sup>42</sup>. A multiplicidade de possíveis perspectivas sobre um determinado objeto de estudo é possível no âmbito da abordagem qualitativa, visto que o contexto social dos sujeitos é valorizado, bem como suas opiniões e sua visão a respeito do que vivenciam. Logo, não se analisa determinado objeto de maneira isolada, mas sim, em meio à situação em que está inserido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

É importante destacar que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é política, no sentido de ter uma função social, ou seja, não se constitui como procedimento metodológico neutro, imparcial, justamente por sua origem histórica e seu objetivo primário: evidenciar a realidade daqueles que não são vistos, tampouco ouvidos. Percebe-se, portanto, que tais princípios coadunam com o pensamento de autores como Castoriadis (1985) e Martins (1996), que valorizam a prática social dos sujeitos, pois entendem que, vivenciando a realidade, estes produzem conhecimento, constituem teorias, e, logo, precisam ser ouvidos.

Outra questão importante discutida por Bogdan e Biklen (1994), refere-se ao pesquisador. De acordo com os autores, enquanto na investigação quantitativa se procurou isentar o pesquisador e suas inferências frente aos dados, na pesquisa qualitativa é reconhecida a presença efetiva do pesquisador enquanto intérprete dos dados que coleta, assim como um intérprete de seu objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa abriu espaço para novos procedimentos metodológicos de análise e de coletas de dados, que possibilitaram maior registro das vivências e significações dos sujeitos, de maneira mais espontânea, bem como oportunizaram

---

<sup>42</sup> Os autores afirmam que um marco da investigação qualitativa foi evidenciar a realidade daqueles sujeitos que eram marginalizados e discriminados na sociedade, isto é, as chamadas minorias (que em verdade são a maioria), como negros, mulheres, pobres, dentre outros grupos igualmente relevantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

ao pesquisador não apenas tabular, organizar e classificar os dados quantitativamente, mas também analisar e interpretar de tal forma que suas inferências não fossem desprezadas.

Realizados tais apontamentos a respeito da singularidade da investigação qualitativa acerca de sua função política e social, das diversas possibilidades de análise do objeto, bem como da percepção do pesquisador como intérprete dos dados, Bogdan e Biklen (1994) discorrem a respeito das cinco características próprias da investigação qualitativa. Primeiramente, os autores explicitam que na investigação qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados. Nesse sentido, o pesquisador se torna peça central na coleta de dados, visto que é ele que observará e registrará as impressões em meio ao ambiente investigado.

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que não é possível dissociar os atos e as palavras dos indivíduos. Portanto, ao adentrar no ambiente a ser estudado, o pesquisador precisa considerar o contexto histórico, pois é nesse contexto específico que os sujeitos da pesquisa agem e registram parte de sua história.

É necessário compreender o contexto histórico para que se entenda em quais circunstâncias os sujeitos vivem e produzem seus conhecimentos. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica da abordagem qualitativa consiste no fato de que ela é descritiva, isto é, a pesquisa não é representada apenas por meio de estatísticas, mas sim por descrições textuais detalhadas, minuciosas e extensas. Segundo os autores:

Os resultados escritos na investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim, os autores destacam a centralidade da palavra na abordagem qualitativa, pois o texto escrito, seja por notas de campo ou por transcrição de entrevistas, viabiliza o registro de detalhes que de outra maneira poderiam passar despercebidos pelo pesquisador. Bogdan e Biklen (1994) consideram que, quando se trata de registros descritos, nada do que acontece ou do que é verbalizado pode ser considerado trivial ou como uma informação a ser descartada, mas todas as observações e informações emergidas da realidade precisam ser consideradas como dado coletado e carecem de análise e atenção.

A terceira característica da investigação qualitativa se refere ao seu maior interesse pelo processo do que pelos resultados objetivos da pesquisa. “As estratégias qualitativas patentearam o modo como expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Aqui, a atenção do pesquisador se concentra em como as pessoas constroem seus conceitos, quais concepções estão presentes em suas atitudes e nas palavras que, por vezes, não estão explícitas.

Outro exemplo mencionado pelos autores faz referência ao interesse de compreender como certa ideia se tornou comum, ou, ainda, qual processo ocorreu em determinado ambiente para que certas ações e ideais se tornassem habituais, culturais, permeando práticas e falas que comumente são chamadas de senso-comum (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A quarta característica diz respeito ao fato de que os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados de maneira indutiva. Bogdan e Biklen (1994) explicitam que, ao contrário da pesquisa quantitativa, na qual se busca a confirmação ou negação de hipóteses prévias em relação aos dados coletados, a pesquisa qualitativa não necessariamente estabelece hipóteses prévias.

A abordagem qualitativa procura construir suas teorizações e considerações a respeito do objeto de estudo de tal maneira que as confirmações e/ou negações das hipóteses são identificadas durante o processo de construção da pesquisa. Aqui, ao passo que os dados emergem e são coletados, são organizados e agrupados com base em sua confluência e incidência, diferenciando-se, assim, da investigação quantitativa, que previamente estabelece os grupos conceituais a serem analisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A quinta e última característica da abordagem qualitativa destacada por Bogdan e Biklen (1994) trata da relevância do significado que as pessoas atribuem a tudo que envolve suas vidas. De acordo com os autores, os pesquisadores que optam pela investigação qualitativa não se detêm a uma única significação de determinado fato ou objeto de estudo atribuída pelo sujeito da pesquisa, mas buscam as diversas significações dos inúmeros sujeitos pertencentes àquele contexto.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem’. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51, grifos dos autores).

Bogdan e Biklen (1994) explicitam que o processo de coleta dos dados no ambiente estudado não ocorre de uma forma neutra, já que os indivíduos agem conforme sua

compreensão de mundo. Portanto, considera-se central compreender a pesquisa numa perspectiva dialógica, isto é, onde pesquisador e pesquisado se disponibilizam espontaneamente a colaborar com o processo de construção do estudo, e, logo, a colaborar com a produção do conhecimento.

Entende-se, assim, que tal abordagem metodológica é passível de dialogar com a concepção da teoria como expressão da prática dos sujeitos (MARTINS, 1996), pois Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as estratégias estabelecidas pelos pesquisadores que optam pela investigação qualitativa objetivam evidenciar a experiência humana, não sob um olhar vertical ou alheio à realidade estudada, mas sim numa perspectiva horizontal, que dê vazão ao que os indivíduos têm a dizer a respeito de si e de sua experiência.

Nesse processo, é necessário um investimento de tempo de estudo acerca do objeto, e, especialmente nesta pesquisa, do caso a ser estudado na perspectiva qualitativa. André (2005) traz contribuições a respeito da temática do estudo de caso, bem como das especificidades desse tipo de estudo para a produção de conhecimento.

A autora retoma os principais conceitos para que um estudo seja considerado como tal. Primeiramente, André (2005)<sup>43</sup> afirma que o estudo de caso não é um método e sim, um tipo de estudo, já que, segundo a autora, o estudo de caso é uma forma particular de estudo. André (2005) o considera uma forma particular de investigação, visto que esse tipo de estudo produz conhecimento em meio ao seu processo de construção; conhecimento vivo, pois é oriundo da realidade dos sujeitos. A autora afirma que o estudo de caso resulta em registros e análises concretas da realidade, porque é um tipo de estudo que também considera o contexto do objeto da pesquisa.

Outra questão interessante levantada pela autora é a viabilidade, devido ao tipo de estudo, propiciado pelos registros da realidade de interpretações aprofundadas pelos leitores da pesquisa, pois estabelecem relações conceituais com os relatos e possíveis generalizações oportunizadas com o estudo de caso. Conforme Merriam (1988), citada por André (2005), o estudo de caso possui quatro características próprias: particularidade, descrição, heurística e indução. A questão da particularidade diz respeito ao fato de que o estudo de caso pretende analisar um objeto de estudo específico, singular, logo, todos os esforços do pesquisador estão relacionados à investigação do caso que está estudando.

---

<sup>43</sup> A autora baseia-se nos trabalhos produzidos por Bassey (2003), Merriam (1988) e Stake (1978, 1994, 1995) concernentes à temática do estudo de caso como um tipo de estudo que viabiliza a produção do conhecimento. Para mais detalhes, ver a obra intitulada: Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional (ANDRÉ, 2005).



No presente trabalho, o caso a ser estudado refere-se aos dilemas e dificuldades de coordenadores pedagógicos em seus primeiros cinco anos de atuação no âmbito do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para André (2005), estudos de casos têm importância por produzir conhecimentos a partir da ação sistemática de pesquisa, através da qual o pesquisador se debruça sobre tal objeto de estudo. “O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questão que emergem do dia-dia” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

Assim como na abordagem qualitativa, a descrição se constitui como elemento determinante no estudo de caso, pois, conforme afirma André (2005), o produto desse tipo de conhecimento é uma descrição detalhada do objeto estudado. Outra característica central do estudo de caso é a heurística, que consiste na compreensão de que esse tipo de conhecimento facilita o entendimento dos demais leitores a respeito de um mesmo objeto de investigação. Nas palavras da autora, os estudos de casos podem “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

Em seguida, André (2005) discorre acerca da indução. A autora afirma que a lógica indutiva muitas vezes orienta os estudos de caso, e toma respaldo em Stake para subsidiar sua reflexão sobre esse aspecto:

‘O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias’. Stake define-se por uma concepção de estudo de caso qualitativo, ‘fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico’ (STAKE, 1995, p. XI apud ANDRÉ, 2005, p. 19).

Após a retomada das principais características próprias do estudo de caso, André (2005) discorre acerca da prática sistematizada desse tipo de conhecimento. A autora explica que tal prática é composta por três fases, que são a fase exploratória, a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados, e a fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório.

A fase exploratória, segundo André (2005), condiz com o momento em que o pesquisador ainda está organizando a maneira como procederá, tanto metodologicamente quanto em relação ao seu campo de pesquisa e coleta de dados. Na fase exploratória, há incertezas sobre os encaminhamentos da pesquisa no âmbito da estrutura metodológica. Porém, a autora explicita que o aspecto central a ser observado é a problemática da pesquisa.

Portanto, ainda que as especificidades ainda não estejam definidas, a pesquisa será organizada para atender aos objetivos.

Na fase de delimitação do estudo e coleta de dados, André (2005), com base em Bassey (2003), considera que a coleta de dados nos estudos de caso, em geral, se dá de três formas: o ato de fazer perguntas, o ato de observar eventos e o ato de ler documentos. No presente trabalho, o principal instrumento para a coleta de dados no estudo de caso é o ato de fazer perguntas por meio de entrevista semiestruturada (E), que, após ser gravada, é transcrita, pois se entende que permite a expressão espontânea dos sujeitos que participam da pesquisa. Outro instrumento utilizado, visando obter registros espontâneos que pudessem ser acrescentados às informações partilhadas nas entrevistas, foram cadernos para registros livres (RL), que foram entregues para os participantes da pesquisa<sup>44</sup>.

Ainda sobre a entrevista, André (2005) alerta para alguns cuidados relativos ao ato de entrevistar os sujeitos. Primeiramente, a autora retoma a questão de como elaborar perguntas, visto que na perspectiva do estudo de caso não se objetiva conduzir ou direcionar possíveis respostas previamente idealizadas pelo pesquisador. Todavia, intenciona-se oportunizar momentos de diálogo e partilha de experiências e significações em meio à entrevista, então as questões apresentadas apenas viabilizam o diálogo e não direcionam respostas.

Outro ponto central discutido pela autora é a respeito da relação entre os objetivos da pesquisa e a entrevista. Stake (1995), citado por André (2005), explicita que o pesquisador não pode perder de vista o objetivo de sua pesquisa, e nem a problemática. Portanto, as questões elaboradas para a entrevista precisam atender aos objetivos da pesquisa; do contrário, a entrevista se torna inútil. Segundo os autores:

[...] o pesquisador deve elaborar um roteiro, baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações (STAKE, 1995, p. 64-66 apud ANDRÉ, 2005, p. 51).

No que diz respeito à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, Triviños (2011) afirma que sua utilidade se dá na medida em que ela, além de valorizar a presença do investigador, oportuniza múltiplas possibilidades de interpretação dos dados informados pelos sujeitos.

---

<sup>44</sup> Foram entregues cadernos em branco para que, de maneira espontânea, as participantes da pesquisa pudessem registrar, a seu próprio critério, ideias, observações, desabafos ou reflexões sobre o seu trabalho na coordenação pedagógica, sem qualquer periodicidade ou direcionamento por parte da pesquisadora. Os cadernos permaneceram com as participantes, em média, quatro meses.

Triviños (2011, p. 146) conceitua a entrevista semiestruturada como “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa”. Além de tais considerações, o autor explicita que, em meio ao momento de entrevista, emergem de tal processo novas perguntas e diferentes percepções de ambos os sujeitos que vivem tal experiência.

Sobre a análise sistemática dos dados e elaboração do relatório de pesquisa, André (2005) ressalta que tal fase ocorre após o findar da coleta de dados. A autora afirma que o primeiro passo nessa etapa é a organização dos dados coletados, procurando separá-los e arquivá-los cronologicamente, segundo suas fontes de acesso.

Para a autora, o próximo passo precisa ser o da leitura minuciosa dos dados coletados, observando e destacando os pontos mais relevantes em relação ao objeto e problemática da pesquisa.

Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, quando, por exemplo, pode haver novas combinações ou alguns desmembramentos (ANDRÉ, 2005, p. 56).

Após essa organização inicial, em que é possível ter um panorama primário dos dados, o pesquisador deve analisar o material coletado, pautando-se nos fundamentos epistemológicos e teóricos que norteiam a pesquisa. Nesse sentido, para realizar a análise dos dados coletados, basear-se-á as contribuições de Bardin (2004) sobre a análise de conteúdo.

Em Bardin (2004), assim como em André (2005), a coleta de dados e sua análise são compreendidas em uma perspectiva processual, separadas por fases. Para Bardin (2004), a análise de conteúdo está dividida em quatro etapas específicas: a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência.

Na primeira fase, que é a de organização da análise, estão compreendidos os polos de pré-análise, de exploração do material e do tratamento inicial dos resultados obtidos. Em outras palavras, é a parte da pesquisa em que o pesquisador está definindo os instrumentos de coleta e os sujeitos de pesquisa, bem como o campo de investigação (BARDIN, 2004).

Na segunda fase, de codificação, Bardin (2004) explicita que ocorre a transformação e o refinamento dos dados, que até então eram brutos e começam a ser agregados, classificados, agrupados pelo pesquisador, segundo certos procedimentos, como o recorte a partir do qual são escolhidas determinadas unidades de análise; a enumeração em que são escolhidas as regras de contagem, e a classificação em que são escolhidas as categorias.

Na fase da codificação, o pesquisador pode optar por organizar os dados em unidades que auxiliam na compreensão do texto. Bardin (2004, p. 104) afirma que existem dois tipos de unidades: a de registro e a de contexto. A unidade de registro “[...] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. A autora aponta que, em geral, a base da unidade de registro a ser considerada é o tema. Assim, partindo do tema proposto, as unidades de registro são organizadas para atender aos objetivos da pesquisa<sup>45</sup>.

Na unidade de contexto, são considerados os aspectos que permeiam a pesquisa e que contribuem para a compreensão dos dados coletados. Desse modo, as falas e as análises não são realizadas numa ótica isolada, que descarta os determinantes que possam influenciar o ambiente e o sujeito participante (BARDIN, 2004). Bardin (2004) demonstra que as regras de enumeração do tema podem ser organizadas de diversas maneiras: pela ausência ou presença do tema, pela ordem de aparição do tema ou por indicadores de associação, equivalência ou oposição do tema.

As possibilidades mencionadas se referem às formas de organização do material coletado segundo uma ordem estabelecida, isto é, temas que surgem na coleta e que aparecem mais que outros, ou sujeitos que se contradizem em suas falas, ou ainda que se assemelham em suas considerações sobre determinado assunto, dentre outros exemplos. Cabe ao pesquisador optar, segundo seus objetivos, pela maneira que organizará os dados coletados (BARDIN, 2004).

No presente trabalho, optou-se por organizar o material de acordo com a frequência do conteúdo dos dados coletados, entre os sujeitos participantes, em vez de separar pela frequência interna dos depoimentos de cada participante, individualmente. Segundo Bardin (2004), a fase de categorização configura-se como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 2004, p. 117).

Partindo de tal conceituação, é possível entender que a terceira fase, de categorização, está organizada segundo critérios estabelecidos pelo pesquisador. Segundo

---

<sup>45</sup> Bardin (2004) afirma que, em geral, o tema como unidade de registro pode visar o objeto de estudo ou o sujeito da pesquisa. No presente trabalho, o tema visa o objeto estudado.

Bardin (2004), tal categorização pode ocorrer de duas maneiras: através do estabelecimento prévio de categorias, ou através de categorias que são definidas a partir da análise dos dados. Sobre a primeira forma de categorização, que consiste no prévio estabelecimento de categorias, o pesquisador, antes de analisar o conteúdo do material, organiza determinadas categorias<sup>46</sup> a serem identificadas e investigadas no material coletado (BARDIN, 2004). Quanto à segunda possibilidade de categorização, constitui-se em um movimento inverso em relação ao primeiro. Aqui, o procedimento é denominado como milha e as categorias não são previamente estabelecidas, mas sim emergem em meio à análise, isto é, conforme os dados as evidenciam<sup>47</sup>.

A quarta e última fase de análise de conteúdo, tratada por Bardin (2004), refere-se à inferência. Conforme a autora aponta, a inferência pode ser considerada como um sinônimo de indução, no que se refere à capacidade do pesquisador de interpretar os dados a partir da organização do material, bem como de suas análises em meio ao processo de coleta dos dados e de comunicação com os sujeitos da pesquisa. A autora destaca que no processo de inferência o emissor, o receptor e a mensagem necessitam ser cuidadosamente considerados.

No contexto do presente estudo, os emissores serão os sujeitos que optaram por participar da pesquisa, concedendo as entrevistas e, em alguns casos, fazendo registros espontâneos nos cadernos de registros livres que lhes foram entregues. O pesquisador se configura como um receptor, aquele que recebe e interpreta as informações compartilhadas; e a mensagem se refere ao que foi relatado pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Evidenciados os fundamentos metodológicos da pesquisa, considera-se que tais pressupostos dialogam e são correlacionados, visto que têm similaridades. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que é a investigação dos dilemas e das dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa, acredita-se que a abordagem qualitativa de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o tipo de conhecimento viabilizado pelo estudo de caso (ANDRÉ, 2005) e as considerações oriundas da análise dos dados coletados por meio da entrevista e dos cadernos de registros livres - utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (2004), contribuem para o alcance dos objetivos da pesquisa, em conformidade com a problemática proposta.

---

<sup>46</sup> De acordo com a autora, para que uma categoria possa ser considerada adequada, são necessárias determinadas qualidades, a saber, a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência e a objetividade/fidelidade. Para mais detalhes, ver “Análise de conteúdo” (BARDIN, 2004).

<sup>47</sup> No presente estudo, optou-se pelo procedimento de categorização por milha, visto que se busca categorias que emergem dos dados coletados.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Com objetivo de contribuir para a melhor compreensão sobre quem são os sujeitos participantes da pesquisa, neste item são apresentadas informações acerca dos coordenadores pedagógicos iniciantes, atuantes no ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa.

Para identificar os coordenadores pedagógicos iniciantes que seriam convidados a participar da pesquisa, foi solicitada ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG), em fevereiro de 2018, uma lista com os nomes e as escolas onde coordenadores iniciantes estavam lotados. Uma funcionária do NRE/PG acessou o sistema da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e localizou a lista de Classificação de Efetivos referente ao ano de 2015, onde constavam: a classificação, o número do Registro Geral (RG), o nome completo, o cargo, a carteira de habilitação nacional (CNH), o tempo de exercício, as licenças solicitadas, a data de nascimento e o município de lotação.

Após a verificação da lista, foram identificados como iniciantes 11 coordenadores pedagógicos, mas oito destes não participaram da pesquisa. Isso se deu por alguns motivos: ou porque eles ultrapassavam os cinco anos de atuação na coordenação pedagógica – pois já atuavam no cargo em meio período –, ou porque não foram localizados nas escolas citadas na lista fornecida pelo NRE/PG, ou, ainda, porque não concordaram em participar, o que ocorreu com um coordenador. A partir das três coordenadoras que aceitaram participar da pesquisa, tornou-se possível encontrar os demais coordenadores pedagógicos iniciantes, ocorrendo o que Vinuto (2014) denomina como amostragem em bola de neve.

Conseguir participantes de uma pesquisa pela técnica da bola de neve acontece como uma cadeia de referências, utilizada para “[...] pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade” (VINUTO, 2014, p. 201). Desse modo, as três primeiras coordenadoras iniciantes que aceitaram participar da pesquisa auxiliaram na localização de possíveis novos participantes ao fornecer o nome completo de algumas pessoas ou indicar escolas em que esses coordenadores poderiam estar trabalhando. As novas coordenadoras com quem se manteve contato, assim chamadas porque eram todas do sexo feminino, também fizeram indicações.

Ao todo, foram sugeridos pelas coordenadoras pedagógicas 22 nomes de coordenadoras iniciantes. No entanto, por fatores como o tempo de experiência na coordenação pedagógica, que excedia cinco anos, a indicação desatualizada da lotação de algumas coordenadoras ou a recusa de participação na pesquisa, o número de participantes, ao

final, totalizou 11 coordenadoras. Buscou-se chegar a 11 CP, número inicialmente indicado pelo Núcleo Regional de Educação.

As coordenadoras participantes estavam distribuídas em 9 escolas, visto que em duas destas foram encontradas duas coordenadoras iniciantes. Em relação ao contexto em que as escolas das participantes estão inseridas, apenas a escola de uma das coordenadoras (CP4) ficava a uma distância de vinte minutos do centro da cidade, sendo as demais escolas localizadas em regiões periféricas urbanas e rurais da cidade de Ponta Grossa.

No Quadro 5, a seguir, são apresentadas algumas informações sobre o porte das escolas, o número de alunos por período e o número de coordenadoras pedagógicas (professores-pedagogos) que trabalham em cada turno, com o intuito de que se tenha uma percepção ampla sobre a atividade da coordenação pedagógica nessas escolas. As informações de caracterização das escolas foram fornecidas pelas próprias secretarias das escolas onde as participantes da pesquisa estavam lotadas no ano letivo de 2018, quando foram realizadas as entrevistas.

QUADRO 5 – Caracterização das escolas das coordenadoras pedagógicas iniciantes – Ano letivo de 2018

(continua)

Coordenadoras pedagógicas iniciantes	Período de atuação	Porte das escolas*	Número de alunos na escola/por período*	Número de CP por período*
CP1/CP2	V**/ V	Grande porte	M - 669	M: 5
			V - 962	V: 5
			N: 301	N: 2
CP3	V	Médio porte	M: 400 (nº aproximado)	M: 3
			V: 360 (nº aproximado)	V: 3
			N: 150 (nº aproximado)	N: 1
CP4	M	Médio porte	M: 350	M: 2
			V: 330	V: 2
			N: 235	N: 1
CP5	M	Pequeno porte	M: 127	M: 1
			V: 168	V: 1
			N: 104	N: 1
CP6	M e V	Grande porte	M: 762	M: 5
			V: 703	V: 4
			N: 732	N: 4
CP7 e CP8	M e V/V	Médio porte	M e V: 754 (nº total)	M: 2
			N: 972	V: 3
				N: 1
CP9	M	Grande porte	M: 553	M: 4
			V: 445	V: 3
			N: 107	N: 1
CP10	V	Pequeno porte	M: 195	M: 1
			V: 195	V: 1
			N: 177	N: 1

QUADRO 5 – Caracterização das escolas das coordenadoras pedagógicas iniciantes – Ano letivo de 2018  
(conclusão)

Coordenadoras pedagógicas iniciantes	Período de atuação	Porte das escolas*	Número de alunos na escola/por período*	Número de CP por período*
CP11	V	Médio porte	M e V: 750 (nº total) N: 0	M: 3
				V: 2
				N: 0

Fonte: Informações fornecidas pelas participantes.

Notas: Dados organizados pela autora.

(\*) Conforme indicado pelas secretarias das escolas no início de 2019.

(\*\*) M/Matutino; V/Vespertino; N/Noturno.

É relevante ressaltar que, em março de 2019, ao entrar em contato com o Núcleo de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG), perguntou-se quais seriam os critérios para a classificação dos portes das escolas, mas não se obteve esclarecimento sobre o assunto. Da mesma forma, ao ser consultado o site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) na busca das palavras-chave “portes das escolas estaduais” para sanar a mesma dúvida, não se obteve informações.

O colégio onde trabalham as coordenadoras CP1 e CP2 conta com um total de 10 CP. Dessas 10 coordenadoras, duas trabalham nos períodos matutino e noturno, nesse mesmo local. No colégio da terceira coordenadora pedagógica (CP3), o número de alunos fornecido pela secretaria não é um número exato, mas aproximado. O colégio conta ao todo com seis CP. Dentre as seis coordenadoras pedagógicas, uma delas trabalha no período matutino e noturno, nesse mesmo local.

O colégio onde trabalha a coordenadora CP4 conta com um total de cinco coordenadoras pedagógicas, sendo duas no período matutino, duas no período vespertino e uma coordenadora no período noturno. A coordenadora CP4 trabalha apenas no período matutino nesse colégio.

A coordenadora CP5 trabalha no período matutino em um colégio de pequeno porte. Esse colégio conta com um total de apenas três coordenadoras pedagógicas, sendo uma para o período matutino, uma para o período vespertino e uma para o período noturno. De acordo com a secretaria desse colégio, o número de alunos pode ser considerado exato.

No colégio da coordenadora CP6, há um total de nove coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas). Das nove coordenadoras, duas trabalham apenas no período da manhã; duas trabalham apenas no período vespertino; uma coordenadora trabalha apenas no período noturno; uma trabalha nos períodos matutino e vespertino; duas coordenadoras



trabalham nos períodos matutino e noturno, e, por fim, uma CP trabalha nos períodos vespertino e noturno.

O número de alunos do período matutino e vespertino fornecido pela secretaria do colégio das coordenadoras CP7 e CP8 é aproximado, pois nos registros só consta o número total de alunos do ensino fundamental, que é de 754. Nesse colégio, há um total de cinco coordenadoras pedagógicas, sendo que uma dessas coordenadoras trabalha no período vespertino e noturno, no mesmo local.

O colégio onde trabalha a coordenadora CP9 conta com seis coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas) ao total. Dessas seis coordenadoras, uma trabalha no período matutino e vespertino.

A coordenadora CP10 trabalha no período vespertino em um colégio de pequeno porte. Esse colégio conta com um total de apenas três coordenadoras pedagógicas, sendo uma para o período matutino, uma para o período vespertino e uma para o período noturno. De acordo com a secretaria desse colégio, o número de alunos pode ser considerado exato.

A coordenadora CP11 trabalha em um colégio que conta com um total de cinco coordenadoras pedagógicas. Das cinco CP, três trabalham no período matutino e duas trabalham no período vespertino. O colégio está em funcionamento no período noturno. A secretaria do colégio informou apenas o número total de alunos (750) e o número total de turmas (23), com média de 35 alunos por turma.

Feita a caracterização das escolas, explicita-se como foi realizada a coleta e a organização dos dados fornecidos pelas participantes por meio das entrevistas e dos cadernos de registros livres.

Antes da realização da entrevista, as participantes também completaram uma ficha de identificação prévia, utilizada apenas com a finalidade de se obter dados mais objetivos, em que constava informações sobre: idade, formação em nível de graduação, formação em nível de pós-graduação; tempo de experiência total como professor (incluindo o tempo na coordenação pedagógica); tempo de experiência apenas na rede estadual de ensino e o tempo de experiência apenas no cargo de coordenador pedagógico (professor-pedagogo).

Os dados de identificação coletados oportunizaram a organização de um quadro informativo que auxilia na compreensão dos depoimentos das participantes.

QUADRO 6 – Dados de identificação das coordenadoras pedagógicas iniciantes

Participante	Idade	Formação em nível de graduação	Formação em nível de pós-graduação	Tempo total de experiência na docência	Experiência na rede pública estadual	Experiência na coordenação pedagógica
CP1	52	Serviço Social e Lic. em Pedagogia	Espec. em Psicopedagogia; Espec. em Atendimento Educacional Especializado.	32 anos	3 anos	3 anos
CP2	38	Lic. em História e Lic. em Pedagogia	Espec. em História, Arte e Cultura.	20 anos	3 anos	3 anos
CP3	41	Psicologia e Lic. Em Pedagogia	Espec. em Arte e Educação, Espec. em Psicologia de Clínica Sistêmica.	19 anos	3 anos	3 anos
CP4	45	Lic. em Educação Física e Lic. em Pedagogia	Espec. em Educação Física Adaptada	18 anos	18 anos	3 anos
CP5	31	Lic. em Pedagogia	Espec. em Psicopedagogia, Arte e Educação; Espec. em Educação Especial.	8 anos	3 anos e seis meses	3 anos e seis meses
CP6	34	Lic. em Pedagogia	Espec. em Educação Infantil e Séries Iniciais; Espec. em Multigestão Educacional; Cursando Mestrado Profissional no Ensino de Ciência e Tecnologia.	15 anos	3 anos	3 anos
CP7	34	Lic. em Pedagogia	Espec. em Educação Especial.	20 anos	3 anos	3 anos
CP8	51	Lic. em Pedagogia	Espec. em Gestão Escolar; Espec. em Arte e Educação.	19 anos	3 anos	3 anos
CP9	52	Lic. em Pedagogia	Espec. em Educação Especial; Espec. em Gestão Escolar.	21 anos	6 anos	3 anos
CP10	31 anos	Lic. em Pedagogia	Espec. em Educação; Espec. em Libras; Espec. em Contação de Histórias e Literatura Infantil Juvenil.	12 anos	8 anos	3 anos
CP11	31 anos	Lic. em Pedagogia	Espec. em Gestão Educacional	6 anos	3 anos	3 anos

Fonte: Informações fornecidas pelas participantes e pelas escolas.

Notas: Dados organizados pela autora.

Quanto às entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, foram realizadas nas próprias escolas, seguindo o roteiro semiestruturado. Foram gravadas e transcritas e cada coordenadora é identificada como CP1/E, CP2/E, e assim sucessivamente, até a décima primeira participante (CP11/E). Quanto ao caderno de registros livres que foi entregue às professoras, também está indicado por meio de uma referência a esse instrumento de coleta de dados e a cada uma das participantes, sucessivamente, em relação às quatro coordenadoras que, além de concordarem em ficar com eles, realizaram registros (CP1/RL, CP3/RL, CP8/RL e CP11/RL). Esse caderno visa oportunizar registros livres relacionados à vivência das coordenadoras pedagógicas iniciantes, registrando situações, momentos, dilemas, dificuldades, percepções, desabafos e/ou quaisquer considerações espontâneas desejadas por

elas. Os dados fornecidos pelo caderno serão organizados pela frequência das falas do grupo de sujeitos, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004).

Todas as participantes foram aprovadas no concurso de 2013 realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e foram convocadas para assumir o cargo no ano de 2015. Coincidentemente, visto que as entrevistas foram realizadas no ano de 2018, as participantes completavam, nesse ano, três anos no exercício da coordenação pedagógica, embora, se fosse o caso, poderiam participar da pesquisa coordenadoras pedagógicas com o tempo de experiência de até cinco<sup>48</sup> anos nesse cargo.

Das 11 coordenadoras iniciantes, todas possuem licenciatura em Pedagogia, sendo quatro delas graduadas também em outras áreas (CP1, CP2, CP3, CP4). A respeito das especializações, uma das participantes possui duas especializações e atualmente cursa mestrado profissional (CP6); uma coordenadora possui três especializações (CP10); cinco possuem duas especializações (CP1, CP3, CP5, CP8, CP9), e quatro possuem um curso de especialização (CP2, CP4, CP7, CP11).

A faixa etária das participantes varia de 31 a 52 anos. Duas participantes já atuavam na escola pública estadual como professoras, sendo que uma delas (CP9) era professora da sala de recursos multifuncionais, e, a outra (CP4), professora de Educação Física. Das 11 participantes, apenas duas nunca atuaram na rede pública municipal, visto que uma atuou como professora apenas na rede pública estadual (CP4), e, outra coordenadora (CP6) exerceu docência apenas na rede privada de ensino.

O período mínimo identificado de exercício da docência foi o de seis anos de experiência (CP11) e o máximo foi o de trinta e dois anos de experiência como professora (CP1). Das 11 participantes da pesquisa, sete coordenadoras consideram relevante o exercício da docência, pois entendem que a experiência enquanto professoras lhes dá suporte para o exercício da coordenação pedagógica, conforme é possível verificar em alguns de seus depoimentos:

Ah, com certeza, porque a partir do momento que  **você já traz uma experiência de professora, você olha para o professor sob outro aspecto**, não é? (CP1/E)

Eu acho que  **não tem nem como você ser uma coordenadora pedagógica, sem ter passado pela sala de aula**, na minha opinião [...] (CP2/E)

Eu tenho uma visão de professor e tenho a visão do pedagogo, então  **o fato de ser professora, dar aula, me ajudou bastante nesse sentido**, então eu consigo ver os dois lados (CP4/E).

---

<sup>48</sup> Com base em Imbernón (1998) que considera o tempo de até cinco anos como sendo o período de iniciação profissional docente.

[...] **a experiência de professor contribuiu para poder orientar, falar, poder trabalhar com eles, conversar com os pais** também porque com os pequenos nós também temos muito contato com os pais então a mesma coisa para a coordenação, **então o trabalho com os alunos e com os pais se torna mais fácil por causa disso, por causa dessa experiência de professor** (CP5/E).

[...] eu acho que isso agregou bastante ao meu trabalho, às vezes, quando o professor tem alguma dificuldade, **o fato de eu ter sido professora alfabetizadora, acaba me ajudando** a detectar esses problemas (CP7/E).

[...] eu acho que se a gente entra direto na equipe pedagógica, a gente não tem visão de sala de aula, não tem aquele contato direto com alunos, então **quando você já vem da vivência de sala de aula, você já sabe as dificuldades que você tem lá** (CP8/E).

Eu acho que assim, que **ninguém devia assumir uma coordenação sem ter entrado em uma sala de aula, sabe? Isso é extremamente necessário** (CP10/E).

Os dados de identificação das coordenadoras pedagógicas iniciantes permitem uma compreensão mais contextualizada de suas percepções, dos sentimentos expressados e dos sentidos por elas atribuídos a respeito do período de iniciação profissional na coordenação pedagógica. Como o contexto de atuação das participantes é o ensino público estadual de Ponta Grossa, considera-se relevante, também, explicitar o que estabelecem as diretrizes legais do Estado do Paraná acerca do trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo).

### 3.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DO PARANÁ: ESPECIFICIDADES DO CARGO

Na rede de ensino público estadual paranaense, o ingresso na função ou cargo<sup>49</sup> da coordenação pedagógica se dá por meio de um concurso público ou por processo seletivo simplificado. No Paraná, o candidato interessado na vaga de professor-pedagogo, conforme denominação do cargo, pode selecionar até três cidades do mesmo Núcleo de Educação com uma mesma inscrição, caso tenha interesse em exercer o cargo em mais de uma cidade.

Macedo (2016, p. 36) explicita que os termos função e cargo, em geral, são utilizados para diferenciar as formas de ingresso na profissão: “[...] para acesso interno de seleção de profissionais da própria rede de ensino admite-se o termo função. Para o acesso por meio de concurso público admite-se o uso do termo ‘cargo’ [...]”.

<sup>49</sup> De acordo com a legislação de educação paranaense a forma de ingresso para trabalhar na coordenação pedagógica no ensino público estadual se dá mediante prestação de concurso público, ou processo seletivo seriado, portanto, adotar-se-á a partir deste momento, apenas o termo cargo.

Visto que esta pesquisa tem como sujeitos participantes os profissionais que atuam no ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa, é necessário compreender o que é considerado cargo, conforme estabelece a Lei Complementar nº103/04, art. 4, inciso I, do Estado do Paraná:

Para efeito desta Lei entende-se por:

I - CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público (PARANÁ, 2004).

Após a aprovação no concurso público, o coordenador pedagógico (professor pedagogo) é enquadrado como profissional pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), de acordo a mesma Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), art. 33, na qual se determina como QPM os cargos de professores concursados com habilitação específica para o exercício do magistério.

Quando o ingresso na coordenação pedagógica se dá por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), o professor é enquadrado como Quadro Temporário do Magistério (QTM), que acontece quando é firmado um contrato temporário, podendo ser prorrogado o prazo, em alguns casos, sob determinação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)<sup>50</sup>. Isso se dá conforme a Lei Complementar nº108/05 (PARANÁ, 2005), que trata da contratação dos profissionais temporários.

Segundo o Edital do último concurso público realizado no Estado do Paraná com vagas para a coordenação pedagógica (professor-pedagogo), em 2013 – concurso do qual participaram as coordenadoras pedagógicas presentes neste estudo –, estaria apto para se candidatar ao cargo o professor com experiência comprovada na docência e que possuísse titulação de licenciado em Pedagogia<sup>51</sup> (PARANÁ, 2013). O candidato ao cargo de professor-pedagogo passaria por três etapas eliminatórias, a saber: prova teórica, prova de títulos e prova didática, com conhecimentos e exigências específicas condizentes com o cargo almejado.

Nos editais publicados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, observou-se que a partir de 2009 foi utilizado o termo professor-pedagogo para designar o

<sup>50</sup> De acordo com o que se verificou nos editais publicados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), anteriormente ao ano de 2015, constatou-se que houve prorrogações dos contratos firmados dos professores aprovados no PSS, todavia, a partir do ano de 2015, não foram publicados mais editais de prorrogação de contratos. Portanto, se houve prorrogações do tempo de contratos, foram casos isolados que não foram publicados no site oficial.

<sup>51</sup> Para mais detalhes, ver na sessão “concursos” o item “concurso magistério 2013”, no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

profissional que trabalharia na coordenação dos processos pedagógicos na escola<sup>52</sup>. Após ter sido aprovado em todas as etapas, o professor é convocado para assumir o cargo. Os aprovados são chamados por ordem classificatória, a partir da melhor pontuação, para que sejam escolhidas no painel de vagas disponíveis nas escolas apresentado pelos núcleos regionais de educação, conforme relataram as participantes da pesquisa.

De acordo com os dados coletados neste estudo, duas das onze participantes recém-chamadas no concurso público referente ao Edital nº 017/2013 foram designadas inicialmente para escolas fora da cidade de Ponta Grossa, visto que foram convocadas conforme a inscrição que haviam realizado para as cidades de Imbituva e Castro, que fazem parte do NRE de Ponta Grossa. As professoras esclarecem:

[...] Eu fui para outro colégio porque **eu não tenho lotação aqui em Ponta Grossa**, porque eu consegui para um colégio **em Castro**, mas eu sempre peço a ordem de serviço para cá. [...] Então em 2015 eu assumi três semanas a tarde em Castro, mas como **abriu vaga em Ponta Grossa**, eles chamaram o pessoal que estava fora para trabalhar aqui na cidade (CP5).

[...] o meu primeiro colégio foi em **Imbituva**. [...] E quando eu entrei [no Estado] eu fiquei bem preocupada porque eu não sabia nem por onde começar na escola em que eu atuei lá em **Imbituva** nos primeiros dias como pedagoga do Estado (CP11).

Resolvidos os trâmites legais, ao se apresentar na escola designada, o coordenador pedagógico inicia uma nova etapa em seu processo de desenvolvimento profissional, em que muitas são as inseguranças e poucas as certezas acerca do que virá juntamente com o trabalho da coordenação pedagógica.

### 3.3 ASPECTOS LEGAIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ

Visando compreender os aspectos que caracterizam a coordenação pedagógica, retomar-se-á questões legais que dizem respeito a esse cargo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, art. 61, incisos I, II e III, são considerados profissionais da educação (BRASIL, 1996):

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

<sup>52</sup> Embora nos referidos editais seja utilizado o termo “professor-pedagogo” para denominar o profissional que atua na coordenação pedagógica, será utilizada, nesse trabalho, a expressão “coordenador pedagógico”.

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Conforme a atual LDB, é possível compreender que os trabalhadores que exercem o cargo de administração, orientação ou supervisão escolar são profissionais da educação. Portanto, remetendo-se à coordenação pedagógica escolar, os coordenadores pedagógicos (professores-pedagogos) são profissionais da educação. A mesma Lei, no artigo 64, evidencia quais são os critérios de formação para o exercício da coordenação pedagógica nas escolas:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia **ou** em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A possibilidade de atuação na coordenação pedagógica sem a graduação em Pedagogia, conforme preconizado na LDB 9394, de 1996, foi problematizada por Macedo (2009; 2016), visto que em sua pesquisa foram encontrados coordenadores pedagógicos que trabalhavam nas escolas possuindo graduação em outra licenciatura ou, ainda, tendo formação em nível de magistério, embora essa última condição não esteja prevista na atual LDB (BRASIL, 1996).

No Estado do Paraná, conforme a Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004) no cap. III, art. 4º, incisos V e VI, o coordenador pedagógico (professor-pedagogo) é considerado professor, embora não exerça a docência, visto que, nessa Lei, entende-se por:

V – PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades a ela vinculadas;  
VI - DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe.

Com base na Lei nº 103/2004, entende-se que o profissional que atua na coordenação pedagógica é um professor que está apto a atuar no suporte pedagógico, na coordenação, no assessoramento, na supervisão, na orientação, no planejamento e no desenvolvimento de pesquisas, não somente nas escolas, mas também nos Núcleos Regionais de Educação.

Observando-se os editais publicados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, houve dois concursos públicos com vagas destinadas à coordenação

pedagógica de 2004 a 2013. Ambos os editais estabeleceram como critério obrigatório a formação em Pedagogia<sup>53</sup>.

De acordo com o anexo III do Edital nº 017/2013 (PARANÁ, 2013) publicado no site oficial da SEED/PR e referente ao último concurso público realizado pela SEED/PR, existem atribuições que podem ser consideradas como responsabilidades do professor que atua na coordenação pedagógica:

2. Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições:
  - 2.1. **Coordenar** a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola.
  - 2.2. **Administrar** o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos.
  - 2.3. **Assegurar** o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.
  - 2.4. **Zelar** pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes.
  - 2.5. **Prover** meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.
  - 2.6. **Promover** a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
  - 2.7. **Informar** os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.
  - 2.8. **Coordenar**, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.
  - 2.9. **Acompanhar** e **orientar** o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias.
  - 2.10. **Elaborar** estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.
  - 2.11. **Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar** planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.
  - 2.12. **Acompanhar** e **supervisionar** o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013, grifos nossos).

Percebe-se que nas doze atribuições específicas do coordenador pedagógico são compreendidas as principais responsabilidades já discutidas por autores que tratam sobre a temática da coordenação pedagógica (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA; 2016; FRANCO, 2008). É possível identificar, no Edital nº 017/2013, as atribuições evidenciadas por Placco; Almeida e Souza (2012), que compreendem o caráter articulador, formador e transformador do trabalho do coordenador pedagógico.

Conforme o apresentado no anexo III do Edital nº 017/2013 (PARANÁ, 2013), identificou-se que os verbos articular, formar e transformar não foram empregados no início de nenhuma das atribuições. Entretanto, nos itens 2.6 e 2.9, em especial, é possível correlacionar o caráter articulador do trabalho do coordenador pedagógico, pois, segundo as

<sup>53</sup> Edital nº 37/2004 e Edital nº 017/2013. Disponíveis em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=184>>. Acesso em: 10 jan. 2019.



atribuições constantes no referido Edital, cabe a esse profissional “promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, como também “acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias”.

A respeito do caráter formador do CP, podem ser identificadas atribuições que tratam do trabalho junto ao corpo docente. No item 2.8, o ato de coordenar contempla atividades de “planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional”, e o item 2.10 menciona a responsabilidade do coordenador em “elaborar estudos” que possam contribuir para o desenvolvimento do sistema e/ou da escola. De acordo com Imbernón (1998), o desenvolvimento profissional dos professores se constitui também por sua formação. Logo, ao descrever essa responsabilidade do coordenador pedagógico para com o corpo docente, entende-se que estão compreendidos os processos formativos desses profissionais<sup>54</sup>.

Acerca do caráter transformador, embora não se tenha menção em nenhum item a respeito dessa expressão, acredita-se que, se for possível executar as atribuições descritas no Edital nº 17/2013 (PARANÁ, 2013), o reflexo da atuação do coordenador pedagógico na escola certamente resultará em transformações concretas.

No último processo seletivo publicado<sup>55</sup> por meio do Edital nº 57/2018, encontram-se, além das anteriormente mencionadas, mais algumas especificidades do cargo da coordenação:

[...] **comparecer**, quando convocado, às atividades não previstas no calendário escolar;

[...] **coordenar** a organização espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, contribuindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal de aulas, disciplinas e hora-atividade e no preenchimento do Livro de Registro de Classe, de acordo com as Instruções Normativas da SEED;

**Identificar e acompanhar** o processo de aprendizagem dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado – AEE;

**Acompanhar** e orientar os professores que atuam no AEE;

**Acompanhar e orientar** os professores das disciplinas que atuam com estudantes da educação especial nas salas de aula do ensino comum. Professor Pedagogo nas Escolas Especializadas e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, além das atribuições descritas acima, deverá seguir orientação própria determinada pelo Departamento de Educação Especial – DEE/SEED (PARANÁ, 2018).

<sup>54</sup> Conforme indica a literatura, a questão do coordenador pedagógico enquanto formador de professores pode ser considerada, ainda, como um dos maiores desafios desse profissional, visto que devido ao cotidiano da escola, essa atuação permanece negligenciada (DOMINGUES, 2009; MACEDO, 2016; ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011).

<sup>55</sup> Último processo seletivo observado quando do acesso ao site da SEED/PR. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=184>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Identifica-se que, para além das atribuições definidas pela SEED/PR, em 2013, no PSS de 2018 foram acrescentadas outras cinco responsabilidades, das quais três são destinadas ao atendimento educacional especializado. Observando as incumbências presentes nos editais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tanto do concurso público quanto do PSS, percebe-se que as tarefas centrais dos coordenadores pedagógicos continuam centradas nas mesmas atividades sintetizadas por Almeida, Placco e Souza (2016), isto é, ações de atendimentos aos alunos, pais e professores, e tarefas burocrático-administrativas.

Identificar o que é esperado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com relação ao trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) se torna indispensável no processo de análise dos dados desta pesquisa, pois, a partir das inúmeras atribuições descritas nos referidos editais, é possível ter um panorama acerca das atividades a serem desenvolvidas por esse profissional. Mais do que isso, essas reflexões auxiliam na compreensão de como os coordenadores pedagógicos iniciantes do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa vivenciam essas ou outras experiências no referido cargo.

## **CAPÍTULO IV**

### **O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO) NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES**

A coordenação pedagógica tem sido objeto de investigação no campo da educação por aqueles que intencionam analisar a constituição histórica dessa função no espaço escolar, como também pelos que buscam compreender as atribuições do coordenador, sua importância no processo de formação continuada dos professores, dentre outros aspectos igualmente relevantes.

Neste capítulo, analisam-se os dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico iniciante no ensino público estadual de Ponta Grossa. Para iluminar tal análise, o trabalho conta principalmente com os estudos sobre coordenação pedagógica desenvolvidos por Almeida (2010), Franco (2008), Macedo (2016), Domingues (2009), Placco (2010a; 2010b) e Placco, Souza e Almeida (2012).

A coordenação pedagógica nem sempre tem sido denominada dessa forma, a exemplo do que acontece no Paraná. Macedo (2016, p. 36), buscando as nomenclaturas presentes em livros, artigos e pesquisas que pudessem se referir à coordenação pedagógica, encontrou diversas terminologias que condizem com o profissional que coordena o pedagógico na escola, como “[...] coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional”.

A autora afirma que, em alguns livros atuais e artigos acadêmicos, o termo coordenação pedagógica é derivado de supervisão escolar. Em outros artigos, a diferença entre as terminologias se define com base no trabalho a ser realizado pelo profissional da educação. Macedo (2016) constatou nos trabalhos acadêmicos que, em algumas regiões do país, o trabalho desenvolvido nas delegacias, secretarias e/ou núcleos de educação é entendido e denominado como supervisão escolar. Já o trabalho desenvolvido nas escolas é compreendido como coordenação pedagógica escolar. Portanto, a variedade de terminologias existentes atualmente parte de uma percepção particular de cada sistema de ensino.

Na literatura é possível identificar diversos verbos que indicam o que seria esperado do trabalho do coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2009; FRANCO, 2008; FRANCO; GONÇALVES, 2013; FRANCO; CAMPOS, 2016; BELO; PENNA, 2017; RIBEIRO, 2016). Os mais comuns são: fiscalizar, controlar, inspecionar, supervisionar, orientar, coordenar, articular, integrar, promover, estimular, apoiar, acompanhar, formar, refletir, transformar, dentre outros.

Macedo (2016) afirma que nos últimos anos foi perceptível o aumento no número de publicações que tratam das especificidades e problemáticas da coordenação pedagógica, o que se relaciona às reflexões sobre a singularidade do trabalho que coordenadores pedagógicos desenvolvem. Segundo a autora, os estudos que tratam dessa temática são relevantes, pois os próprios profissionais que atuam na coordenação ainda necessitam de elucidação e consolidação de sua identidade profissional.

Conforme explicitado por Macedo (2016), nas publicações acerca da coordenação pedagógica nos últimos trinta anos, a autora percebeu um esforço de pesquisadores e profissionais da educação em consolidar uma construção identitária do coordenador visando o desenvolvimento de sua profissionalidade. Tais esforços contribuem para que não apenas os coordenadores pedagógicos, como também os demais atores que deles dependem, compreendam o trabalho do coordenador dentro da escola.

A falta de compreensão sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola se deve, em grande medida, às dificuldades que esse profissional tem no que se refere a desenvolver e executar planos de ação no cotidiano escolar. Almeida (2010) afirma que o trabalho do CP tem sido muitas vezes determinado pelas emergências do dia-dia, isto é, dos eventos não previstos que ocorrem e que exigem respostas imediatas dos CP. As emergências que diariamente requerem a ação dos coordenadores pedagógicos identificadas por Almeida (2010) estão frequentemente relacionadas às faltas dos professores, aos conflitos entre professores e alunos e à indisciplina escolar. Em menor frequência, a autora menciona o atendimento sem agendamento prévio a pais de alunos.

Além das emergências diárias que requerem ações imediatas dos CP, autores como Macedo (2016) e Miranda e Maccarini (2008), afirmam que, embora as atribuições do coordenador devessem priorizar as questões pedagógicas, o sistema educacional dificulta a efetivação do suporte pedagógico a ser dado aos professores por esse profissional, pois estabelece grande volume de atividades burocráticas que acabam por desviar a função do coordenador na escola. Com a intensificação do trabalho burocrático materializado em atas, relatórios e registro de dados em plataformas digitais, o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, bem como o suporte pedagógico junto aos professores, ficam limitados.

Ao considerar o processo constitutivo da coordenação pedagógica marcado por políticas que indicam o coordenador como um executor das diretrizes governamentais e de fiscalizador da implantação de tais diretrizes nas escolas, Macedo (2016) acredita que o desafio atual dos pesquisadores e dos profissionais da educação é a construção identitária de um profissional que seja capaz de analisar criticamente as demandas do sistema de ensino, das

políticas educacionais, das leis e dos projetos externos que chegam às escolas e que interferem na coordenação do pedagógico na escola pública (MACEDO, 2016).

Macedo (2016, p. 45) destaca que os estudos atuais têm se dedicado a delinear uma nova perspectiva que evidencie a dimensão pedagógica do trabalho do coordenador na escola, um perfil que seja coerente com as atribuições, que esteja em conformidade com a legislação, mas também esteja em consonância com o que a literatura indica a respeito da atuação desse profissional no espaço escolar.

Autores têm tratado da importância da consolidação de uma identidade profissional e da identificação de questões centrais que possam contribuir para a compreensão das especificidades da coordenação pedagógica no âmbito escolar (MACEDO, 2016; FRANCO, 2008). No âmbito dessas reflexões, Franco (2008, p. 117) entende que é necessário elucidar o que significa, afinal, coordenar o pedagógico na educação básica. A autora concluiu que é possível conceituar o significado de coordenar o pedagógico, em linhas gerais, como “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (FRANCO, 2008, p. 117).

Quando se pensa nas atribuições do CP, percebe-se que são inúmeras as demandas e responsabilidades para um único profissional atender. Quando se soma tais demandas à responsabilidade de produzir transformações nas práticas pedagógicas, tal afirmação pode soar ilusória ou idealista, pois, tratando-se da educação básica, há elementos a ser melhorados ou transformados na escola, e nem sempre eles dependem somente da atuação do coordenador pedagógico.

As transformações indicadas por Franco (2008) são específicas, já que visam promover mudanças ou melhorias nas práticas cotidianas dos sujeitos. Quando o coordenador pedagógico, que é parte de determinado contexto, tem como prioridade promover a reflexão sobre as ações dos atores que com ele trabalham, torna-se possível resultar em transformações efetivas das práticas cotidianas desses sujeitos e dele próprio.

Quando o coordenador pedagógico tem como prioridade instaurar, incentivar e produzir o processo de reflexão, conforme apontado pela autora, é facilitado o cumprimento de muitas de suas atribuições, embora se compreenda que nem todas são possíveis de serem executadas, pois dependem da organização do sistema educacional, da comunidade e do interesse do corpo docente (FRANCO, 2008). O fato de serem possíveis não significa que sejam fáceis tais feitos, pois a escola só funciona porque existe um coletivo de sujeitos com diferentes competências e responsabilidades. Desse modo, também pode ser analisada a função do CP.

Embora esse profissional seja uma das figuras determinantes no processo de mediação das relações na escola, não consegue realizar plenamente o seu trabalho sem a colaboração dos demais profissionais que atuam no espaço escolar, nas secretarias de educação e na comunidade. Em outras palavras, sua função é interdependente<sup>56</sup>.

Franco (2008, p. 118) reconhece que não é apenas a questão da interdependência que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico, mas também “[...] as urgências da prática [...] e as carências de sua formação inicial”. O CP muitas vezes age na escola de maneira improvisada, sem que haja grande reflexão sobre suas ações, e, segundo a mesma autora, na maioria das vezes, a escola caminha para sobreviver às demandas diárias e não para alcançar um projeto pedagógico bem definido, de escola e de educação. Assim como Macedo (2016), Franco (2008) evidencia a burocracia como elemento que interfere na atuação do CP.

As urgências da prática, as carências da formação inicial do pedagogo, a falta de um projeto de escola e as exigências burocráticas são alguns dos limitadores enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da educação básica, identificados por Macedo (2016) e Franco (2008). Franco (2008) considera que, para ser possível a ressignificação e construção do papel identitário dos coordenadores pedagógicos, seria necessário voltar o olhar para o dia-a-dia da escola, mas sob uma perspectiva em que o contexto histórico, político, social, econômico e cultural também seja considerado e analisado.

Franco (2008) identificou que, por vezes, a sensação de incapacidade que os CP sentem em relação à execução de seu trabalho é reflexo das carências de sua formação inicial, pois ao relacionar o conhecimento teórico acerca das atribuições do coordenador pedagógico com suas vivências diárias, os coordenadores pedagógicos percebem um distanciamento entre a formação inicial e o cotidiano escolar. Entretanto, independentemente da formação inicial, a autora considera necessário que todos aqueles que atuam na coordenação pedagógica tenham consciência que toda ação educativa é complexa.

No cotidiano da escola, emergem conflitos, contradições e dificuldades, a ser enfrentados pelos sujeitos que nela se encontram. Para que seja possível não só superar tais demandas, mas também cumprir com as exigências da função de coordenar o pedagógico na escola, Franco (2008, p. 120) considera que é indispensável a articulação entre equipe pedagógica e corpo docente, entre teoria educacional e prática pedagógica e entre o ser e o fazer educativo.

---

<sup>56</sup> Segundo o Dicionário Houaiss (2015, p. 551), o significado de interdependência condiz com “dependência mútua. Conforme o Dicionário Priberam Online, interdependência significa “[...] relação de dependência entre uma coisa e outra. Estado ou condição dos indivíduos que estão ligados por uma relação de dependência mútua; dependência recíproca”.

A autora acredita que a função pedagógica do coordenador está relacionada basicamente à organização de tempos, espaços e processos, visando compreender o que acontece na escola e as possibilidades de transformação das práticas de professores e alunos. Nesse sentido, Franco (2008, p 121) entende que é preciso partir do pressuposto de que:

[...] as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;

[...] a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica.

Franco (2008) denomina a prática educativa como práxis, pois entende que são práticas carregadas de intenções políticas, sociais, que partem de um contexto histórico determinado. Nesse sentido, em relação a qualquer competência estabelecida para a figura do coordenador pedagógico, a autora evidencia o compromisso com a sua função social na educação. Por isso, o processo de reflexão é um elemento fundamental na constituição profissional do coordenador, que necessita constantemente refletir sobre sua prática e seu contexto visando à desconstrução e reconstrução de novas práticas que levem em conta seu papel na sociedade (FRANCO, 2008).

Partindo das contribuições de Almeida (2010), Franco (2008) e Macedo (2016), compreende-se que o trabalho do coordenador pedagógico é permeado por limitações devido à dimensão articuladora, formadora e transformadora que tem o seu trabalho na escola (PLACCO, 2010). E, se considerada a sua relevância, percebe-se também que pouco se tem analisado sobre o período inicial em que o professor deixa o contexto de sala de aula e passa atuar na coordenação pedagógica da escola.

Esse período é essencial, pois nele se constroem as bases do exercício de tal função ou cargo. Assim como em relação ao professor iniciante, o coordenador pedagógico iniciante demanda atenção e estudos que favoreçam a compreensão sobre o que caracteriza esse período, a fim de que se minimizem possíveis situações de desistência, bem como de que sejam conhecidos elementos que possam ser evitados.

Nesse sentido, devido à complexidade inerente ao trabalho de coordenar o processo pedagógico na escola, indagou-se quais seriam os dilemas e dificuldades dos professores que optaram por vivenciar o desafio da coordenação pedagógica no ensino público estadual de Ponta Grossa, e que ainda estão em seu período de iniciação profissional no cargo.

#### 4.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE (PROFESSOR-PEDAGOGO): PERCEPÇÕES GERAIS ACERCA DO PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL NO CARGO

Conforme Imbernón (1998), pode ser considerado iniciante o professor que está atuando no período compreendido de até cinco anos na docência. Com base no autor, buscou-se coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas) que fossem iniciantes no cargo, isto é, que o seu período de experiência profissional na coordenação não ultrapassasse o limite de cinco anos. Todas as participantes desta pesquisa possuem experiência de aproximadamente três anos de trabalho como coordenadoras. A similaridade de tempo justifica-se, pois as participantes realizaram o mesmo concurso público ofertado pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED/PR), em 2013<sup>57</sup>.

Os depoimentos das coordenadoras iniciantes revelam as experiências vivenciadas nos três anos de atuação na coordenação pedagógica, bem como suas percepções acerca delas. A partir dos depoimentos, percebeu-se que, como coordenadoras iniciantes, as falas das participantes contemplaram três temas centrais, que se relacionam a essas percepções sobre o período de iniciação profissional como coordenadoras pedagógicas: a) as impressões das coordenadoras a respeito das primeiras vivências logo após assumirem o cargo; b) as reflexões realizadas pelas participantes a respeito dos três anos de experiência como coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas), e, c) contribuições das coordenadoras iniciantes direcionadas aos professores que possam ter interesse em atuar na coordenação pedagógica do ensino público estadual.

##### 4.1.1 As Impressões das Coordenadoras Pedagógicas Iniciantes a Respeito das Primeiras Vivências logo após Assumirem o Cargo

[...] o último pedagogo que chega à escola **pega as turmas piores**, isso é normal, então existe essa prática que infelizmente é uma realidade, não é? (CP1/E)

[...] **porque a grande dificuldade do colégio é passar [as informações] para todos os profissionais**, esse é um dos meus sonhos utópicos. O profissional tinha que chegar à escola, o pedagogo, o coordenador pedagógico, o professor e ter um tempo dentro da sua jornada de trabalho de início de ler o PPP, o regimento da escola, conhecer os ambientes, se apropriar de informações básicas como os horários dos lanches, **mas não, isso não acontece**. Então, eu perguntava bastante até que eu

---

<sup>57</sup> Edital nº 017/2013. Disponível em <<https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-anexos-e-resultados-edital-seap-n-o-017/>>. Acesso em: 04 out. 2017.



aprendesse como funciona isso, como que é essa dinâmica. [...] **É vencer o desafio com humildade e buscar informações** (CP1/E).

Então, quando eu vim para essa escola no ano passado, **as pedagogas mais velhas pegam as turmas maiores, porque querendo ou não eles não são tão agitados...** (CP2/E)

O meu primeiro mês de contato com a coordenação pedagógica foi essa **observação, de observar como elas faziam, como elas falavam para eu poder fazer igual**, para eu poder ver que tem sempre um jeitinho. [...] Então, **eu ficava sempre observando, sempre quietinha no meu canto, olhando e pegando o jeitinho delas** falarem para que depois eu fosse falar com os pais, com os professores, com os alunos. [...] **A observação!** (CP11/E).

Nos depoimentos de duas coordenadoras (CP1, CP2), percebe-se que as turmas designadas aos coordenadores iniciantes têm grande quantidade de alunos, as mais agitadas, ou ainda, as que podem ser consideradas piores, segundo uma delas (CP1). Na fala de uma delas (CP1), observa-se que os professores, assim como os coordenadores novos que chegam às escolas, não têm tempo necessário para se ambientar, para conhecer os documentos e procedimentos adotados pela instituição escolar.

Elas começam trabalhando sem muitas informações e pedem auxílio ou observam os demais profissionais da instituição. Tal fato relembra o que discute Imbernón (1998) acerca dos primeiros meses de trabalho dos professores iniciantes, os quais são considerados pelo autor como os mais difíceis e angustiantes, pois os profissionais agem na escola imitando os mais experientes e também a partir do que os pares lhes ensinam, uma prática com pouca reflexão sobre o próprio trabalho.

Huberman (1995) compreende a entrada na carreira docente como fase de sobrevivência e descoberta. Desse modo, considera-se possível correlacionar o ingresso do coordenador iniciante da mesma maneira, pois as primeiras impressões das participantes acerca do trabalho na coordenação revelam sentimentos variados, que se expressam por meio da demonstração de medos e preocupações. Isso se observa, por exemplo, quando uma delas conta que “ficava sempre observando, sempre quietinha [...]” (CP11), sugerindo certo acanhamento ou insegurança.

Sentimentos de medo ou insegurança, ou ainda expressões de entusiasmo, indicadas pelas participantes, dizem respeito à dimensão afetiva do coordenador pedagógico iniciante, segundo Melo (2015). A autora explicita que os sentimentos vividos pelos novos coordenadores podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A emergência dos sentimentos depende de como o coordenador vivencia essa experiência. No entendimento da autora, não é possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas. Portanto, as emoções e

sentimentos estão permanentemente presentes na atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes enquanto profissionais da educação.

Ao compartilhar as impressões das primeiras vivências logo após assumir o cargo na coordenação pedagógica, a dimensão afetiva das participantes ocupou significativo espaço. A partir das falas, identifica-se que prevalecem nessas primeiras vivências os sentimentos de tonalidades desagradáveis, tais como o medo, a preocupação e a angústia, conforme destacado por Melo (2015) sobre coordenadores pedagógicos iniciantes. Apenas no depoimento de uma das coordenadoras (CP8) são encontrados sentimentos de tonalidade agradável. Isso é observado quando ela fala que “[...] estava feliz porque tinha acabado de passar [...]”, conforme se pode verificar:

**Foi isso, de desafio, aquele medo** e ao mesmo tempo de buscar, sempre buscar informação e o apoio, você se sente apoiada (CP1/E).

**Medo de não saber fazer o que era proposto [...]. Então era esse medo, esse receio de não saber cumprir aquilo que a instituição espera de você** (CP1/E).

**No começo você se sente um pouco perdida, aliás totalmente perdida.** Porque a rotina é totalmente diferente, então como eu comentei, eu achava que tinha que planejar e não sabia [que não iria conseguir]... (CP2/E).

**O medo de não dar conta.** (CP2/E).

**Eu me senti super perdida, muito perdida!** [É tudo diferente] tanto as questões de organização, de sistema, de tamanho, de quantidade de professor, tudo! Tudo, tudo, tudo (CP3/E).

**Então, é uma responsabilidade grande, não é? É uma responsabilidade bem grande, assim...** (CP4/E).

Bem na verdade **eu não estava preparada para ser coordenadora pedagógica**, quando eu concluí [a graduação] no meu pensamento era só ser professora, não é? (CP5/E).

Então, no comecinho... **Foi um caos!** O primeiro ano para mim **foi bravo** (CP6/E).

**Medo! Muito medo, eu nem sabia que eu tinha medo.** Ah, **medo de errar...** [...] Então, a primeira coisa que eu tive foi **medo** [...] (CP7/E).

[...] eu não sei qual é a visão que as pessoas têm do Estado, que é um “oba-oba” que não tem comprometimento, e não é. [...] **Eu acho que o maior sentimento foi o medo**, porque eu sou uma pessoa extremamente **insegura**, aí eu sempre vou ter medo, mas aí eu engulo aquilo para que ninguém saiba dessa **minha fraqueza** e eu acho que é por isso que eu acabo me esforçando tanto (CP7/E).

**Eu estava feliz** porque eu tinha acabado de passar [...] (CP8/E).

No começo **eu fiquei bem perdidinha** assim, sabe? **Eu não sabia o que fazer**, [...] justamente no começo **eu fiquei muito perdida** por causa disso, **eu não sabia o que eu tinha que fazer** (C10/E).

Quando eu entrei, **eu fiquei bem nervosa, bem nervosa porque experiência eu não tinha nenhuma.** Eu só tinha conhecimento teórico do curso de graduação e algumas coisas que eu já percebia [...] (CP11/E).

Os depoimentos apontam que a causa de tais sentimentos está relacionada à preocupação de desconhecer o trabalho de um coordenador pedagógico (professor-pedagogo). A preocupação de não saber o que se precisa fazer enquanto CP se evidencia, pois o professor que recém ingressou no cargo de coordenador desconhece a amplitude e as inúmeras incumbências inerentes ao cargo. O medo do desconhecido e o choque frente à nova realidade se expressa quando as coordenadoras justificam, em seus depoimentos, alguns fatores que lhes causaram medo e/ou preocupações, logo após assumirem o cargo:

[...] eu imaginei assim: eu passei num concurso para pedagoga, não é? E agora? **Eu vou chegar lá e eles vão me perguntar coisas e então, será que eu vou saber falar? Já vou ter que coordenar tudo?** Porque entre as pessoas que a gente estuda, tem lá que "coordena", aí eu pensei **"Será que não vão me dar um tempo?"** (CP2/E).

[...] Então, eu acho **que a minha principal preocupação era dar conta do atendimento ao aluno, aos pais, ao professor... Corresponder às expectativas do professor**, porque o professor quando vem uma pedagoga nova... Eu vejo por mim, **"Ah, chegou uma pedagoga nova na escola, será que ela é boa? Será que ela vai ajudar? Será que ela vai contribuir?"**, então eu tinha isso na minha cabeça, **eu tinha que ajudar de alguma maneira e eu continuo com isso.** (CP2/E).

Foi uma **insegurança por eu achar que eu não ia conseguir cumprir com as funções da coordenação.** (CP5/E).

No Estado, **a minha maior preocupação**, por eu querer tudo certo, [a maior preocupação] era de baterem de frente, de aluno bater de frente [...] (CP7/E).

Então, **o que eu tinha mais medo**, digamos assim, [...] foi em como fazer o PPC, o PPP, todos os Ps que tem. Os PTD, **eu não sabia nem o que significava, então tudo isso me assustava um monte** (CP9/E).

Assim, **eu achava que seria uma coisa muito difícil ser pedagoga, "ah, é complicado"**, não é tudo isso assim que eu pensava, eu pensava **"o que eu vou fazer na escola, no dia-dia?"**, porque eu sou uma pessoa muito metódica, sabe? Eu gosto de saber o que eu vou fazer no dia e sendo pedagoga, **não existe isso, não existe!** Você vai fazer o que surgir no dia para fazer e isso acabou dando certo, eu achei que seria uma coisa complicada para eu administrar, mas não, funciona bem. (CP10/E).

Quando eu entrei [no Estado] **eu fiquei bem preocupada porque eu não sabia nem por onde começar...** [...] **A angústia de não saber fazer nada, de você chegar ali sem saber por onde começar, você não sabe por onde você vai começar.** Aí passa um ano, passa o outro você vê que a coisa vai melhorando, você vai começando a entrar nos eixos (CP11/E).

Quando eu assumi o Estado, eu tinha a ideia assim: eu ia atender pais, eu ia chamar atenção de aluno... E era o que eu via muito no Município, ajudar professor, colaborar com os professores... **E é totalmente diferente. Tudo o que eu projetei, é o oposto** [...] (CP11/E).

De tudo o que me preocupava, **eu acho que o principal de tudo era dar conta do serviço, não é? Dar conta de fazer tudo e não deixar nada para trás, ou, tentar agradar a todos...** (CP11/E).

Melo (2015) considera que encarar a realidade da escola causa no CP desconforto porque está diante de uma realidade que não é conhecida integralmente por esse profissional.

Enfrentar o que é novo pode trazer insegurança, medo e angústias, pois não é possível prever totalmente o que acontecerá nesse novo ambiente de trabalho, e tampouco quais situações chegarão para que o novo coordenador resolva.

Nas falas das coordenadoras iniciantes, é possível identificar que suas preocupações e inseguranças, em geral, relacionavam-se às expectativas de atuação nesse novo cenário, pois, ainda que tivessem a docência como base profissional, as participantes se depararam com novas responsabilidades até então desconhecidas, que, enquanto professoras, não haviam ainda realizado.

Ainda sobre a dimensão afetiva, Groppo (2008, p. 2) entende que o CP sente o impacto da nova função antes mesmo de a assumir e a intensidade de seus sentimentos e impressões varia e aumenta conforme a realidade conduz a determinadas situações. A autora considera que a passagem de professor para coordenador pedagógico é um momento de “[...] turbulência afetiva [...]”, pois traz inúmeras vivências inesperadas. Os sentimentos descritos pela autora como sentidos pelos professores em período de transição para coordenação foram organizados no quadro a seguir, de acordo com o período identificado por Groppo.

QUADRO 7 – Sentimentos identificados nos professores em período de iniciação na coordenação pedagógica

ANTERIOR AO INGRESSO	APÓS O INGRESSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimentos de indiferença pela função</li> <li>- Sentimentos de valorização</li> <li>- Sentimentos de encorajamento</li> <li>- Sentimentos de confiança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de insegurança</li> <li>- Sentimento de desânimo,</li> <li>- Sentimento de mágoa, tristeza e insatisfação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Groppo (2007; 2008).

Anteriormente ao ingresso, os sentimentos agradáveis identificados pela autora foram: entusiasmo, expectativa, ânimo, motivação, disposição. Groppo (2008, p. 6) considera o entusiasmo dos profissionais semelhante ao entusiasmo da juventude, pois entende que os novos coordenadores, antes de ingressarem na função, estão “[...] confiantes que poderiam fazer algo de bom para a escola, transformá-la, inovar seu processo pedagógico. Em seu entusiasmo, construiriam a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la”.

Outra constatação realizada pela autora é de que, embora os novos coordenadores tenham conhecimento teórico a respeito da coordenação, não compreendem ou não percebem a importância de seu trabalho, pois ainda estão acostumados a trabalhar mais individualmente no espaço da sala de aula, e logo não contam com uma visão ampla do sistema de ensino escolar (GROPPO, 2008), como comentam duas coordenadoras (CP2, CP11).

[...] umas das coisas que eu acho bem interessante é que **quando você é pedagogo ou diretor, você sai daquele mundinho de sala de aula e você tem a noção do todo**, você enxerga a escola de uma outra forma, amplia. **Você consegue perceber de uma forma diferente a organização da escola**. Antes, parecia que eu tinha uma visão até meio egoísta de pensar só em mim, na minha sala de aula, nos meus alunos e **quando eu passei a ser pedagoga, eu já comecei a ver de uma forma diferente, não é?** (CP2/E).

Professor atende aquele número de alunos, você fica na sala, já **na equipe pedagógica são todos os alunos, é a escola toda**, não é? Então, você tem que conhecer a realidade... Então, no meu caso aqui que tem 300 a 400 alunos, **o pedagogo tem que conhecer a realidade de todos**, e enquanto professor não, você conhece a realidade dos teus 20 ou 30, que é o número que tem na sala de aula (CP11/E).

Conforme Groppo (2008), os sentimentos identificados após o ingresso aparecem logo que o CP inicia na função e envolvem questões mais complexas e difíceis de mudar. A autora explicita que os sentimentos de tonalidades agradáveis são rapidamente substituídos por sentimentos desagradáveis e tais mudanças se justificam por fatores diversos que se apresentam como limitadores para o coordenador iniciante, isso porque “[...] a escola real apresenta-se bem diferente da escola pensada quando se propôs a atuar na nova função” (GROPPO, 2008, p. 11-12).

Nos depoimentos, observa-se que a escola real se apresentou diferente também para as coordenadoras iniciantes, pois as participantes tinham expectativas ou projeções que não se realizaram da forma que elas esperavam. Percebe-se na fala da coordenadora (CP2) certa frustração, já que, em sua opinião, o trabalho desenvolvido por ela no início de seu ingresso no cargo não condizia com o que essa coordenadora esperava desenvolver na escola.

[No começo] [...] **eu saia todo dia achando que eu devia ter feito algo mais**, porque **eu resolvi muitos problemas que eu achava que não era minha atribuição, mas que o contexto em si exigia**. [...] **Então, o comecinho foi muito ruim, o primeiro ano foi bem ruim, eu fiz o que eu pude**, até na escola o pessoal gostou do trabalho, mas eu... **Na minha autocrítica... Eu via que eu precisava de muito mais, sabe?** Na verdade, **eu vejo que não era muito o trabalho de coordenação que eu fazia ali**, era um pouco mais de... Tapar buracos, porque era muita falta de professor... (CP6/E).

[...] eu aprendi realmente como ser pedagoga e assim... **Na marra. Não na marra, mas no dia-dia, na marra no sentido de que eu não tinha outra opção**, mas me proporcionou a aprender muito mais. [...] Porque nesse projeto, acabou que a aprendizagem era o último, sabe? A última prioridade e isso acabou comigo... Eu acho que foi isso que me deixou... Com **uma visão bem negativa**, sabe? (CP6/E).

[...] **a gente se depara com uma realidade bem triste, bem diferente do que a gente imagina, infelizmente**. [...] Esse **choque** quando a gente vem de uma escola particular para uma pública, sente muito porque a clientela, a comunidade, tudo é diferente (CP8/E).

[...] eu achei que eram só questões assim de: **ajeitar os alunos na fila, fazer eles entrarem na sala, enfim, essas coisas que eu achava...** E agora, no decorrer eu

**estou vendo que não é só isso**, tanto que para mim é muito bom conviver, estar trabalhando com uma pedagoga que já trabalhou antes, que já tem uma experiência porque então eu percebo o que eu preciso fazer, questões que não são só do cotidiano, não é? Às vezes, **cobrar o PTD, que eu preciso analisar o PTD, que às vezes, para entrar na sala de aula, eu preciso dar uma olhada no PTD, enfim... Essas questões, assim que são do trabalho do pedagogo**, mas não tem ninguém dizendo assim “Ah, é isso que você precisar fazer”, não é? (CP10/E).

[...] quando vi que o negócio estava desandando, **eu comecei a nadar sozinha, a fazer o meu trabalho**, sabe? **A mostrar do que eu era capaz, não ficar apenas na sombra dos mais velhos**, não é? Essa é uma grande dificuldade ainda, porque sempre **os mais velhos são os mais valorizados, porque os mais novos não tem tanto... A contribuir...** (CP11/E).

O depoimento de uma das coordenadoras (CP8) ilustra as impressões das coordenadoras iniciantes ao se deparar com a realidade da escola sob a ótica da coordenação pedagógica, pois, como coordenadoras, puderam ter uma visão ampliada de como se dá o movimento entre os sujeitos, bem como as situações que emergem no espaço escolar (GROPPO, 2008).

Domingues (2009), ao tratar das singularidades do período de iniciação na coordenação, identificou que os sentimentos em resposta às novas demandas de trabalho, requerem novos conhecimentos e a reconstrução da identidade profissional, que compreenda não apenas o ser professor, mas também o ser coordenador.

[...] dúvida, medo e inseguranças, fruto da pressão por resultados imediatos. Tal situação gera um alto grau de ansiedade, que longe de mobilizar um maior envolvimento, produz uma tensão que pode dificultar a adaptação do coordenador recém-ingressante, além de criar uma sensação de incompetência que desmobiliza causa angústia e faz o profissional duvidar de sua própria capacidade (DOMINGUES, 2009, p. 101).

Embora o ambiente escolar e a função sejam novos para o coordenador iniciante, Melo (2015) ressalta um fator que ameniza os sentimentos desagradáveis no período de iniciação na coordenação pedagógica: a experiência na docência. Tal consideração foi encontrada também nos estudos de Domingues (2009) e Groppo (2007; 2008).

O novo coordenador, embora esteja iniciando em um novo cargo, não deixa de ser professor. O coordenador pedagógico não atua no vazio, pois todo o conhecimento adquirido enquanto docente é uma base sólida que possibilita o trabalho de coordenar os processos pedagógicos da escola (MELO, 2015, p. 117).

As experiências socioculturais vividas como professoras e pedagogas, entretanto, permitiu-lhes elaborar uma significação inicial para a coordenação pedagógica mediada por suas vivências no ofício docente, assim como pelas motivações particulares que as direcionaram a assumir a função. Mesmo que esse reflexo inicial da atividade da coordenação pedagógica em sua consciência fosse ainda imperfeito,

incompleto, ele permitiu que as professoras elaborassem significações capazes de guiar suas ações e seu modo de ser na atividade, no momento de seu ingresso.

A docência é o ponto de partida dos coordenadores iniciantes, pois é a partir de suas vivências enquanto professores que estabelecem referenciais para a sua atuação. Todavia, ao ingressarem no cargo, as novas coordenadoras se deparam com atribuições e demandas que extrapolam suas experiências enquanto docentes, e essas novas responsabilidades específicas da coordenação são recebidas, conforme indica a literatura, como aspectos que limitam seu trabalho.

Domingues (2009), Melo (2015) e Pereira (2017) perceberam que os coordenadores se sentem perdidos ao iniciar na função porque desconhecem as regras acerca dos procedimentos burocráticos e como proceder em diversas situações que emergem diariamente na escola. Domingues (2009) e Melo (2015) entendem que caberia à supervisão escolar<sup>58</sup> orientar as questões de caráter administrativo-burocrático que são designadas aos coordenadores pedagógicos.

Grosso (2007) e Pereira (2017) entendem que os novos coordenadores se sentem perdidos porque ocorre uma mudança significativa de suas atribuições, já que enquanto professores, suas responsabilidades estavam diretamente relacionadas aos alunos de uma classe específica, tendo assim uma rotina relativamente previsível, na qual o planejamento e objetivos estabelecidos eram flexíveis até certo ponto, mas sempre direcionados pelos conteúdos científicos a serem ensinados.

Dentre as incumbências do novo coordenador estão atividades burocráticas que permeiam seu trabalho, seja relacionado aos professores, alunos ou famílias. As leis, procedimentos e parâmetros de documentação a serem apreendidos e executados pelos coordenadores são, muitas vezes, desconhecidos por eles, visto que são atividades próprias da coordenação pedagógica. Isto é, não há experiência desses profissionais enquanto professores nessas atividades.

Como coordenadores, as responsabilidades em relação ao corpo docente da escola se modificam, pois se referem ao suporte pedagógico, acompanhamento dos planos de aulas, mediação das relações entre professores e alunos, realização de processos formativos contínuos junto aos professores, aproximação entre escola e família na tentativa de colaborar com o trabalho do professor em sala, dentre outros aspectos igualmente relevantes (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016).

---

<sup>58 58</sup> Aqui, supervisão escolar é compreendida como as chamadas delegacias de ensino, secretarias e/ou núcleos de educação, conforme explicitado também por Macedo (2016).

As responsabilidades dos coordenadores sobre o corpo discente não se restringem apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas também à assiduidade, comportamento e relação direta com a família, como também, aos registros na forma de documentos e relatórios de cada aluno da escola, via digital e manual. Groppo (2007; 2008) considera que os objetivos profissionais do CP passam a abranger todo o processo pedagógico da escola. Assim, a partir das novas atribuições, todos os processos que envolvem a dimensão pedagógica na escola se tornam alvo do coordenador.

#### 4.1.2 Os Primeiros Três Anos de Trabalho na Coordenação Pedagógica: Reflexões das Participantes Acerca de suas Vivências Como Coordenadoras

As reflexões de uma das coordenadoras (CP9) sobre o que é ser coordenadora pedagógica no ensino público estadual, após os três primeiros anos de atuação no cargo, revelam a complexidade do trabalho do coordenador devido à dimensão humana nele compreendida:

**Ser pedagoga é sobre lidar com pessoas**, pessoas incluem tanto chefia quanto os professores e os alunos, então, **eu acho que pedagoga precisa muito de um trabalho de conquista**, se não, você não consegue conquistar o professor e levar o professor e os alunos a ter um retorno melhor [...]. Então, **eu acho que o maior problema é relacionamento, as pessoas não estão dispostas de seguir a regra de fazer o bem para você.**

[...] É fazer com que **a tua vontade seja feita, se eu posso fazer, por que não?** Mas, **isso demanda sacrifício meu, é muito difícil. Eu tenho essa visão como pedagoga**, não é que eu queira ser mártir nem nada, mas eu quero fazer um trabalho bem feito, um retorno se eu puder, [...] eu consegui e eu achei o máximo (CP9/E).

Conforme indicado no depoimento, essa coordenadora reconhece a singularidade do trabalho do coordenador pedagógico, mais especificamente porque envolve sua ação com outras pessoas. Outros depoimentos revelam expectativas das participantes com relação ao trabalho na coordenação, suas preocupações, inseguranças e frustrações iniciais, causadas não só pela sensação de incapacidade diante das atividades até desconhecidas e o desconforto causado pelo desconhecido, mas também pelo choque sentido frente à complexidade inerente de coordenar os processos pedagógicos na escola pública estadual.

Passados os primeiros meses, e, posteriormente, o primeiro ano, que segundo Imbernón (1998) compreende um período singular dentro do período de iniciação profissional, as participantes demonstram em seus depoimentos menos insegurança e expressam apropriação da rotina específica do coordenador pedagógico.



[...] [os três anos de atuação] **foram desafiadores, mas eles também foram anos de muita realização** que muitas vezes, embora eu tenha encontrado essa complexidade da escola na vida real, “Nossa, tenho tanta coisa para fazer, será que eu vou dar conta?”, mas quando você consegue terminar uma reunião que foi bem planejada, bem desenvolvida em que o pessoal reconhece “Nossa, que trabalho bom, não dá vontade de ir embora!” ou quando você faz um trabalho com um aluno e o aluno diz “Ah, fique mais um pouco pedagoga aqui”, sabe? **Então isso é a satisfação** (CP1/E).

[...] **é possível de se realizar**, sabe? [...] **Então aqui você consegue se realizar e vale apenas, vale apenas mais ainda pelas questões humanas envolvidas**, mais por isso, mais do que pela burocracia... (CP1/E).

**O diálogo, o diálogo, sempre o diálogo. Na escola cada vez mais eu vejo como pedagoga, principalmente você tem que saber dialogar, você tem que saber do que você está falando**, não é? Quando você vai lidar com o professor, quando você vai lidar com o aluno você tem que saber dialogar, você não pode ser oito ou 80, nem com um nem com outro, porque quando acontecem às situações tem o lado de um e tem o lado do outro, então você tem que saber mediar às situações para que você consiga fazer com que aquele nó desate e as coisas fluam porque se não, não vai, empaca e não vai (CP4/E).

Eu acho que a gente se prende muito no negativo, [...] **mas que tem muita coisa boa também na escola, tem muita gente boa também, tanto professor com ideias bem legais, alunos que tem uma vontade assim** [...] (CP6/E).

[...] quando chega segunda-feira, **eu estou feliz porque eu vou fazer uma coisa que eu optei na minha vida**. Eu acho que para a gente ser um bom profissional, você não pode viver esperando que chegue o sábado, você tem que viver bem, todos os outros dias... **Nunca você vai me ouvir falar mal do ser pedagoga**, sabe? **Claro que é uma profissão custosa como todas as outras, mas quando eu optei por isso**, eu sabia que eu teria que conversar com mãe relapsa, eu sabia que atender pai bêbado, eu sabia que eu teria que atender aluno, **mas eu também sabia que tem aluno que é bom, que tem pai que é responsável**, entendeu? (CP7/E).

[...] eu não tenho um padrão fixo, então **quando eu tiver, eu garanto para você que eu atingir os meus 95%**. Ser uma pessoa boa no sentido de eficiência, entendeu? **Ser eficiente, porque você fala, faz e mostra** (CP9/E).

[sobre ser coordenadora] “cada mergulho são cinco flashes”, então você vem com um propósito e aí você tem que mudar tudo no meio do caminho, **eu não vejo problema nisso na verdade para mim é um agito esse negócio, não tem tédio, eu acho bom** [...] (CP9/E).

[...] **me marca bastante, é que eu gosto muito de trabalhar aqui**, sabe? As pessoas falam assim “É uma escola complicada, os alunos são complicados porque são da periferia”, então é uma realidade que em relação aos alunos é realmente complicada, **mas eu gosto de trabalhar aqui**, eu acho que aqui a equipe é muito boa, os professores são muito bons, a diretora é boa, então... (CP10/E).

A gente até brinca que **pedagogo apaga incêndio, é o bombeiro, "Bombril" mil e uma utilidades**. Às vezes, eu brinco que na porta da minha sala, eu vou colocar "UPA, ambulatório" porque é de um tudo. **O pedagogo tem que ser um pouco assistente social, pedagogo tem que ser enfermeiro, pedagogo é psicólogo, é conselheiro, então, pedagogo...** É de tudo. **As atribuições que a gente vê, vai muito além! A gente organiza, tenta buscar, fazer tudo, mas, às vezes, não consegue...** (CP11/E).

**Sou feliz no que faço! Amo o meu trabalho! Amo meu trabalho** (CP1/RL – 21/05/2018).

Percebe-se que as considerações das participantes demonstram reflexões relevantes acerca do que entendem por coordenação pedagógica e sobre o que significa ser coordenadora no contexto em que trabalham, pois apresentam conceituações a respeito do seu trabalho. Também são observadas nas falas reflexões sobre os três anos de vivência, os quais se destacam aprendizados oriundos de sua experiência no cargo.

Nas falas de cinco participantes (CP1, CP6, CP7, CP9, CP10), as percepções acerca dos primeiros anos de trabalho enquanto coordenadoras estão relacionadas às demonstrações entusiasmadas, onde sentimentos de satisfação, alegria e realização podem ser identificados. Nos depoimentos de duas coordenadoras (CP4, CP11), evidenciam-se reflexões a respeito da atuação do coordenador na escola, a importância do diálogo como meio de desenvolver o trabalho de uma maneira pacífica, bem como o papel do CP como mediador das relações interpessoais.

Ao observar a fala da última coordenadora (CP11), em que o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) é comparado ao trabalho de bombeiros, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos e conselheiros, tem-se a dimensão das inúmeras demandas atribuídas aos coordenadores e que ocupam tempo considerável desse profissional no cotidiano escolar. Na afirmativa “a gente organiza, tenta buscar, fazer tudo, mas, às vezes, não consegue...”, a coordenadora (CP11) demonstra a dificuldade de conseguir realizar o trabalho tal qual pretendia, e isso é justificado pela participante pelo grande volume de atividades que emergem do dia-dia. A organização de seu trabalho fica comprometida, o que compromete, também, a execução de seus planos e atribuições relacionadas ao suporte pedagógico de professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os relatos de outras duas coordenadoras (CP6, CP9), complementam os depoimentos anteriores, por evidenciar o acúmulo de tarefas e a sensação de sobrecarga de atividades. Segundo uma delas (CP6), esse acúmulo não se refere apenas aos primeiros anos de trabalho, mas é uma realidade constante para os novos e para os profissionais mais experientes.

[...] O aluno está com diversos problemas, **qualquer problema é o pedagogo quem tem que resolver... Como se pedagoga tivesse uma varinha de condão** para... Eu acho que a maior dificuldade é essa e **eu acho que isso não se refere só aos cinco anos...** (CP6/E).

**O que pedagoga faz? Corre!** [...] Eu amo ser pedagoga, mas eu vou pedir a conta ainda, se Deus quiser. [...] Pela questão da minha idade, **eu percebo que minha vida está voando e eu dentro dessas quatro paredes...** (CP9/E).

Conforme Groppo (2008, p. 5), o aspecto organizacional pode ser considerado “[...] uma das principais causas de descontentamento e insatisfação por parte dos novos coordenadores [...]”, pois, segundo os coordenadores iniciantes, o desvio de função limita as ações pedagógicas formativas junto ao corpo docente.

O meio também influencia o desvio da função quando se refere a uma escola de grande ou pequeno porte. O desvio de função apontado como causador de frustrações e decepções, além da falta de uma organização interna é fruto de um sistema que pouco colabora com o desenvolvimento da pessoa do professor coordenador (GROPPO, 2008, p.11).

O acúmulo de tarefas, entendidas muitas vezes como desvio de função, dificulta o trabalho do coordenador, visto que não só intensifica suas tarefas diárias, como também toma tempo considerável do coordenador, levando-o a deixar de lado suas atribuições (DOMINGUES 2009; GROppo, 2007; 2008; MELO, 2015). Os autores constataram que os desvios e acúmulos de função são reflexos da imagem do papel do coordenador pedagógico por parte dos demais indivíduos.

Groppo (2007; 2008) indica que coordenadores pedagógicos iniciantes podem apresentar cansaço físico e mental e que isso se dá em decorrência da mudança de rotina, das diferentes demandas e falta de tempo hábil para atendê-las. A autora afirma que isso acontece porque o coordenador pedagógico é visto como o profissional indicado para resolver todos os problemas da escola em que estejam envolvidos alunos e professores, ainda que lhe faltem condições para isso.

Para o coordenador recém-chegado, falta a experiência para lidar com tais situações, já que é necessária a mediação de conflitos não apenas entre alunos, mas também, entre alunos e professores, o que até então era desconhecido para esse profissional (GROPPO, 2007; 2008). Ainda sobre o desvio e/ou acúmulo de funções, Domingues (2009) e Melo (2015) perceberam que, por serem novos nas escolas, são designados aos coordenadores iniciantes um volume significativo de tarefas. Como são inexperientes na função, esses profissionais nem sempre conseguem identificar o que de fato é sua responsabilidade e o que não é.

Almeida (2010), ao analisar o cotidiano dos coordenadores pedagógicos da escola pública, entende que mesmo diante dos imprevistos presentes no dia-dia, o trabalho do CP necessita de intencionalidade. Isto é, para além das emergências e do grande volume de tarefas, os coordenadores precisam estabelecer prioridades que tenham intenções voltadas à coordenação dos processos pedagógicos na escola.

O ensino é uma atividade relacional intencional. Se o relacional implica o confronto de subjetividades, o intencional implica atender a objetivos claramente explicitados e que sejam valiosos e exequíveis, o que nos leva a pensar no planejamento de nossas ações como educadores. Isso provavelmente trará algumas rotinas para nossos dias (ALMEIDA, 2010, p. 22).

Com base em Almeida (2010), compreende-se que em meio às rotinas e emergências, se o coordenador pedagógico (professor-pedagogo) estabelecer prioridades voltadas à dimensão pedagógica do seu trabalho, para além de soluções imediatas, resolução de conflitos urgentes e tarefas burocráticas, é possível desenvolver atividades que priorizem o suporte pedagógico e os processos de ensino-aprendizagem. Tais considerações se expressam em alguns depoimentos em que as coordenadoras compartilham experiências significativas relacionadas a intervenções intencionais por elas desenvolvidas, de caráter pedagógico:

**Você pode ser feliz na escola, pode ser feliz**, às vezes, caminhando por esses corredores desse colégio, [...] às vezes, eu sorrio para mim mesma e penso **“nossa, como eu fui feliz hoje”**, mas essa felicidade vem assim, por coisas tão pequenas: **quando um aluno te fala algo, quando um professor te fala algo, ou, quando, às vezes, você vê que a sua ideia foi aceita ali na reunião**, então isso é muito legal, sabe? (CP1/E).

[...] eu sou pedagoga de uma turma com uma aluna autista, [...] está muito difícil à adaptação dela e **eu estou percebendo que eu preciso estudar sobre inclusão, sobre criança especial, eu preciso entender melhor**, [...] é algo que está me chamando atenção, é algo que eu poderei falar mais tarde "O fato de eu ter estudado, me ajudou a entender a criança", já tem algumas coisas que nós estamos fazendo e que já está melhorando na prática dela, sabe? **Eu acho que será uma experiência importante também para mim, enquanto pedagoga, [...] o pedagogo tem que saber o que ele está fazendo, se ele está com o professor, ele tem que saber daquilo que ele está falando**. [...] Então está sendo um desafio, acho que será uma experiência positiva depois para mim. (CP2/E).

Eu tive a alegria de saber de uma aluna [...] que ela era muito difícil, era muito rebelde, se cortava, queria se matar, tentou cometer suicídio e tudo, e aí nós fomos e não é um mérito só meu, mas também da minha companheira a outra pedagoga, a diretora, **nós conseguimos fazer um resgate dessa menina**, sabe? [...] **Todo mundo começou a ver que tinha uma nova aluna ali, uma nova pessoa. Então, eu acho que isso para mim é muito gratificante, porque quando você evita [o pior]...** [...] Os professores elogiavam ela, ela chegou a ser aluna destaque, então essas coisas, **isso foi uma coisa que me marcou**. [...] Esse é um caso bem marcante que me diz **“Não, a gente está no caminho certo, o caminho é esse aí”** (CP3/E).

Quando **a gente consegue conversar entre os pares** ali, às vezes, a gente consegue conversar com eles e até passar um pouco disso, não é? Então, **eu acho que é essa visão de mudança, de constante aperfeiçoamento que eu acho que contribui** (CP6/E).

A experiência mais positiva é de quando eu fui trabalhar numa escola complicada **em que pedagoga era vista como um lixo**, sabe? **Eu fiz um trabalho de formiguinha, de conquista, de atenção e quando chegou no final do ano, ninguém queria que eu sáisse, mas eu amei isso! Olha eu! Viva eu! Eu consegui!** Pense numa escola difícil de trabalhar, pense num lugar horrível de trabalhar e eu consegui mesmo assim fazer esse trabalho e ficar até o final [...] (CP9/E).

Frente a fatores que dificultam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) na escola, percebe-se que existem possibilidades de se realizar intervenções pedagógicas que promovam transformações concretas nas práticas cotidianas (FRANCO, 2008). Essas experiências, segundo as participantes, marcam sua jornada, as animam e fortalecem, além de auxiliar o novo coordenador no sentido de traçar um perfil próprio de trabalho, colaborando para a construção da identidade profissional enquanto coordenador, já que os acertos identificados por ele consolidam suas percepções acerca do seu papel, de sua função social na escola pública.

Ao analisar os primeiros anos de atuação no cargo de coordenadoras, as participantes voltam o olhar para a sua trajetória profissional e se deparam com avanços e limitações. Identificam-se nas falas adjetivações que consideram positivo o seu desempenho nos três primeiros anos de trabalho:

**Teve desafio, teve satisfação** e sempre aquela parte assim... São **sempre esperançosos, não é?** Porque **quando um ano é muito trabalhoso e você tem muita dificuldade, você espera que melhore, não é?** (CP1/E).

Eu acho que eu colocaria **“dedicada”, eu me dediquei bastante, procurei estudar bastante, ler bastante, a gente fez bastante curso... “Esforço”, e o esforço é cansativo, sabe?** (CP2/E).

[...] definir esses três anos assim... Aí, **foram bem desafiadores, foram difíceis, mas foi confortante por outro lado porque o que eu acreditava e o que eu acredito em educação eu acho que vale apenas**, teve essa parte desse **conforto** de ver a evolução dos alunos, de ver melhora no comportamento, então **isso é gratificante**, mas **é complexo, muito complexo também**. A complexidade porque... É trabalhar com o ser humano e muitos ao mesmo tempo e cada cabeça uma sentença é muito difícil para você enquadrar dentro de um limite, dentro de uma convivência harmoniosa é muito difícil (CP3/E).

**A força de vontade de querer aprender, de correr atrás, de não desistir na primeira dificuldade. [...] O diálogo, foi o que ajudou muito...** Hoje em dia é o **respeito, o diálogo, a força de vontade do profissional em querer aprender, de ir atrás, buscar, se qualificar**, [...] então o profissional que está entrando, que realmente gosta, porque tem que gostar dessa área, a pessoa que entra e vê que não é isso que quer, não consegue ficar, ela sai, ela troca, ela muda de área e quando a gente gosta, não. **A gente corre e vai atrás** (CP5/E).

**Eu acho que aprendizagem... Eu acho que eu sou responsável pelo o que eu faço... Não desisto**, porque a gente sabe que tem muito aluno que está indo para um lado [ruim] e **a gente não desiste** desse aluno, **saber que ainda pode resgatar muita coisa** [...] (CP6/E).

Acho que o primeiro deles **é transformar**, porque **a gente acaba transformando a vida de alguns**, [...] **eu acho que é o transformar mesmo**, [...] eu acho que o primeiro adjetivo é o **transformar** (CP7/E).

Outro é que quando a gente lida muito com os professores, a questão de você ser, eu não sei se é um adjetivo, mas **é o fato de você ser uma referência** (CP7/E).

[...] **eu gosto do que eu faço, sempre amei dar aula, sempre amei as crianças** [...]. **Eu me sinto feliz no que eu faço, acolhida**, nossa, são tantas que eu poderia dizer! (CP8/E).

[...] foram **conquistas e desafios**, só (CP9/E).

[...] **eu sou muito dinâmica, assim, criativa, dinâmica**, então, **eu gosto, eu gosto do que eu faço**, por mais que eu goste mais de sala de aula, **eu gosto bastante do que eu faço**. Eu acho que **a gente se esmera no trabalho, a gente procura se dedicar bastante para tudo dar certo**, mas nem sempre isso dá certo, mas a gente sabe que isso faz parte, enfim... É o que acontece (CP10/E).

[...] É difícil falar quando é do meu trabalho, é difícil! [...] **A questão de ser comprometida**, não é? **Estar buscando o melhor, tentando...** Como dizem, a gente não pode tentar mudar o mundo, ou, mudar a realidade da escola, **mas uma sementinha que a gente plante**, não é?... A gente quer ver brotar, dar frutos, flores, não é? A questão do **comprometimento, a questão do esforço, da dedicação...** Claro, muito tem para melhorar, muito! (CP11/E).

Os depoimentos das coordenadoras revelam o processo de construção identitária por elas vivido. Melo (2015), ao explicitar como o professor constrói sua identidade como coordenador, afirma que o professor só aprenderá a coordenar por meio da coordenação do aspecto pedagógico da escola.

Todo o processo de socialização profissional desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não representa, portanto, apenas modificar um objeto ou uma situação; trabalhar é modificar a si mesmo na e pela atividade. Desse modo, as professoras coordenadoras carregam em sua identidade as marcas da atividade docente, seus interesses, sua cultura, suas representações e, apenas com o passar do tempo, elas poderão adquirir elementos suficientes para constituir uma nova identidade que seja caracterizada por sua atuação na coordenação pedagógica (MELO, 2015, p. 128).

De acordo com Melo (2015, p. 132), a identidade se constrói e se modifica ao passo que novas experiências são vividas, o que torna possível afirmar que a identidade “nunca é fixa”. Para a autora, não há limites que possam estagnar a construção identitária de um indivíduo e o ser humano está sempre direcionado a mudanças. Nesse sentido, embora seja chocante o período inicial na função de coordenador, tal vivência se constitui também como parte do desenvolvimento profissional do professor enquanto novo coordenador.

Domingues (2009) salienta que há duas formas de o novo coordenador encarar a sua nova realidade profissional: detendo-se ao que não é possível realizar em seu trabalho ou trabalhando com as possibilidades de intervenção existentes:

Alguns coordenadores chegam tateando, buscando atuar em situações das quais possuem pouco conhecimento, enquanto procuram entender o contexto e as atribuições da função naquele espaço, outros iniciam repletos de ideias e dispostos a inovar, “*cheios de gás*”, mas vão perdendo o entusiasmo frente a uma realidade

limitante, numa dinâmica que deixa pouco espaço para a introdução de referências novas (DOMINGUES, 2009, p. 105, grifos da autora).

A autora, ao discutir sobre fatores limitantes na atuação do coordenador, considera que, no processo de constituição identitária desse profissional, as questões objetivas e subjetivas estão em constante relação. Assim, diante da dificuldade de organizar tempos, espaços e processos, o coordenador encontra pouco espaço para inovar e realizar um trabalho diferenciado junto coletivo escolar (DOMINGUES, 2009). Todavia, a partir dos depoimentos, percebe-se que as novas coordenadoras, quando possível, procuraram aproveitar esses pequenos espaços para agir intencionalmente junto a professores e alunos. Elas dão indícios de que constroem conhecimentos a partir da prática, da experiência que vivenciam.

#### 4.1.3 Contribuições das Coordenadoras Iniciantes Direcionadas aos Professores que Possam Ter Interesse em Atuar na Coordenação Pedagógica do Ensino Público Estadual

Durante a realização da entrevista, foi apresentada às coordenadoras iniciantes uma situação hipotética em que as mesmas teriam a oportunidade de dialogar com professores que supostamente teriam interesse em ingressar no cargo da coordenação pedagógica no ensino público estadual. Nas considerações das participantes direcionadas a essa questão, revelam-se suas percepções acerca do que elas entendem ser coordenador pedagógico (professor-pedagogo) na escola pública.

Se prepare! Eu diria que **é um trabalho difícil**, pelo menos na minha realidade, [...] se você está entrando para ser pedagogo no Estado, **é um trabalho que exige muito esforço, que exige muito conhecimento, ter a prática**, os professores são muito inteligentes, então **you tem que ter muito embasamento na hora de conversar, muito jogo de cintura também** [...]. Então **é complicado** de certa maneira porque, **you tem que mostrar que you tem o teu conhecimento** (CP2/E).

**Coragem! Coragem, persistência... Se alie as pessoas que tem mais experiência**, que estão **favoráveis a te ajudar**, que são **mais receptíveis**, **se una a elas, aprenda com elas**. [...] Então é isso que eu digo: **Coragem, persistência e junto com aqueles que têm mais prática, mais experiência**, mais visão da coisa que pode te ajudar, porque se não, a gente cai numas furadas (CP3/E).

[Eu diria] para ele **não se assustar, não desistir, não desistir** porque, às vezes, as dificuldades que aparecem, você pensa “Meu Deus e agora, o que eu faço?”, sabe? **Nessa hora you tem que ter calma, calma, respirar** e se você não sabe como mediar aquilo, **sempre pedir ajuda de alguém para te ajudar**, ou um colega de trabalho, ou o diretor que está ali, que já conhece a realidade de trabalho... [...] **Sempre procurar respirar**, faz parte do trabalho, **não fique desesperado, não pense que you está fazendo errado** ou que não é aquilo, sabe? **Sempre procure conversar com quem está trabalhando com você**, com o teu diretor, se está na dúvida converse com ele ou **vá atrás, vai ler, vai procurar se informar sobre aquilo, mas não desanime... É difícil, é complicadinho**, mas depois você vai ver que você pega o jeito (CP4/E).

Se ele não tem nenhuma experiência na coordenação e se realmente gosta dessa área de gestão **que não desista no primeiro, ou no segundo ou no terceiro obstáculo...** Porque vão aparecer vários e aos poucos a gente vai conseguindo resolver, **para mim apareceram vários no começo. Sozinha a pessoa não consegue, vai precisar de ajuda**, então primeiro ele tem que ver onde está a sua dificuldade e **ir atrás de pessoas que possam auxiliar**, [...] como outros casos que podem acontecer que podem ser difíceis para essa pessoa e **ela tem que ter essa humildade para poder pedir ajuda**. Porque assim, as pessoas acham que a coordenação é sobre ser muito superior, **mas não é** (CP5/E).

Se ele quer uma profissão que ele quer ter retorno financeiro, ele vai porque é tudo mentira que a gente ganha pouco! Claro, a gente merece muito mais, mas dá super para sobreviver [...] Eu acho assim que, **se você quer retorno financeiro, você vai ter. Se, você se dedicar, se você trabalhar bem, e, se você quer uma profissão que você sempre estará vivo em alguém, seja pedagogo, seja professor, porque nunca você irá morrer**. [...] Então, **se você quer sempre estar dentro de alguém por mais que você morra, por mais que passe muitos e muitos anos, você seja pedagoga porque você estará transformando a vida de muitos e muitos, e, você estará orientando a vida de muitas e muitas pessoas**. Quando eu penso assim, em que esforçar um monte, um monte, um monte **é porque eu me sinto parte dessa comunidade** [...] (CP7/E).

**Venha preparado, venha motivado, não desanime com as dificuldades que você encontrar**, é isso, esse é nosso trabalho e **a gente nunca pode desistir, sempre estar otimista e acreditando que a gente pode mudar essas crianças, pode mudar esses pais, que a gente pode sim** [...] (CP8/E).

**Seja eficiente senão, você não vai conseguir nada, você será só mais um na onda** e é horrível isso, porque o rumo que a escola pública está indo é por causa da eficiência. **Odeio gente incompetente** (CP9/E).

**Primeiro que tivesse uma experiência em sala de aula, ou, que pelo menos procurar saber o que acontece em salas de aulas** [...] (CP10/E).

Eu iria dizer que o trabalho do coordenador pedagógico **não é fácil. Existem alegrias e frustrações, a maioria das vezes a gente vai se frustrar porque aquilo que você tenta resolver, nem sempre você consegue**. Eu acho que meu conselho é esse: **que existem alegrias e frustrações... Desconstrua conceitos, para reconstruí-los e desconstruí-los novamente** (CP11/E).

Que você como coordenador pedagógico, **você tem que deixar, às vezes, o teu emocional, a parte da emoção um pouco de lado**, mesmo que a gente não consiga dividir, às vezes, **os problemas nos fazem trabalhar só com a razão** porque se a gente for juntar todas as cargas, de tudo o que acontece... E eu digo assim que, de tudo o que passa nas quatro paredes da nossa sala, **a gente enlouquece porque não é fácil** (CP11/E).

Os depoimentos das coordenadoras indicam que elas não só partilham determinados conselhos, orientações e dicas, mas realizam também uma reflexão mais ampliada e crítica do seu trabalho, considerando a complexidade, a dificuldade e as frustrações que permeiam a coordenação pedagógica em relação ao período vivenciado, como é possível observar no início das falas de duas coordenadoras (CP2, CP11).

Quatro participantes (CP3, CP4, CP5, CP8) partilham palavras de persistência e encorajamento, o que indica que o cenário desconhecido da coordenação pedagógica pode causar um choque, um desespero devido à falta de conhecimento e experiência para a



resolução das inúmeras responsabilidades do cargo. Posteriormente ao encorajamento, as coordenadoras aconselham os futuros ingressantes a se aliarem, se unirem, procurarem ajuda dos colegas mais experientes na coordenação e dos seus diretores (CP3, CP4, CP5). O intuito de se buscar auxílio é para ter orientações corretas quando ocorrem situações ou solicitações que requererem procedimentos já adotados pela escola e que ainda não foram apropriados pelos novos coordenadores.

Uma das coordenadoras (CP7) faz considerações que inicialmente tratam do aspecto financeiro da profissão. Logo após, ela relaciona a profissão docente e a coordenação a lembranças inesquecíveis, evidenciando a dimensão humana e subjetiva de sua fala, quando afirma que “se você quer uma profissão que você sempre estará vivo em alguém, seja pedagogo, seja professor, porque nunca você irá morrer”. Essa afirmativa oportuniza uma reflexão sobre a relevância da profissão docente, quer seja como professor ou como coordenador, pois trabalhar com seres humanos requer sensibilidade na tomada de decisões e na mediação das relações entre os sujeitos.

No depoimento de outra coordenadora (CP9), o aspecto evidenciado acerca da coordenação pedagógica é a importância de se fazer bem o trabalho ou a eficiência que precisa estar presente no trabalho desenvolvido, visto que, segundo ela, a pouca competência de alguns profissionais da educação pode ser considerada como um dos motivos que colaboram para a constituição do cenário em que se encontra a escola pública, um cenário possivelmente mais negativo do que positivo.

Por fim, outra coordenadora reitera a importância da experiência na docência como elemento básico para ingressar no cargo<sup>59</sup> (CP10). A entrevistada destaca ainda a diferença entre os alunos do ensino público e do ensino privado, conforme se pode verificar:

[...] se ele já tivesse trabalhado em escola particular, eu diria para ele que não funciona igual, nenhum pouco igual! Não, não, não e não! **As crianças têm mais dificuldades de aprendizagem, a indisciplina é maior...** Eu acredito muito que a partir do momento que a gente **tiver um encaminhamento de saúde** mais fácil, que **traga diagnósticos**, porque tem muito aluno com **déficit de atenção**, muito aluno com **algum tipo de problema, o diagnóstico facilitaria muito o trabalho**, não é? Eu acredito que isso facilitaria muito, **eu deixaria a pessoa ciente disso, que existe indisciplina**, que existe muita **defasagem de aprendizagem** e que, às vezes, não é só por causa do aluno, que o aluno não quer, mas que, às vezes, ele tem uma limitação mesmo (CP10/E).

A coordenadora retrata o que entende como característica do corpo discente do ensino público estadual, o qual está sob o assessoramento pedagógico do coordenador. Essa

---

<sup>59</sup> O aspecto da experiência na docência como elemento base do trabalho dos novos coordenadores será tratado de maneira mais aprofundada, posteriormente.

realidade se mostra complexa e contraditória, já que nenhum dos aspectos mencionados pela coordenadora, como indisciplina e dificuldades de aprendizagem, pode ser facilmente explicado e/ou solucionado pelos profissionais da escola. De acordo com a coordenadora (CP10), tais problemáticas requerem não só o empenho dos professores e discentes, mas também o trabalho articulado de um conjunto de sujeitos que estão fora da escola, isto é, médicos e familiares dos alunos. Vê-se, também, que a coordenadora, em nenhum momento, coloca em xeque o trabalho da escola, ao menos no sentido da possibilidade de que possa estar contribuindo negativamente para tal situação.

Com base nos depoimentos das participantes a respeito das primeiras vivências no cargo, de suas percepções sobre os três anos de experiência na coordenação pedagógica, e das considerações direcionadas a possíveis ingressantes no referido cargo, analisa-se em síntese que o choque frente à realidade está relacionado a três questões centrais: a falta de domínio sobre suas novas atribuições, a complexidade envolta na mediação das relações interpessoais que envolvem professores, alunos e seus familiares, e o desconhecimento dos procedimentos administrativo-burocráticos que compõem o trabalho do coordenador. Além destes aspectos, remete-se à Domingues (2009), quando a autora ressalta que, para além das atribuições, há também a necessidade de compreensão e adaptação do coordenador frente à cultura local da escola.

Para Domingues (2009), o choque também pode ser reflexo não só da insegurança frente ao desconhecido, como também do sentimento de incapacidade em relação à falta de conhecimento da cultura local – entendida, nesse contexto, como valores, regras, costumes e tradições próprias das escolas – e, ainda, do impacto gerado por uma mudança radical de sua rotina de trabalho.

Souza (2010, p. 95), ao descrever o volume de atividades diárias cuja responsabilidade é especificamente do coordenador pedagógico, ilustra essa mudança de rotina:

[...] essa função exercida no espaço escolar, no qual os grupos se caracterizam pela diversidade, os tempos são entrecortados pelas rotinas de aulas, as interações são múltiplas – ora do coordenador com os professores, ora com os alunos, ora com os pais, ora com o diretor, ora com a Diretoria de Ensino etc., e o tempo para essas interações é exíguo, geralmente restrito aos horários dos intervalos, reuniões pontuais, entrada e saída e em HTPCs. Logo, se a função de coordenador já é complexa independentemente do sistema ou contexto em que é exercida, no caso da escola deve-se considerar que essa complexidade assume níveis muito mais elevados e precisa ser considerada quando se discute sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

Souza (2010) entende que a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico está em harmonizar os diferentes grupos que compõem a escola, desde a comunidade até a supervisão escolar<sup>60</sup>. A esse respeito, Melo (2015) afirma que, em meio à complexidade da função de coordenar, cabe ao coordenador pedagógico atuar como o facilitador das mediações entre os grupos de naturezas diversas presentes na escola, e isso só será possível se esse profissional aprender a olhar, ouvir e falar com cada um desses sujeitos. Reconhece-se, portanto, que tal exercício é árduo, processual e lento, pois quando se está trabalhando com seres humanos, é possível encontrar resistência a novas possibilidades de trabalho.

Diante das reflexões acerca dos aspectos que chocam o novo coordenador no período de iniciação profissional no cargo, compreende-se que tanto o choque da realidade quanto a sua superação serão vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2009). Somente quando o coordenador iniciante estiver realizando suas atividades diárias, experienciando as diversas situações e problemáticas inerentes à coordenação, acertando, errando e solicitando auxílio dos pares, ou seja, somente quando estiver coordenando, é que esse profissional construirá novos conhecimentos a partir de sua prática e da teoria que possa colaborar para sua compreensão (SANTOS, 1992).

Desse modo, o suporte dos pares e o enfrentamento dos problemas complexos da escola são o meio pelo qual o choque da realidade será superado, pois assim o professor estará constituindo sua identidade profissional enquanto coordenador pedagógico, isto é, a partir do aprendizado adquirido por meio de sua experiência no cargo.

#### 4.2 COORDENADORAS PEDAGÓGICAS INICIANTES: O QUE REVELAM OS DADOS

Partindo do objetivo da pesquisa, que consiste em investigar os dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros cinco anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa, com base nas entrevistas concedidas pelas participantes e nos registros livres realizados nos cadernos por algumas participantes da pesquisa, foram identificadas algumas categorias de análise, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2004).

Entende-se que os depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes expressam sua prática social, pois partem de um contexto de relações sociais permeado de contradições, em meio às quais elas constituem sua experiência pessoal e profissional. Compreender o

---

<sup>60</sup> Assim como para Macedo (2016), supervisão escolar com referência a delegacias, secretarias e/ou núcleos de educação locais.

conteúdo destes depoimentos significa reconhecer que as ações empreendidas por elas são intencionais e refletem, tanto quanto se articulam, as relações intensas vividas na escola (MARTINS, 1996).

Martins (1996) denomina tal ação como uma prática material e social. A experiência constituída pelas coordenadoras iniciantes precisa ser compreendida e valorizada, pois elas exercem influência nas vidas de professores, alunos e na comunidade em que a escola está inserida, dado o caráter articulador, formador e transformador da coordenação pedagógica.

Compreender a teoria como a expressão da prática dos sujeitos é reconhecer que, por meio da experiência enquanto coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas), as participantes produzem conhecimentos que são oriundos de sua atuação profissional (MARTINS, 1996). Portanto, oportunizar um espaço de diálogo para que essas coordenadoras partilhem os conhecimentos produzidos na sua experiência profissional é algo relevante.

Ainda, tendo por base o objetivo da pesquisa, considera-se relevante distinguir o conceito de dilema e de dificuldade. Segundo o Dicionário Houaiss (2015, p. 337), dilema refere-se a um “problema que apresenta duas soluções igualmente indesejáveis ou desagradáveis”. Outro significado para o termo dilema foi verificado ao consultar-se o Dicionário Priberam Online<sup>61</sup>, onde tal termo está relacionado à:

Circunstância árdua e de difícil resolução em que é necessário escolher entre duas opções **contraditórias**, contrárias ou insatisfatórias; escolha excessivamente difícil. [Lógica] Raciocínio cuja conclusão se efetiva a partir de alternativas ou premissas contraditórias e mutuamente excludentes (grifo nosso).

Tomando como central a compreensão de que dilema consiste na escolha entre duas opções contraditórias e utilizando como exemplo a problemática do presente estudo, entende-se que os dilemas vividos pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes podem se referir não apenas ao que foi idealizado por elas a respeito da atuação do coordenador pedagógico na rede de ensino pública estadual da cidade de Ponta Grossa, em relação ao que têm vivenciado na realidade, mas também em relação às decisões que elas, muitas vezes, precisam tomar acerca de questões conflituosas e delicadas existentes entre professores-alunos, alunos-alunos e/ou alunos-famílias.

O conceito de dificuldade, segundo o significado apresentado pelo Dicionário Houaiss (2015, p. 336), consiste na “[...] característica do que é difícil; o que impede; obstáculo; inquietação moral; escrúpulo; complexidade; situação aflitiva”. De acordo com o

---

<sup>61</sup> Significado do termo dilema. Dicionário Priberam Online. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/dilema>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Dicionário Priberam Online<sup>62</sup>, dificuldade significa “[...] característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; atributo do que é difícil. O que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laborioso [...]”.

Com base nos referidos conceitos acerca do que se entende por dilemas e dificuldades, buscaram-se, nos depoimentos das coordenadoras iniciantes, dados que possam indicar um dilema ou uma dificuldade. Vale ressaltar que o que pode ser considerado um dilema para uma participante pode não ser considerado para outra coordenadora iniciante. Logo, o objetivo das análises é o de investigar dilemas e dificuldades comuns ao grupo das coordenadoras pedagógicas iniciantes de acordo com a frequência das afirmações, embora situações diferenciadas possam também ser apontadas.

Nesse sentido, caracterizaram-se quatro dilemas que são comuns às participantes da pesquisa. As dificuldades identificadas são tratadas juntamente aos dilemas, pois têm relação como os mesmos. Os dilemas e as dificuldades foram organizados nas respectivas categorias de análise: a) dilemas e dificuldades na organização do trabalho pedagógico; b) dilemas e dificuldades da relação entre corpo docente e coordenação pedagógica; c) dilemas e dificuldades da coordenação pedagógica em relação às situações problemáticas que envolvem os alunos e suas famílias, e, d) dilemas e dificuldades com relação à formação para o trabalho na coordenação pedagógica.

Os dilemas e as dificuldades na organização do trabalho pedagógico se referem à frustração e descontentamento das novas coordenadoras ao não conseguirem realizar as atribuições que elas julgam ser condizentes com seu cargo. As CP relatam que não é possível planejar ações específicas enquanto coordenadoras, pois, devido a inúmeros complicadores, seu planejamento nunca pode ser executado. Outro aspecto conflitante são os desvios de função, visto que a maioria das participantes afirma realizar tarefas que não são de sua responsabilidade.

Os dilemas e as dificuldades da relação entre corpo docente e coordenação pedagógica existem em decorrência das expectativas criadas pelas próprias coordenadoras iniciantes a respeito do trabalho que intencionavam realizar junto aos professores; das expectativas criadas pelas coordenadoras acerca de um perfil docente previamente projetado. Isto é, ao ingressar no cargo, as CP tinham em mente um tipo de professor, e ao se deparar com a realidade, viram outros perfis profissionais e isso lhes causou frustração. Da mesma

---

<sup>62</sup> Significado do termo dilema. Dicionário Priberam Online. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/dificuldade>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

forma, os dilemas e dificuldades relacionados aos professores estão relacionados ao grande volume de faltas em dias letivos, que impactam diretamente no trabalho das coordenadoras.

Os dilemas e as dificuldades em relação às situações problemáticas que envolvem os alunos e suas famílias tratam não só de questões de indisciplina na escola, mas também da defasagem na aprendizagem dos alunos e a ausência das famílias no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Outra questão evidenciada é a precariedade do contexto social e econômico em que vivem os alunos. As novas coordenadoras consideram que o próprio meio onde os alunos vivem desestimula a sua aprendizagem, visto que diante de sua realidade social e econômica pouco favorecida, os alunos muitas vezes não enxergam possibilidade de ascensão social por meio da educação.

Ainda sobre o corpo discente, o dilema identificado a partir dos dados é relacionado ao fenômeno da violência escolar, que perpetua a agressividade dos alunos, resultando em agressões físicas e/ou verbais entre alunos, de alunos para professores e coordenadores, e, até mesmo, a agressividade de alunos para com os familiares de outros alunos. Os casos que envolvem violência física entre os sujeitos dentro da escola, quer seja entre alunos ou de um aluno para professores e coordenadores, requerem intervenção da Patrulha Escolar, com os envolvidos sendo encaminhados para a delegacia.

Os dilemas e as dificuldades com relação à formação para o trabalho na coordenação pedagógica compreendem as percepções das participantes acerca da defasagem por elas sentidas sobre a formação inicial. Na percepção da maioria das novas coordenadoras, a literatura estudada que trata da coordenação pedagógica se distancia da realidade em que estão inseridas. Também, quando refletem acerca das atribuições do coordenador (professor-pedagogo), não conseguem estabelecer relação sobre o que a teoria afirma ser o trabalho do coordenador pedagógico na escola com o trabalho que desenvolvem diariamente.

A seguir, serão analisados de maneira mais aprofundada os dados fornecidos pelas participantes dessa pesquisa, ressaltando a centralidade dos conhecimentos produzidos pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes a partir de seus primeiros anos de experiência no cargo.

#### 4.2.1 Dilemas e Dificuldades na Organização do Trabalho Pedagógico<sup>63</sup>

A fim de situar e viabilizar a compreensão do que se entende como sendo trabalho do coordenador pedagógico no Estado do Paraná, é necessário revisitar determinadas leis e autores que tratam do tema. As considerações serão realizadas a partir dos estudos de Haddad (2016) e Pabis (2014). Ambas autoras realizaram um cronograma legal e histórico a respeito da constituição do papel do coordenador pedagógico em âmbito nacional, e, posteriormente, a construção histórica do papel do coordenador no Estado do Paraná.

Pabis (2014, p. 94) afirma que o cargo que atualmente se denomina coordenador pedagógico, em décadas anteriores, era dividido entre dois outros cargos: orientador educacional e supervisor escolar. Segundo a autora, a institucionalização do trabalho do orientador educacional (OE) e do supervisor escolar (SE) ocorreu com a aprovação da Lei 4.024/61. Posteriormente, foi criado por orientação do Ministério da Educação (MEC) em todo o país o Sistema Estadual de Ensino, com a aprovação da Lei 4.978/64 que teve por objetivo unificar o ensino público do Paraná, e “[...] a partir daí se encontram os primeiros registros sobre a criação dos cargos de OE e SE” (PABIS, 2014, p. 94)<sup>64</sup>.

A Lei 5.692/71 implanta o Serviço de Supervisão Escolar, no qual o cargo de supervisor poderia ser ocupado por qualquer professor que tivesse indicação do diretor de sua escola (HADDAD, 2016). Já em 1993, segundo Haddad (2016), foi realizado concurso no Estado do Paraná para supervisor de ensino. Com a Resolução nº3.651/2000, as funções de orientador educacional e supervisor escolar assumem a definição de equipe pedagógica, mas ainda assim se mantém a divisão da organização do trabalho pedagógico por meio das habilitações.

Em 2004, com a aprovação da Lei Complementar nº103/2004 no Estado do Paraná, foram extintos os cargos de OE e SE. A extinção desses cargos deu lugar a um novo cargo, o de professor-pedagogo, vigente atualmente. Com essa lei, instituiu-se na rede estadual de Educação Básica do Estado do Paraná o Plano de Carreira do Professor.

No Paraná, a modalidade de trabalho que instituiu o cargo de professor pedagogo foi aceita de uma forma pacífica, pois a mensagem que transmitia era a da superação da tendência tecnicista-burocrática, do trabalho fragmentado entre o OE e SE, criticada desde os anos de 1980, em nome de um trabalho integrado (PABIS, 2014, p.95).

<sup>63</sup> De acordo com Pabis (2016, p. 131) o conceito de organização do trabalho pedagógico diz respeito a “[...] construção, implementação e avaliação do PPP, [...] deve envolver o coletivo da escola numa perspectiva democrática”.

<sup>64</sup> De acordo com Pabis (2014), anteriormente à Lei Complementar nº103/2004 o trabalho do coordenador pedagógico era dividido por habilitações, a saber, orientador educacional (OE) (que desenvolvia um trabalho mais próximo aos alunos) e supervisor escolar (SE) (que tinha por objetivo fiscalizar o trabalho do professor).

Pabis (2014) considera que a extinção dos cargos de OE e SE teve por objetivo integrar as atribuições desses cargos em um único profissional, com o intuito de unificar a coordenação do trabalho pedagógico na escola. Todavia, a extinção desses cargos acarretou para o professor-pedagogo<sup>65</sup> uma ampliação de atribuições legais, burocráticas e atividades informais que distanciou o coordenador do trabalho de suporte pedagógico junto ao professor e do acompanhamento mais próximo do processo de ensino aprendizagem do aluno. Segundo a autora, esse grande volume de atividades atribuídas ao cargo do coordenador pedagógico parte da lógica do sistema econômico neoliberal que, ao influenciar o campo da educação, procura mais produtividade dos profissionais, com menos custos e menor tempo de execução.

De acordo com Pabis (2014), após a aprovação da Lei Complementar nº103/2004, foi publicado pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED/PR) o primeiro Edital do concurso para o provimento do cargo de professor pedagogo, o Edital nº 037/2004. Assim, o ingresso no cargo passa a não ser mais por indicação de diretores, mas por concurso público.

A autora considera que a atuação do Estado do Paraná em relação à extinção dos cargos de OE e SE, como também a publicação do Edital para o provimento do cargo de professor pedagogo se viabilizou pelo fato de a constituição do Estado brasileiro como uma federação possibilitar a autonomia para a elaboração de leis estaduais, desde que estejam alinhadas com as orientações federais (PABIS, 2014).

Em consonância com o artigo 64 da LDBEN<sup>66</sup>, Pabis (2014) estabelece a relação desse artigo com a Lei Complementar nº103/2004, no artigo 4º, inciso V do Capítulo III, o qual define professor como:

[...] servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimento de Ensino, Núcleos Regionais de Educação, Secretaria de Estado da Educação e, unidades a ela vinculadas (PARANÁ, 2004, p. 2).

Assim, entende-se que, em âmbito nacional e estadual, os profissionais que atuam no suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa são considerados professores, assim como aqueles que exercem a docência no contexto de sala de aula. Também se constata que todos esses professores que

---

<sup>65</sup> Também denominado como pedagogo unitário. O pedagogo unitário em âmbito nacional era o profissional que veio a realizar o trabalho dos antigos orientadores educacionais e supervisores escolares (HADDAD, 2016; PABIS, 2014)

<sup>66</sup> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).



atuam em diversos cargos nas escolas públicas do Estado do Paraná são considerados profissionais da educação. De acordo com o artigo 39 da Lei Complementar nº103/2004:

[...] ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício (PARANÁ, 2004, p. 7).

Conforme Pabis (2014), a constatação de que todos os profissionais da educação são considerados professores foi estabelecida no Estado do Paraná com a Lei Complementar de nº 103/2004. Essa lei materializou as reivindicações apresentadas no Fórum do Curso de Pedagogia criado na década 1990 no Paraná, onde representantes de diversas universidades, professores, alunos e profissionais da SEED/PR se reuniram até meados dos anos 2000 para discutir propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP). Percebe-se aqui que nesse sentido o Estado do Paraná se antecipou em relação ao restante do país, pois, só com a aprovação das DCNP, por meio da Resolução CNE/CP nº1/2006, de 15 de maio de 2006, é que houve consenso a respeito do exercício da docência como base do trabalho dos profissionais da educação. De acordo com o artigo 2º desta Resolução:

[...] as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, p.1).

Pabis (2014) explicita que o termo “apoio escolar” presente no texto da Resolução pode ser compreendido como gestão escolar, isto é, envolve o trabalho de uma equipe pedagógica, nos cargos de direção e coordenação escolar.

A partir do Edital do concurso público nº037 de 2004, publicado pela SEED/PR, estabeleceu-se que para o exercício no cargo de professor-pedagogo é necessária a graduação em Pedagogia, um avanço em relação ao histórico desse cargo, em que profissionais de outras licenciaturas poderiam ingressar no cargo desde que fossem indicados pelos diretores das escolas (PABIS, 2014).

Com base no Edital de nº037/2004 (PARANÁ, 2004), as primeiras atribuições do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) do Estado do Paraná são coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de

ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE. As atribuições dos coordenadores ocupam uma lauda com grande volume de atribuições, são amplas e consideravelmente complexas para um único profissional realizar. Segundo o documento da SEED/PR, o coordenador (professor-pedagogo) também é o responsável pela:

[...] coordenação, implantação e implementação no estabelecimento de ensino das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado e Educação (PARANÁ, 2004).

Na compreensão de Pabis (2014), a partir das responsabilidades atribuídas aos coordenadores do Estado do Paraná é possível compreender que a SEED/PR espera que esses profissionais se apropriem e legitimem as leis instituídas pelos governos vigentes. Para a autora, isso é preocupante, já que as atuais políticas educacionais nacionais e estaduais foram formuladas sob uma perspectiva neoliberal de educação, que não prioriza a emancipação intelectual e humana, mas sim a perpetuação dos princípios capitalistas que compreendem a educação como um produto, voltado à qualificação de mão-de-obra qualificada, por meio de um ensino fragmentado e permeado por um grande volume de atividades burocráticas.

Além das inúmeras atribuições conferidas aos coordenadores pedagógicos tanto pelos documentos legais quanto pela literatura, existem no cotidiano da escola outras diversas atividades realizadas por esses profissionais que não estão previstas nos documentos oficiais, mas que ocupam tempo considerável do coordenador, a saber, substituição de falta de professores, resolução de conflitos disciplinares, atendimentos aos familiares, etc. Nesse sentido, atender às inúmeras demandas esperadas para o seu trabalho se torna desafiador para o coordenador pedagógico, pois muitas vezes esse profissional se vê aflito diante de tantas tarefas.

Segundo Placco (2010), o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar<sup>67</sup> pode ser caracterizado em atividades que envolvem os conceitos de: importância, rotina,

---

<sup>67</sup> As menções sobre o termo “cotidiano escolar” discutidas por Almeida (2010) e Placco (2010) partem das percepções de André (2010), visto que os referidos estudos são capítulos da obra “*O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*” (PLACCO; ALMEIDA, 2010). Nesse livro, cotidiano escolar está relacionado ao dia-dia na escola, as rotinas, as situações, as experiências vividas pelo sujeitos que fazem parte da escola.

urgência e pausa<sup>68</sup>. A autora explicita que esses conceitos foram organizados em pares, pois, de acordo com Placco (2010), são contrapostos: importância-rotina e urgência-pausa.

Conforme Placco (2010), as atividades de importância correspondem às atribuições do coordenador pedagógico que estão previstas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Essas atividades são realizadas em diferentes períodos de tempo, com curto, médio ou longo prazo, já que se tratam de um planejamento voltado aos processos pedagógicos que envolve um coletivo de sujeitos. Ao se priorizar e atribuir importância à concretização do projeto político-pedagógico, ocorrem mudanças na escola, pois o foco do trabalho está em atender necessidades pedagógicas com vistas à superação de “[...] dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola” (PLACCO, 2010, p. 49).

As atividades de rotina estabelecem procedimentos e normas na resolução de situações recorrentes no espaço escolar. Isto é, por um lado as rotinas facilitam o trabalho do coordenador porque estabelecem meios de execução que em geral, não mudam. Por outro lado, ao se deter apenas às atividades rotineiras, o coordenador passa a atuar na mesmice:

[...] o desvio do olhar das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para se centrar na resposta aos movimentos e processos do cotidiano, produzindo, assim, rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, conseqüentemente, resistências a quaisquer mudanças (PLACCO, 2010, p. 49).

Ao priorizar as atividades de rotina, negligenciam-se as atividades de importância, além de se estabelecer uma cultura de mesmice que resiste a mudanças tanto no trabalho de coordenadores como dos demais sujeitos. Placco (2010) explica que as atividades de rotina e de importância se diferenciam das atividades de urgência e pausa porque as primeiras podem ser planejadas e organizadas, e as segundas não.

Conforme Placco (2010), as atividades de urgência advêm das situações inesperadas que ocorrem diariamente na escola, isto é, as emergências e os imprevistos do cotidiano escolar. Ao ocorrer situações que exigem respostas urgentes dos coordenadores, esses profissionais precisam adaptar seu planejamento do dia para ceder espaço aos problemas que surgem.

As atividades de urgência tomam tempo considerável do coordenador pedagógico, além de o distanciar de seu plano de ação e das atribuições de caráter pedagógico que

---

<sup>68</sup> A autora desenvolve o estudo com base nos estudos de Gonçalves (1995) e Matus (1991). No corpo do estudo, a autora menciona os conceitos de importância, rotina, urgência e pausa em caixa alta afim de destacar os conceitos (PLACCO, 2010).

priorizam atividades de importância. “São ações reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam quebra de ROTINAS e atrasos, suspensão ou redirecionamento de IMPORTÂNCIAS” (PLACCO, 2010, p. 49-50, grifo da autora). Analisa-se, a partir das considerações de Placco (2010), que as atividades de urgência pouco contribuem para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e/ou na formação docente da escola, já que são intervenções pontuais em situações inesperadas do dia-a-dia.

Ainda de acordo com Placco (2010), as atividades de pausa são quase inexistentes no dia-dia do coordenador pedagógico, já que seu trabalho é predominantemente permeado por atividades de rotina e de urgências. As atividades de pausa dizem respeito à individualidade do coordenador, de suas necessidades pessoais e profissionais, isto é, a necessidade de descanso, de férias e de situações que não envolvam apenas amenizar os conflitos existentes no cotidiano escolar. Segundo a autora, são atividades que consideram a humanidade do sujeito coordenador.

[quando] o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional passa a ignorar as necessidades de PAUSA, desencadeia um processo de estresse e ansiedade e que, em vez de lhe permitir maior adequação de seu trabalho, mais produz deturpações, ineficiência e desvios dos objetivos. Além do mais, ambientes em que PAUSAS não são consideradas são produtores de relações interpessoais menos calorosas, menos receptivas, gerando competição, desânimo e menor competência no trabalho pedagógico (PLACCO, 2010, p. 50).

A partir da caracterização das atividades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (PLACCO, 2010), compreende-se, com base na autora, que a intencionalidade do fazer pedagógico é o que distingue atividades rotineiras de atividades que priorizam aspectos importantes da vida escolar. Um dos grandes desafios dos coordenadores pedagógicos é justamente não perder o olhar atento, o ouvido ativo e a percepção ampliada dos objetivos pedagógicos a serem alcançados por meio de seu trabalho na escola. Desse modo, considera-se que os conceitos de importância, rotina, urgência e pausa auxiliam na análise acerca da organização do trabalho pedagógico das coordenadoras iniciantes dessa pesquisa.

Em síntese, a organização do trabalho pedagógico se refere ao conceito desenvolvido por Pabis (2016) acerca do termo. Organizar o trabalho pedagógico da escola diz respeito à “construção, implementação e avaliação do PPP”. A autora afirma que essa deve ser a principal atribuição do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) a fim de envolver “o coletivo da escola numa perspectiva democrática” (PABIS, 2016, p. 153).

Portanto, com as contribuições de Almeida (2010), Haddad (2016), Pabis (2014), Placco (2010b) e outros igualmente relevantes, são analisados os depoimentos das participantes que tratam especificamente dos dilemas e dificuldades na organização do trabalho pedagógico dos coordenadores, no ensino público estadual de Ponta Grossa.

#### 4.2.1.1 Tempo e organização do trabalho pedagógico das coordenadoras pedagógicas: os limites impostos pelo cotidiano escolar

Esses problemas do cotidiano pessoal das pessoas, reforçando aquele lado humano que não é do trabalho [...], **eles que definem o agir da gente na escola, os imprevistos**, e isso também depende muito da gestão do colégio, **do trabalho do pedagogo** (CP1/E).

A fala de uma coordenadora (CP1) exemplifica a essência dos depoimentos das demais participantes quando tratam do agir diário na escola frente aos imprevistos do cotidiano escolar. De acordo com essa coordenadora, são os imprevistos e as situações não esperadas que definem o trabalho do coordenador (professor-pedagogo) na escola. Remete-se às considerações de Placco (2010), ao tratar das atividades de rotina e urgência, atividades que distanciam a dimensão pedagógica do trabalho do coordenador, ao torná-lo um solucionador de problemas, o que na literatura tem se chamado de apagador de incêndios<sup>69</sup>.

[...] **Você fica apagando incêndio, apagando incêndio, quando chega o final da tarde parece que você não fez o teu trabalho**, [...] quando você vê, já passou a tarde e **você ficou cuidando de coisinhas**, não é? E isso eu acho que **é a principal diferença entre o que eu imaginei que ia ser o meu trabalho e não está sendo** [...] (CP2/E).

Então, a minha **organização**, ela é muito difícil [...]. Hoje em dia eu posso dizer pra você **que é muito difícil eu ter um planejamento** que eu possa dizer “Hoje eu vou fazer isso, tal dia, eu vou acompanhar hora-atividade de tal professor” **é muito difícil** [...] (CP3/E).

O **certo** seria fazer [planejamento] toda a semana, mas **humanamente é impossível**. [...] Então **esse tipo de planejamento eu não consigo fazer exatamente**. Eu, na verdade, como **eu sei as minhas atribuições, eu vou priorizando de acordo com a prioridade do momento**, conforme o período do trimestre... (CP6/E).

[A organização] é diária. Não dá para você dizer “Ah, eu planejei a semana”, não tem! **A equipe pedagógica se fizer isso, não consegue**. Numa escola como a nossa, numa comunidade como essa, **é difícil. Você vir planejada e você dizer que você seguiu o teu planejamento, não dá**. [...] Você passa a maior parte do tempo na escola **apagando incêndio** mesmo, então **isso é triste** (CP8/E).

<sup>69</sup> A expressão apagador de incêndios que frequentemente é utilizado para referir-se ao trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas popularizou-se por ser citado diversas vezes pelos próprios coordenadores pedagógicos. Esse termo pode ser encontrado também nos estudos de Franco (2008), Almeida (2010) e Placco (2010a; 2010b).

[...] essas questões do dia-dia **eu procuro pensar no dia de amanhã**, não é? [...] Geralmente no início da tarde do próprio dia, **já tem que reconfigurar todo o planejamento** [...] (CP10/E).

Terça: tem dias que **não cabem** no dia... (CP1/RL – 05/09/18).

Quarta: A correria de todos os dias é um constante **apagar de incêndios**. Tudo na escola tem um efeito em cadeia, gera consequências que muitas vezes não permite o refazer (CP1/RL – 13/06/18).

Sexta: as sextas parecem calmas, de repente... Mil situações, que sufoco! **Apagar incêndio** (CP1/RL – 06/07/18).

Segunda: **Apagar incêndios**. Correrias. Ativismo. Sem reflexões (CP1/RL – 13/08/18).

Quarta: Que sufoco! **Hoje é só correria** (CP1/RL – 23/08/18).

Os depoimentos das novas coordenadoras revelam o que também se percebe nos estudos de Almeida (2010), Franco (2008) e Placco (2010a; 2010b) sobre a falta de planejamento do trabalho do coordenador pedagógico. Almeida (2010) afirma que o trabalho do CP tem sido muitas vezes determinado pelas emergências do dia-dia, isto é, dos eventos não previstos que ocorrem e que exigem respostas imediatas dos CP. As emergências que diariamente requerem a ação dos coordenadores pedagógicos identificadas por Almeida (2010) estão frequentemente relacionadas às faltas dos professores, aos conflitos entre professores-alunos, e, à indisciplina escolar. Em menor frequência, a autora menciona o atendimento não agendado a pais de alunos.

Observa-se que as afirmações de Almeida (2010) coadunam com os depoimentos de seis participantes (CP2, CP3, CP6, CP8, CP9, CP10), quando justificam os motivos pelos quais não conseguem planejar e executar seus planos de ação na escola:

[...] a gente até tenta [organizar] porque a gente aqui faz um agendamento para os pais, para conversar, mas **no dia-dia ocorrem mil coisas e essas situações de briga, de desentendimento de aluno, entre aluno-aluno ou aluno-professor, você fica apagando incêndio**, como se diz, sabe? (CP2/E).

[...] **não tem jeito, eu não consigo, não consigo** [planejar]! Porque aí a outra pedagoga e a diretora acabam me chamando porque **faltam três ou quatro professores** e aí, **tem os alunos, tem pai que chega** [...], ou **aluno briga, ou aluno gazeia aula, liga para um...** (CP3/E).

[Em agosto] três dias apenas que nós tivemos o quadro completo [de professores], então, eu tive três dias para fazer **o meu trabalho burocrático, pedagógico** e aí, não dá conta de fazer tudo (CP3/E).

[...] **sempre estão chegando alunos, professores, pais, tem a entrega de boletim** [...] (CP6/E).

[...] cada dia é [diferente], às vezes,  **você nem chegou à escola, lá no portão eles te pegam e já estão com problemas**. Então,  **todo o teu planejamento já caiu por “água abaixo”** (CP8/E).

[...] então a gente faz escalas, então a gente tem o programadinho da gente para fazer,  **isso é muito bonito no papel** para você fazer, então  **vem um pai ou acontece uma briga ou acontece problema, ou acontece às faltas dos professores** [...] (CP9/E).

Às vezes,  **eu consigo me programar para alguma coisa que eu precise fazer**, eu achei que eu iria conseguir sentar com professor na hora-atividade,  **isso eu não consigo, é impossível assim**, sabe...  **A questão da indisciplina, eu não queria ter que trabalhar tanto com essa questão de indisciplina, eu acabo trabalhando demais com ela** (CP10/E).

Chega no final do dia geralmente eu penso “eu não consegui fazer isso, isso e isso”,  **eu não consegui** ligar para o aluno,  **não consegui** dar o recado que eu precisava dar e  **não consegui** pegar aquele aluno que eu precisava, ou conversar com o professor que precisava, então isso eu já vou deixar para amanhã. Então,  **o meu planejamento fica nisso, a pendência de um dia, vai para o outro dia** que eu penso “não posso deixar de fazer no outro dia”, sabe?  **É mais fácil organizar desse jeito do que eu pensar por semana**. É claro que se dá, a gente faz [...] (CP10/E).

Percebe-se repetidamente nas falas das seis participantes que, segundo suas percepções, a impossibilidade de se planejar a organização do trabalho pedagógico é justificada pela falta frequente dos professores, da indisciplina e da violência dos alunos e pela chegada dos familiares que vêm até a escola sem previamente terem agendado. Todas as falas são incisivas no que diz respeito às limitações impostas pelo cotidiano escolar, seja por parte dos docentes, discentes ou familiares.

Todavia, há dentre as participantes uma coordenadora (CP1) que, mesmo diante do ritmo frenético oriundo das atividades urgentes, procura desenvolver um trabalho de suporte pedagógico junto aos professores das turmas por ela atendidas. Diariamente, essa coordenadora (CP1) entra nas turmas das quais é a coordenadora pedagógica responsável, com o objetivo de observar o clima da turma, conversar com os alunos e assistir à aula do professor que ali se encontra. Segundo a coordenadora (CP1), a ação tem a duração média de quinze a vinte minutos. Em sua percepção, esse trabalho diário auxilia o professor.

[...] isso  **ajuda**, você estar ali, porque o professor também acaba sendo absorvido pelo dia-dia, pelo desgaste e se a turma não ajudar também, ele fica desmotivado e  **eu sempre digo que uma das minhas prioridades ao entrar em sala nessa questão de comportamento é motivar os professores**.

[...] normalmente eu faço uma  **inserção**, eu já fui a todas as turmas no primeiro horário,  **vejo como está a turma, dou uma conversada com o professor, vejo quem faltou...** Assim, mais para  **marcar presença**, sabe?

Todo dia, nas minhas turmas eu vou, porque nós temos divisões das turmas.  **Eu vejo que isso ajuda porque você se aproxima mais da turma, você se aproxima mais do professor, você se coloca a disposição**. Então, veja  **este momento é a minha prioridade e não é imposta, eu que elenquei essa prioridade, eu acho muito**

**mais fácil, um fator muito mais facilitador** quando eu vou para a sala e eu soudo a realidade, do que eu esperar na minha sala alguém vir me dizer “ah, fulano está batendo no ciclano”.

**Assessoria** nas turmas a parte que eu mais gosto do meu dia... Entrar nas salas e conversar e poder interferir na prática pedagógica (CP1/RL1 - 06/09/18).

A coordenadora (CP1) afirma que elencou voluntariamente a ida às turmas como sua prioridade, e afirma que os professores e alunos correspondem positivamente às suas falas e observações. Percebem-se aqui as atividades de importância discutidas por Placco (2010), isto é, quando o coordenador prioriza a dimensão pedagógica do seu trabalho mesmo em meio à realidade caótica da escola. Segundo essa coordenadora (CP1), suas visitas às salas têm o sentido de observar o trabalho do professor e também motivar por meio do diálogo os alunos, lembrando a relevância da educação na vida dos sujeitos, e também o valor do professor no processo de ensino-aprendizagem.

[...] **os professores sabem** que não é no sentido de investigar ou policiar se o professor está fazendo errado, não, **é mais na ajuda mesmo, eles entendem como ajuda** (CP1/E).

**Assessoria** nas turmas... Gosto muito disso! Outro lado da moeda: o olhar do professor (CP1/RL1 - 23/08/18)

As ações da coordenadora (CP1) demonstram intencionalidade pedagógica, pois, segundo essa participante, é observado também “o comportamento do aluno e também as metodologias do professor” (CP1/E). Em outro momento oportuno, essa coordenadora se encontra com o professor para tratar de suas observações, e, segundo ela, os professores entendem essas orientações como ajuda e não como vigilância. “Com o professor depois eu conversei, eu questiono [...]” (CP1/E). Ao ser questionada a frequência dessas intervenções pedagógicas, a coordenadora responde que: “É frequente. Eu pergunto para ele, eu constato algumas irregularidades e eu falo [o necessário] [...]” (CP1/E). A partir dos registros livres dessa coordenadora é possível observar a frequência de seu assessoramento pedagógico:

Conversa nas turmas (**assessoramento**) sobre os resultados/notas/boletins (CP1/RL - 18/05/18).

A segunda é sempre agitada. **Assessoria**, ok! Iniciei alguns relatórios (CP1/RL - 21/05/18)

Consegui cumprir a meta do dia de “**assessorar** as turmas” (**inserção** nas turmas), conversei nas minhas 4 turmas lembrando aos alunos a importância do estudo diário para superar as dificuldades e as notas baixas (CP1/RL - 04/06/18).

Consegui fazer as **assessorias** nas turmas (CP1/RL - 08/06/18).



Uma segunda recheada de situações: **Assessoria** nas turmas [...] (CP1/RL - 18/06/18).

**Assessoria** nas turmas, alguns minutos que valem muito: aproximação/parceria/diálogo (CP1/RL - 25/06/18).

**Assessoria** nas turmas, ok! (CP1/RL - 04/07/18).

**Assessoria** nas turmas! Tempo perdido? Não. Uma estratégia para estar presente (CP1/RL - 03/08/18).

**Assessoria** nas turmas [...] (CP1/RL - 12/09/18).

**Assessoria** nas turmas. Hoje foi possível! (CP1/RL - 20/09/18)

A realidade em que atua a coordenadora (CP1) é semelhante às demais participantes no quesito da localização periférica da escola, escola de grande porte, com grande quantidade de alunos, onde a clientela é pouco favorecida economicamente, oriunda de contextos sociais alarmantes. Ainda sim, há a possibilidade de atuar para além desses determinantes. Como afirma Franco (2008), o coordenador precisa ter em mente a função social e transformadora do seu trabalho, e a partir dessa consciência trabalhar em prol de transformações nas práticas cotidianas dos sujeitos que fazem parte da escola.

Certamente é um trabalho árduo, lento e processual confrontar o próprio cotidiano escolar, que diariamente traz demandas que giram em torno de emergências pontuais que pouco ou nada contribuem para transformações relevantes na vida de professores e alunos. No trabalho do coordenador, os problemas que são trazidos a ele têm, muitas vezes, o mesmo caráter: disciplinar, substituição de professores e atendimento aos familiares. De maneira ilustrativa, reflete-se que é como se no campo de batalha, o coordenador pedagógico lutasse com o mesmo inimigo, repetidamente, sem nunca o vencer.

Mas ainda sim, para além das limitações impostas pelo intenso movimento da escola, ao se deparar com o depoimento da coordenadora (CP1/E), percebe-se que é possível encontrar brechas, conquistar espaços, romper com a mesmice das atividades rotineiras e ampliar o olhar visando fins pedagógicos e transformadores.

Não adianta o professor ter uma escola linda, um salário maravilhoso, o melhor computador se ele não tiver alunos motivadores, então eu procuro focar nisso e eles gostam [...] então eu acho que é bacana essa troca, é ganhar tempo, **diminuíram muito os meus atendimentos depois do meu assessoramento pedagógico** (CP1/E).

Então, **vale a pena, vale a pena** e não adianta o pessoal dizer e ir à onda que o professor é um profissional ultrapassado, não é. **As crianças e os jovens são carentes de bons professores e de coordenadores pedagógicos** porque ainda que exista a tecnologia, **ela precisa do mediador** da tecnologia e nem um livro por melhor que seja, nem um computador melhor que seja, **vai superar o papel do professor dialogando com o aluno** (CP1/E).

[...] não trabalhar na terça acarreta um esforço maior na quarta, **pois a falta de assessoria na terça nas turmas que atendo gera alguns transtornos e conflitos**. Daí, na quarta há várias situações para resolver (CP1/RL - 20/06/18).

**Assessoria** nas turmas: isso impede problemas maiores (CP1/RL - 10/08/18).

Segundo a coordenadora (CP1), a prática de atendimento às turmas tem sido diária e vem sendo desenvolvida desde 2016, quando a CP ainda atuava em outro colégio, ou seja, após os três primeiros anos de vivências no cargo, essa coordenadora não só deu continuidade, como também instituiu as visitas de caráter pedagógico como sua prioridade. É interessante a reflexão dessa coordenadora (CP1), quando afirma que diminuíram os atendimentos de cunho disciplinar depois do seu assessoramento pedagógico. De acordo com ela, essas visitas são preventivas, pois não se deve esperar que os incidentes disciplinares e os conflitos cheguem até o coordenador, visto que, muitas vezes, por meio da mediação pedagógica de cunho afetivo e motivacional se pode amenizar a tensão entre alunos e professores. Por isso, a coordenadora (CP1) justifica sua ida às salas logo no início do período das aulas, para evitar possíveis ocorrências disciplinares no dia.

As falas da coordenadora (CP1) remetem também às considerações de Almeida (2010), quando afirma que, ao se relacionar com os outros sujeitos da escola, o coordenador pedagógico está desenvolvendo um trabalho de ajuda para o crescimento individual de alunos e professores, para a autonomia dos sujeitos e para a sua autorrealização.

Autoras como Almeida (2010) e Placco (2010) evidenciam a centralidade das relações interpessoais no trabalho do coordenador pedagógico, isso porque, segundo Almeida (2010), o caráter articulador do coordenador está, muitas vezes, ligado à sua habilidade de se relacionar com os sujeitos que fazem parte da escola. Seja com intuito de resolver problemas ou intervir pedagogicamente junto a professores e/ou alunos, o coordenador realiza seu trabalho por meio de relações interpessoais, isto é, por meio do que comunica, orienta, exorta, alerta, registra ou exige.

De acordo com Almeida (2010), para se relacionar com os demais, o coordenador precisa primeiramente ter o que a autora chama de ouvido ativo: ter a capacidade de ouvir o outro buscando de fato, compreender sua perspectiva. Também é importante que, ao se comunicar com os sujeitos, o coordenador procure se colocar no lugar do outro, contextualizando a partir de sua experiência fatos similares que possa ter vivido em relação ao que está sendo relatado a ele. A autora denomina essa habilidade como mensagem em primeira pessoa. Ambas as habilidades têm por objetivo facilitar as relações interpessoais do coordenador pedagógico que de fato determinam o seu trabalho.

[...] o dia a dia do CP é um dia eminentemente de relações interpessoais: com os elementos da **equipe escolar** (direção, professores, inspetores de alunos, pessoal da secretaria), **com os alunos, com os pais, com outros coordenadores, com os técnicos** dos órgãos centrais da Secretaria de Educação. Relações que se efetivam dentro das salas de aula, nos laboratórios, nos corredores, nas salas de professores, nas diretorias, nas salas de coordenação, nos pátios, nos encontros de coordenadores fora da escola. Alguns encontros descritos como desgastantes, outros como gratificantes (ALMEIDA, 2010, p. 38-39 grifos nossos).

Almeida (2010), compreendendo o trabalho do coordenador como uma relação de ajuda, considera que auxiliar o professor nos conflitos com os alunos não é um desvio de função, mas sim, um auxílio. Da mesma maneira, quando o coordenador pedagógico (professor-pedagogo) dispense de seu tempo para ouvir ativamente os familiares dos alunos buscando compreender suas demandas e prestando o atendimento necessário diante de suas necessidades, também está exercendo suas atribuições, de acordo com a autora.

Para Almeida (2010), investir no professor e nas famílias é também investir consequentemente no aluno, pois o corpo docente, discente e as famílias estão conectados pelas relações interpessoais e são interdependentes. O professor necessita do aluno para exercer sua profissão, o aluno necessita da mediação dos professores para mediar o processo de ensino-aprendizagem e as famílias respondem por essas crianças e jovens, preocupam-se com seu bem estar e desenvolvimento cognitivo. As famílias confiam que a escola e os profissionais que nela atuam podem contribuir com a formação humana e intelectual de suas crianças e jovens.

#### 4.2.1.2 As coordenadoras pedagógicas iniciantes e as atividades diárias do cotidiano escolar

Para compreender as ações cotidianas do coordenador pedagógico que podem ser consideradas atribuições do seu cargo ou desvios de função, é relevante uma reflexão acerca do que diz a literatura a esse respeito. Mesmo diante da dificuldade de caracterizar as atribuições do coordenador pedagógico, Almeida (2010), considera que existem consensos:

- Ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual se realiza um processo educativo intencional;
- As tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que a frequentam;
- O processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento normal;
- O processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro (ALMEIDA, 2002, p. 44).

Se o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, como afirma Almeida (2010), então o trabalho do coordenador pedagógico é efetivado por meio de ações organizadas e intencionais. Nesse sentido, o planejamento é elemento de destaque, pois é em sua organização que são tomadas decisões que podem influenciar o processo educativo. O coordenador pedagógico está a todo o momento diante de situações que implicam a tomada de decisões, muitas vezes em situações complexas. Portanto, mesmo diante das várias opções, é necessário que o coordenador avalie criteriosamente suas ações.

No planejamento do seu trabalho, o coordenador, ao tomar decisões, precisa optar por alternativas que confluem com suas intenções pedagógicas, e, da mesma forma, é necessário o desenvolvimento de estratégias viáveis visando à execução de tais planos de ação (ALMEIDA, 2010). A autora compreende que existem três questões a serem consideradas nas tomadas de decisões exigidas ao coordenador: Quais mudanças as tomadas de decisões ocasionarão na escola? O que se pretende fazer para atingir os objetivos propostos? E como avaliar se a proposta planejada teve o resultado esperado?

A partir dessas considerações, analisa-se que na construção profissional do professor enquanto coordenador pedagógico há um fato imutável: ele tomará decisões equivocadas, ele cometerá erros. Como popularmente se afirma, errar é humano, e com o coordenador não ocorre um processo diferente, pois é um sujeito que aprende no exercício de suas atividades, por meio de sua experiência, de suas vivências e de suas práticas concretas. A ressalva de Almeida (2010, p. 45) acerca da tomada de decisões do coordenador é que se diminuem as chances de cometer equívocos quando esse profissional procura conhecer mais sobre o seu contexto de trabalho. “É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias. Sagacidade e coragem para aventurar-se” (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Sem dúvidas, para trabalhar na coordenação dos processos pedagógicos da escola pública é preciso ter coragem, pois de fato são tantas as situações complexas com que o coordenador se depara e precisa enfrentar, que coordenar se torna uma aventura. Tal constatação lembra a fala de uma coordenadora (CP9/E), ao refletir sobre a coordenação pedagógica: “[...] eu gosto de desafios, eu acho que ser pedagoga é um desafio tremendo”.

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é fácil. [...] É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais (ALMEIDA, 2010).

Ainda sobre as atribuições do coordenador pedagógico, ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011) entendem que, para se destacar quais são elas, é preciso considerar que as suas funções sofrem a influência de três origens distintas: a estrutura oficial, a estrutura da escola e do próprio sujeito que atua nessa função.

A primeira origem faz referência às leis do país, município e estado que expressam entendimentos acerca das atribuições específicas para o profissional que atua na coordenação, conforme os critérios estabelecidos pelas próprias secretarias. As autoras supracitadas afirmam que algumas atribuições variam de um estado para o outro e que todos os estados brasileiros dispõem de leis que prevêm o papel de um coordenador pedagógico. Segundo Placco, Almeida, Souza (2011), os municípios:

[...] também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, [...] nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 758).

Ainda sim, as autoras evidenciam que as atribuições prescritas nas leis municipais e estaduais a respeito das atribuições do CP, em síntese, destacam: a centralidade de sua contribuição no projeto político pedagógico da escola, as tarefas administrativas que auxiliam a direção, e, principalmente, o apoio e suporte aos professores e alunos.

A segunda estrutura que influencia a percepção do que se entende como papel do coordenador pedagógico é a visão que a própria escola tem desse profissional, isto é, o que os próprios sujeitos que estão no espaço escolar concebem como sendo de responsabilidade de um coordenador (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011). O terceiro aspecto citado pelas autoras que influencia a percepção sobre as atribuições do coordenador pedagógico é a visão que esse profissional tem de seu trabalho. Para além do que a legislação determina e das opiniões dos sujeitos que trabalham com o coordenador, ele mesmo tem uma posição acerca do que de fato é o seu papel na escola.

ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011) consideram que as principais atribuições do coordenador pedagógico se resumem em articular, formar e transformar os processos pedagógicos na escola. Isto é, analisando as diversas responsabilidades específicas a ele atribuídas, as autoras destacam essas três funções que sintetizam o papel do CP na escola.

No presente estudo, consideram-se relevantes as considerações realizadas por Franco (2008) acerca dos principais objetivos do trabalho do coordenador pedagógico, que são instaurar, incentivar e produzir o processo reflexivo com vistas às transformações nas práticas

cotidianas escolares, e também as atribuições da função de coordenar caracterizadas por ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011), que consistem o articular o coletivo escolar, formar os professores e transformar a realidade da escola.

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 6-7, grifo das autoras).

ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011), mencionam mais algumas atividades identificadas que correspondem às atribuições do coordenador pedagógico, tais como: a avaliação, o diagnóstico, o acompanhamento, o apoio, a supervisão e a organização dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como do trabalho e planejamento dos professores conforme identificado na legislação dos estados e dos municípios. Além dessas, foram consideradas também as atribuições referentes ao atendimento à família, a organização e liderança das reuniões, dos conselhos de classe e a formação continuada de professores.

Conforme afirmação das autoras, a figura do coordenador como formador<sup>70</sup> dos professores tem se destacado nas leis municipais e estaduais ao mesmo tempo em que é citada como um dos maiores aspectos limitadores vivenciados por esse profissional, dentro do espaço escolar. Ainda sobre as atribuições do coordenador pedagógico, Almeida, Placco e Souza (2016, p. 63, grifos nossos), caracterizam outras ações que são consideradas tarefas desse profissional:

[...] **atendimentos variados** a professores, alunos e pais; às demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; às **ocorrências** (disciplinares ou não) que envolvem os alunos e **atividades administrativas**, de organização e de eventos da escola. Nas diferentes regiões, aparecem especificações dessas atribuições: **gerenciamento de conflitos** na escola, **organização de horários** de provas e aulas, **organização da entrada** de alunos, **acompanhamento** dos alunos nos horários dos intervalos.

Consultadas as legislações municipais e estaduais, poderão ser encontradas em ordem numérica e descritiva as atribuições do coordenador pedagógico. Percebe-se que as competências apresentadas nos documentos oficiais coadunam com as ações caracterizadas de Placco, Almeida, Souza (2011) no que diz respeito aos atendimentos variados, acompanhamentos de alunos, atividades burocráticas e gerenciamento de conflitos.

<sup>70</sup> Visto que a problemática da pesquisa não se detém especialmente à questão do coordenador pedagógico enquanto formador de professores, esse aspecto será apontado apenas como dado investigado pelas autoras.

Reconhece-se, portanto, que as responsabilidades atribuídas a esse profissional influenciam diretamente na organização de tempos, espaços e processos na escola. Compreender quais são as dificuldades e os dilemas dos professores que decidem assumir o trabalho de coordenar os processos pedagógicos na escola é necessário, pois oportuniza reflexões no campo da educação que contribuem para a superação de tais problemáticas. Nesse sentido, a partir dos depoimentos das coordenadoras iniciantes são viabilizadas as análises a respeito da atuação cotidiana desses profissionais na escola.

**Atendimento** em qual circunstância? **Aluno e professor:** o **professor** mandou chamar você porque está com **um problema de indisciplina com o aluno**, eu tenho que fazer um **relatório**, eu estou **atendendo uma mãe**, se, a mãe for até compreensiva, eu vou lá [na sala de aula] (CP1/E).

Então, no Conselho de Classe a gente tem aquela visão geral e aí, a partir disso, **eu tenho que organizar essa conversa com os pais e os professores esperam a devolutiva**. [...] Diariamente a gente vai marcando alguns pais para conversar, a gente chama o pai, em alguns casos a gente chama o aluno junto e nos casos mais sérios a gente chama os professores que estão no dia ali [...] (CP2/E).

Infelizmente às vezes as conversas são para você **registrar uma ata, para você ter a documentação** de que você chamou o pai, que conversou e que você tentou, mas muitas vezes, as coisas permanecem iguais... Às vezes não. Às vezes a gente consegue reverter algumas situações, em alguns casos. **Em muitos casos, para ser sincera a gente não consegue, porque a gente bate naquela questão da família** (CP2/E).

Enquanto pedagogo o que a gente tenta, **procura atender é a entrada dos alunos se estão chegando atrasados ou não, está anotado no caderno para que eles não fiquem fora de sala de aula, o uniforme** é algo que a gente não pode estar exigindo, mas no regimento aparece ali que a gente exige o uniforme [...]. Quando eles estão faltando demais a gente **chama os pais**, tudo isso a gente tem **anotado em cadernos, nas fichas**, aí depende do colégio (CP5/E).

[...] agora que tem RCO, então eu já me planejo assim: virou o mês, eu já vou **lançar a falta dos professores**, sabe? Virou o mês, **eu vou lançar a falta dos alunos no SERP**, porque se eu ficar lançando todo dia, eu tenho dificuldade, então, como **eu já mandei para o Conselho Tutelar os alunos que estão faltando demais**, eu sei que no SERP eu posso deixar para lançar as faltas de todo mundo junto, então, eu vou fazendo mais ou menos assim: o que pode ser por semana ou virando o mês (CP10/E).

Observando-se os depoimentos, as atividades frequentemente exercidas pelas novas coordenadoras estão centralizadas nos atendimentos diversos de professores, alunos e familiares e no registro digital ou manual de reuniões, ocorrências e faltas dos alunos. Embora nos excertos não seja mencionado, outra atividade que ocupa grande parte do dia-dia do coordenador é a substituição dos professores realizada pelo CP<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> A discussão que trata da falta de professores será analisada no subtópico que discute os dilemas e dificuldades com o corpo docente.

Conforme ALMEIDA; PLACCO E SOUZA (2011), se o papel do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) é articular, formar e transformar, analisa-se que as atividades das novas coordenadoras se centralizam no atendimento de pais, com o intuito de situar as famílias da situação em que se encontra a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Esse atendimento é solicitado pelos professores, pois, de acordo com as falas, os mesmos esperam um retorno de suas solicitações. Nesse sentido, as relações interpessoais que se efetivam nos atendimentos diversos se articulam apenas para cumprir com os procedimentos rotineiros. Logo, não se identifica nos depoimentos das coordenadoras intervenções que contemplam a formação e transformação discutidas pelas autoras.

As conversas com pais ou conversas sérias com alunos e/ou professores são sempre registradas em atas, como também o desempenho escolar dos alunos no Registro de Chamada Online (RCO) e as faltas dos mesmos no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), ou seja, o trabalho do coordenador é permeado por atividades burocráticas. Ao ingressarem no cargo de coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas), três participantes (CP3, CP5, CP9) afirmam que as atividades burocráticas lhes causaram preocupações e angústias devido à falta de conhecimento para realizar as tarefas solicitadas.

[...] **as principais, as maiores preocupações eram com a parte burocrática**, porque assim, as questões burocráticas específicas do Estado são diferentes, então **eu não sabia fazer, eu não sabia...** [...] Às vezes, a gente liga para o Núcleo e as informações são meio truncadas, ou às vezes, eles mandam o documento “estou enviando o documento sobre...”, mas **a dúvida que a gente tem não está no documento, aí a gente lê e relê, lê e relê e a gente não entende**, [...] são bem complicadas (CP3/E).

[A maior preocupação inicial] **foi na parte burocrática, principalmente na parte burocrática** (CP3/E).

**Você se depara com o documento e você tem que saber como que você vai trabalhar com ele**, quais são os processos para poder trabalhar com um determinado documento. Então, no colégio quando você entra você se depara com vários documentos diferentes, cada um tem uma sigla e você tem que saber o que é que significa, depois vêm **documentos, leis, deliberações, decretos que você tem que estar conhecendo todos esses documentos para poder conhecer essa documentação do colégio que é uma base para que o colégio possa caminhar** (CP5/E).

**Eu sofri bastante porque eu não entendia muito bem como funcionava a questão da papelada**, não entendi esse negócio de busca de livro de chamada, **eu não entendia a responsabilidade, eu não conseguia administrar o tempo** [...] (CP9/E).

Devido às especificidades dos procedimentos burocráticos adotados pelo NRE/PG, as coordenadoras iniciantes tiveram muita dificuldade logo que começaram a trabalhar no cargo, pois necessitaram da ajuda dos pares mais experientes para conseguirem memorizar o que fazer em cada situação de registro.



A partir dos depoimentos, constatou-se que o NRE/PG estabelece determinadas atividades burocráticas, como o registro nas plataformas RCO e SERP, além de relatórios sobre alunos com necessidades especiais, documentação do Conselho de Classe e os registros em ata de conflitos ou situações delicadas que ocorrem na escola. Todavia, não só o NRE/PG elabora documentos, mas também os próprios colégios. Nesse sentido, percebe-se que os colégios tem certa autonomia para elaborar documentos e registros que, segundo duas coordenadoras (CP2, CP9) colaboram e/ou facilitam a organização do trabalho pedagógico.

[...] então aqui o lema é "**Documente-se**", registre, porque o que está no papel é o **válido** (CP2/E).

[...] a partir dessas **fichas** nós chamamos os pais, então tem um caminho, sabe? Que **você só tem que ir pegando e seguindo que alguém já criou**, que as pedagogas anteriores já foram **organizando e também tem coisas que a gente vai criando a partir da necessidade, então teve fichas que foram criadas depois** (CP2/E).

No Estado, aqui nesse Colégio, **eu vejo que o trabalho pedagógico já tem uma organização**, então quando eu entrei aqui, **eu me adequei a muitas coisas que já estão prontas aqui e organizadas e funcionam**, [...] uma coisa que eu já não fazia na outra escola, **não era de costume da outra escola que eu trabalhava no Estado** [...]. Então, as conversas, as coisas sérias a gente sempre registra, nós temos um livro ata para cada ano. Quando nós temos os Conselhos de Classe, por exemplo, a gente tem uma ficha própria de pré-conselho onde os professores preenchem e depois no dia a gente discute [...] (CP2/E).

[...] tem a questão das pastas, **aqui nesse colégio é muito burocrático**, aqui, porque **eu já trabalhei em outros colégios não era assim...** (CP9/E).

A percepção de duas coordenadoras (CP1, CP2) expressa o entendimento de outras participantes acerca da validação trazida pelas atividades burocráticas. Embora sejam atividades repetitivas, três coordenadoras (CP1, CP2, CP9) reconhecem certa utilidade nessas tarefas. Com base nos depoimentos, constata-se que a burocracia não se constitui como um dilema para as coordenadoras pedagógicas iniciantes. As dificuldades sentidas pelas novas coordenadoras relacionadas à burocracia referem-se à angústia causada pelo não saber fazer, pela falta de entendimento temporário dos procedimentos documentais mencionados por duas coordenadoras (CP3, CP9).

Burocracia, papel, essa parte mesmo de você mexer com coisas **é o lado mais fácil** e é o lado que você **cumpra a meta, venceu e está pronto**, mas o lado que te realiza é lado humano, [...] se o coordenador pedagógico ficar no **seu cantinho preenchendo os papéis**, a **burocracia**, ele acompanha as listas de chamada e pronto! (CP1/E).

**O legal do RCO** é que tudo que o aluno faz ou deixa de fazer, o professor pode registrar e aí quando você pega o relatório, está tudo ali: não fez tarefa no dia "tal" - tudo por data, não trouxe o livro ou estava fazendo bagunça na aula, que o aluno não fez as atividades, que o aluno gazeou aula, vem tudo escrito. **É indiscutível e está tudo documentado, é bem bom, o RCO ajuda bastante nisso** (CP2/E).

[...] os documentos existem, tem todas as diretrizes, tudo, mas nem todas as respostas estão lá e no dia-dia da escola **quem te ensina são as situações diárias** [...] (CP3/E).

Então, a gente tem uma série de **questões burocráticas** na escola, mas a gente tem **muita questão, muita questão de indisciplina que é o que mais toma conta do tempo** [...] (CP4/E).

Eu acho que o que facilita muito como eu disse para você é um trabalho em equipe, **tem a parte burocrática que é muito chata, mas é importante, não vou dizer que não é importante**, mas o que ajuda é com quem você trabalha (CP9/E).

Então, meu trabalho na escola depende muito do “angu” que vai acontecer no dia, porque eu realmente, **eu procuro ter uma escala para ver o RCO** (CP9/E).

[...] **o RCO para mim não é problema, problema é o professor não fazer o RCO**, mas o diretor até autorizou a informar que quem não fizesse, **assinaria ata, melhora muito** (CP9/E).

Quinta; Elaboração de relatórios. A parte **burocrática é necessária**, mas o seu alcance parece ser demorado (CP1/RL – 21/06/18).

Segunda: Vistar RCOs, a tecnologia **facilitando**, mas o tempo vai escapando... (CP1/RL- 06/08/18).

Segunda: vistar RCOs – **a tecnologia a serviço da educação**. Registros de Classe Online (CP1/RL- 17/09/18).

Observa-se que a burocracia não é a prioridade no trabalho da maioria das coordenadoras iniciantes, embora esteja presente no seu cotidiano. Reconhece-se que o atendimento de professores, alunos e pais tem sido priorizado dentro da rotina das CP. Uma coordenadora (CP7) percebe o trabalho burocrático de maneira diferente em relação às demais participantes.

[...] o nosso maior “pepino” é o RCO, [...] então, o RCO é um negócio que eu faço diariamente porque eu tenho que vistar muitos, porque como eu sou pedagoga da manhã e da tarde, eu visto muito RCO, então se eu não estou resolvendo problemas aqui, **eu estou vendo RCO porque ele me dá uma noção de quem está com baixo rendimento, quem não está fazendo trabalho, quando eu emito o relatório, eu tenho uma visão geral da turma naquela disciplina, então minha maior preocupação, eu durmo e acordo pensando nesse bendito RCO, porque ele me dá uma noção de tudo** (CP7/E).

[O RCO] É a **prioridade**, porque é ali que **eu vejo quem está faltando, professor que não está dando avaliação, se o professor deu a prova, mas não deu a recuperação, a quantidade de faltas, o conteúdo que ele está trabalhando...** (CP7/E).

Essa coordenadora (CP7) prioriza a conferência do RCO, porque, segundo ela, os registros nessa plataforma resultam em um relatório mais detalhado do trabalho do professor e do desempenho do aluno. Do trabalho do professor, porque é possível ver não só as datas das atividades, mas também as avaliações e tarefas. Sobre o desempenho do aluno, pois no RCO se registram as faltas, as atividades realizadas, as notas das avaliações, as tarefas, etc. Em síntese, o RCO reúne as informações básicas acerca do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente. Certamente que as relações entre professores e alunos extrapolam os

registros, mas para o coordenador (professor-pedagogo), o RCO acaba por situá-lo no que se refere às atividades e ao desempenho escolar dos discentes, já que, devido ao grande volume de tarefas diárias, o coordenador não consegue assessorar de maneira satisfatória todos os sujeitos da escola.

Uma outra coordenadora (CP9) demonstra em seu depoimento certa insatisfação em atender as demandas burocráticas do SERP, pois, de acordo com a CP, nesse sistema o coordenador precisa registrar a contagens das faltas de cada aluno, quantas matérias o aluno perdeu no dia em que faltou, qual horário do dia ele faltou e colocar todas as matérias que o aluno estuda.

Nós temos o RCO, temos que vista-los, temos o SERP que agora é a questão das faltas e **até hoje eu não consegui colocar nada no SERP**. Porque também tem essa questão do calendário, quando vai se aproximando do final do bimestre, é tanta coisa que tem que fazer, que eu não dou conta de fazer de manhã, eu levo para a tarde [...] (CP9/E).

[...] o que **pesa** mais são esses programas, do RCO e do SERP. **O SERP como ele é novo, então o que mais me irrita**. Então, o que **me irrita** [sobre o SERP] e **eu não acho justo, e, eu não gostei**, é que devia ser posto a falta, não quantas matérias o fulano tinha naquele dia, qual horário do dia, e colocar todas as matérias, tem que contar, ah, pare! O que é isso? **Eles disseram que teoricamente é porque vai direto para o Conselho Tutelar, ainda não vai, então eu não quero fazer!** É isso que eu estou dizendo para você: **se ainda não vai para o Conselho Tutelar, eu não quero fazer, eu só queria fazer quando fosse para o Conselho Tutelar. É muito “chute” isso, ligar para o pai, saber por que faltou, eles querem que vá até a casa! Eu não vou! Eu não vou! Eu não vou! Já fui uma vez, mas não vou mais** (CP9/E).

A indignação dessa coordenadora (CP9) também está relacionada à aparente inutilidade desses registros, já que, segundo ela, seria viável o envio das faltas se as mesmas fossem encaminhadas para o Conselho Tutelar, “[...] se ainda não vai para o Conselho Tutelar, eu não quero fazer, eu só queria fazer quando fosse para o Conselho Tutelar” (CP9/E). De acordo com a coordenadora (CP9), a orientação é que as coordenadoras liguem para os responsáveis dos alunos para saber o motivo das faltas. Além disso, orienta-se que os coordenadores vão até a casa dos alunos. Essa participante se recusa a atender essas demandas e aparentemente não tem recebido cobranças do NRE/PG sobre essa questão.

Ainda sobre as demandas burocráticas designadas aos coordenadores, coaduna-se com os questionamentos de Pabis (2016, p. 101) sobre quem poderia ser também responsável por determinados registros e documentações na escola, além do coordenador pedagógico (professor-pedagogo).

A atividade burocrática é inerente ao processo educacional, todo o profissional necessita fazer seus registros, planejar suas atividades; porém pergunta-se: atividades como visar periodicamente os livros de registros de classe devem ser

atribuições do Professor Pedagogo, especialista na organização do trabalho pedagógico na escola ou pode ser delegada a um profissional da área administrativa, com o acompanhamento da direção e/ou pedagogos, considerando o tempo que se deve disponibilizar para essa atividade? Estas são atividades meio e não fim (PABIS, 2016, p. 101).

Algumas tarefas designadas aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas estaduais de Ponta Grossa poderiam ser reorganizadas. Exemplifica-se com base em determinadas tarefas mencionadas em momentos anteriores: a observação da entrada e saída dos alunos, a conferência dos uniformes e o registro de faltas no SERP. É possível inferir que, se houvesse apoio da direção escolar nesse sentido, essas tarefas poderiam ser redirecionadas para os funcionários de serviços gerais e dos secretários das próprias escolas, já que não envolvem nem o caráter articulador, nem o formador, tampouco o caráter transformador do trabalho do coordenador pedagógico (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011).

Devido ao grande acúmulo de atribuições e tarefas, tanto o coordenador pedagógico iniciante quanto o experiente luta contra o tempo, pois as atividades sem vínculo com a dimensão pedagógica que poderiam ser realizadas por outros funcionários da escola são designadas ao coordenador. Assim, mesmo priorizando o atendimento de alunos, professores e pais, o CP tem seu tempo minado por obrigações que em nada contribuem para a construção de um projeto político-pedagógico para a escola.

Ainda sobre os registros e documentações, a partir dos depoimentos se analisa que quatro coordenadoras (CP2, CP3, CP6, CP9) compreendem o registro e a documentação escolar como uma comprovação do seu trabalho, ao utilizarem termos como “respaldar”, “certificar”, “documentar”, “provar” e “mostrar”. Isso porque os professores afirmam não ter ciência ou lembrança das solicitações das coordenadoras pedagógicas, e, por isso, elas precisam elaborar protocolos de entrega a fim de comprovar que estão situando o corpo docente das atividades a ser por ele realizadas.

[...] **tudo isso é via protocolo** que eles [os professores] tem que estar cientes, mas também que **a gente tem que se respaldar**, porque se não depois, eles dizem que eles não sabiam [...], mas é **tudo organizadinho** (CP2/E).

**Eu gosto muito das coisas assinadas**, então se eu entreguei um **documento** sobre um aluno que tem dificuldade de aprendizagem, que tipo de atividade, o que fazer, como adaptar o currículo, “Professor, **assina aqui que você recebeu**”, aí vem dois, três meses depois “Eu nunca recebi nada, porque eu não sei de nada”, sabe? **Você tem que pegar o papel e dizer “Professor, você recebeu, inclusive você assinou”**, então essas coisas assim... “Recebi, mas guardei em qualquer lugar, eu nem lembrava mais que você me deu”, então **isso também dificulta o nosso trabalho** (CP3/E).

**Anote tudo e peça para assinar! Anote tudo, documente sempre**, acho que seria isso que eu diria para ele: **sempre documente!** (CP6/E).

**Na verdade eu procuro anotar tudo**, eu procuro, por exemplo, **para passar qualquer documento que eu saiba que é minha atribuição, e, quando depende de outras pessoas para realizar essa minha atribuição, eu faço assinar.** (CP6/E). Então, **tudo eu procuro documentar**, não é? Porque os problemas surgem e o primeiro argumento que vem é 'Eu não sabia', então **para me certificar que sabia sim, eu mostro na assinatura**, mesmo assim eu ainda escuto 'Eu não sabia', e eu respondo 'Pois é, mas esse documento aqui você assinou tal dia, lembra?', 'Ah, eu não vi', 'Ah, então veja', porque eu sempre faço ainda 'Leia e assine aqui embaixo' (CP6/E).

Então, **documentar todas as ações é a minha forma de trabalho** e o que me levou a isso foram esses argumentos, na verdade é... **Provar que eu estou trabalhando**, não é? E que, se alguma coisa falha, vai encontrar o erro ali (CP6/E).

Então, as pessoas, **não adianta você falar, elas têm que ver, você tem que mostrar, então a gente faz todo o nosso trabalho como pedagoga, projetando, eu acho um máximo!** [...] Eu quero dados, eu quero estatística! Na hora do Conselho de Classe, o professor quer ver as coisas, tudo ali, colorido. [...] Nós digitamos as faltas e fazemos uma média e ainda colocamos quanto falta para a pessoa passar de ano, então, quem está próximo, quem já passou, quem está na emergência, e quem está “ferrado”, já, **eles [os professores] gostam...** (CP9/E).

De acordo com Haddad (2016), o trabalho burocrático é oriundo do sistema capitalista neoliberal, e sua presença na escola fragiliza o compromisso do coordenador pedagógico com o trabalho coletivo, já que estabelece relações hierarquizadas dentro da escola que são legitimadas pela burocracia. Percebe-se nas falas das quatro coordenadoras a resistência dos professores em atender às suas solicitações. O conflito é latente, visto que são necessários inúmeros protocolos de entrega de documentos que objetivam comprovar o trabalho do coordenador (professor-pedagogo) perante o Núcleo de Educação (NRE/PG)<sup>72</sup> e perante os próprios professores.

Segundo duas coordenadoras (CP3, CP6), os professores afirmam não ter conhecimento dos documentos entregues e, assim, as coordenadoras se veem obrigadas a mostrar aos professores os protocolos de entrega de documentos assinados por eles. Situações frequentes como essa tencionam as relações interpessoais entre coordenadores e professores. Ainda que o coordenador pedagógico demonstre habilidade na resolução de conflitos, ao cobrar retornos do professor e relembrá-lo do não cumprimento de suas atividades, o CP acaba sendo visto como um fiscalizador e não como um colaborador. Segundo Haddad (2016, p. 211), a hierarquização do trabalho entre coordenadores e professores “[...] tem fragilizado o compromisso com o trabalho coletivo e torna necessária a construção diária de relações de parceria no trabalho entre pedagogo e professores”.

<sup>72</sup> Perante o Núcleo de Educação (NRE/PG), porque ao se tratar de crianças com necessidades especiais, o NRE/PG estabelece que sejam realizadas atividades adaptadas para que esses alunos participem das aulas e possam aprender. Segundo uma coordenadora (CP6), o NRE/PG solicita um relatório acerca das atividades realizadas com esses alunos. Portanto, para comprovar que os professores foram notificados sobre a necessidade de elaborarem planos de aulas e atividades adaptadas aos alunos que carecem de outras abordagens, os coordenadores solicitam a assinatura dos professores em termos de ciência que comunicam o assunto.

Em vários momentos, nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes, percebeu-se a relação conflituosa com o corpo docente. Inúmeros são os motivos, desde a resistência dos professores em atender às solicitações das CP até as frequentes faltas dos docentes nos dias letivos.

Por isso, para contribuir ou tornar menos árduo o dia a dia na escola, o coordenador pedagógico iniciante procura apoio e orientação dos colegas mais experientes e da direção da escola. Devido à insuficiência sentida na formação inicial para desenvolver o trabalho na coordenação pedagógica, as novas coordenadoras buscam em coordenadoras (professoras-pedagogas) experientes e na direção da escola um modelo de trabalho a ser imitado.

A confusão, a consciência nebulosa de não saber suas atribuições, do eu depender da vontade do outro, gera também *a necessidade de imitar*. Imitando, o principiante interessa-se pelas outras pessoas e procura conhecê-las melhor no objetivo de afirmar-se como pessoa (GROPPO, 2008, p. 9, grifo nosso).

Grosso (2008) acredita que os coordenadores iniciantes imitam os companheiros de trabalho que compõem a equipe pedagógica para que sejam aceitos tanto por estes, como pelo corpo docente. A autora não vê tal ação de forma negativa, pois ao imitar coordenadores pedagógicos experientes já aceitos pelo grupo, tal atitude pode colaborar com a constituição identitária do novo coordenador.

#### 4.2.1.3 O apoio da equipe pedagógica junto ao trabalho do coordenador pedagógico iniciante

No estudo de Pabis (2016), a autora identificou um distanciamento entre diretores e coordenadores pedagógicos, porque, segundo ela, há pouca cumplicidade e colaboração no trabalho, pois os diretores acreditam que o trabalho pedagógico na escola é de exclusiva responsabilidade do coordenador. Todavia, a realidade das coordenadoras pedagógicas iniciantes que participam dessa pesquisa difere da constatação de Pabis (2016) a respeito da relação entre direção e coordenação pedagógica. Com base nos dados, identifica-se que os diretores e os coordenadores mais experientes são as pessoas que mais contribuem ou facilitam o trabalho do coordenador pedagógico iniciante.

Eu tive apoio da minha **equipe de trabalho, da direção e das outras coordenadoras** que já tinham **experiência**, então eu tive muito disso (CP1/E).

[...] se você tem um projeto que você quer desenvolver, você conversa com **eles [diretores] e eles vão te ajudar**, se você vai precisar de material, eles vão comprar material (CP2/E).

**O que facilita são os nossos pares**, o meu grupo de **pedagogas** a tarde é um grupo que se ajuda muito. Claro, nós temos nossas diferenças, mas a gente tem um o apoio da outra, eu acho que isso facilita e são elas quem promovem, isso facilita muito (CP2/E).

**Os diretores e a outra pedagoga...** [...] **A gente fala a mesma língua, a gente quer a mesma coisa, a gente tem os mesmos objetivos, a gente enxerga as coisas [de uma maneira] muito parecida.** Então, o que eu falo, a outra pedagoga também fala, a diretora fala, o diretor fala e aí se transforma mais fácil, apesar de ter o lado difícil das relações com os professores e com os alunos, mas aí todo mundo falando a mesma língua a coisa flui. Então, o que me facilita hoje em dia é isso (CP3/E).

Quem sempre está junto com a gente é a **direção, se o diretor acreditar no pedagogo ele vem junto, ele nos respalda, se ele não estiver junto, nossa, daí fica uma pedreira de se trabalhar...** Mas, eu nunca tive problemas, sempre os diretores me ajudaram muito em reunião de pais, em alguma mediação que eu tenha que fazer com o aluno que é um caso mais grave... Com professor eu sempre chamo o diretor para estar próximo, estar junto para estar falando junto, orientando junto... (CP4/E).

[...] nos colégios onde eu trabalhei, **tanto os diretores quanto os coordenadores se uniram mesmo, trabalham juntos, se algum precisa do trabalho do outro, o outro está ajudando e a gente vai tentando** (CP5/E).

Aqui de manhã sempre fica um **diretor** e tem mais dois [diretores] auxiliares, então de manhã, sempre tem um que fica, então, se a gente precisa de alguma coisa, **a gente corre lá para eles e eles estão sempre dispostos, são parceiros** (CP6/E).

Então, a **diretora** aqui da escola, ela é uma **parceira** então a gente “fecha junto” com tudo, “Diretora, a gente tem que fazer isso”, “Beleza, então nós vamos fazer”, eu acho que essa liberdade que ela dá para a gente trabalhar e não só para mim como para todos os colegas, esse diálogo, essa conversa. Porque eu vejo assim, se numa escola você não tem uma equipe pedagógica, uma diretora que trabalhe bem você pode ter os melhores professores o “negócio” não vai (CP7/E).

[...] eu conversei com a **outra pedagoga**, nós duas trocamos muita ideia, então, eu acho que a gente não pode ficar na mesmice [...] (CP8/E).

Da **equipe pedagógica, das companheiras de trabalho**, não de professores, porque nós temos que traçar o que nós vamos fazer e o que nós não vamos fazer, e, seguir aquilo, entendeu? Agora, **o diretor, ele é a peça chave** porque se ele... Se você faz um trabalho e ele vem e joga um balde de água fria, aí esqueça (CP9/E).

Então, é assim, **eu acho que a peça chave é o diretor dentro da escola**, se ele tem uma postura digna, de falar e aquela questão de homogeneidade de estar todo mundo com os mesmos privilégios [...]. Então eu penso assim que é tratar as pessoas iguais, **até agora para mim o diretor foi peça chave** conforme a escola. Se a direção é boa, eu faço o meu trabalho do mesmo jeito, só que eu sofro muito mais, emocionalmente falando, mas eu não mudo, não! (CP9/E).

[...] **aqui é a parceria com a pedagoga com quem eu trabalho**, no outro ano eu trabalhei com duas pedagogas e nesse ano, a gente sempre trabalhou em duas, não é? Eu e mais uma, e, todas às vezes, eu percebi que **essa parceria ajuda muito**, ajuda muito assim, porque o que eu não sei, elas me ajudam e o que eu sei, eu posso ajudar elas (CP10/E).

Analisa-se que os diretores das escolas procuram manter uma relação próxima, harmônica com os coordenadores pedagógicos, pois a partir dos depoimentos se percebe o esforço da direção em respaldar o trabalho do coordenador, fornecer os recursos necessários para a execução dos planos de ação elaborados pelos CP, bem como em dar apoio nos

momentos de atendimento aos professores, alunos e familiares. Também se observa que as coordenadoras pedagógicas atribuem grande valor à figura do diretor, como ilustrado na fala de uma coordenadora (CP9): “eu acho que a peça chave é o diretor dentro da escola”. Assim, a figura do diretor aparece relacionada a termos como “apoio”, “estar junto”, “respaldo”, “facilitador”, “parceria” e “equipe”.

Para uma outra coordenadora (CP3), o apoio da direção facilita o trabalho do coordenador quando ambos falam a mesma língua, isto é, têm a mesma concepção de educação, de prática pedagógica e de enfrentar com os problemas que surgem na escola. Na percepção de duas coordenadoras (CP4, CP9), sem a colaboração dos diretores o trabalho do coordenador fica “pedreira”, “mais sofrido”. Logo, o apoio do diretor facilita a organização do trabalho pedagógico realizado pelas novas coordenadoras.

Os coordenadores pedagógicos mais experientes aparecem como “companheiros”, “parceiros”, “pares”, pois são eles que ensinaram às novas coordenadoras logo que chegaram à escola as normas, regras, tradições, a cultura local, os procedimentos já adotados - todas essas informações são desconhecidas pelos coordenadores iniciantes ao ingressar no cargo. Portanto, os pares mais experientes são centrais no suporte e apoio junto aos recém-chegados.

Acerca do desconhecimento da cultura local pelos coordenadores pedagógicos ao recém-chegados nas escolas, Domingues (2009) observa que, muitas vezes, os sentimentos de solidão, angústia e incapacidade mencionados pelos novos coordenadores estão relacionados a esta falta de conhecimento. Ao mencionar o termo cultura local, a autora se refere a “[...] conhecer a escola, o seu funcionamento, e o sistema de ensino com suas leis, normas e regulamentos” (DOMINGUES, 2009, p. 106).

As normas, os valores e os regulamentos se constituem como cultura local, pois embora todas as escolas da rede pública recebam orientações gerais a respeito dos procedimentos burocráticos, existem tradições e maneiras de agir que são próprias de cada estabelecimento de ensino. Logo, o coordenador iniciante precisa aprender tanto os procedimentos que se referem ao carácter administrativo-burocrático quanto as condutas locais que tornam sua escola singular.

Domingues (2009) discute que no momento em que o novo coordenador ainda está se familiarizando com a nova escola é importante o apoio dos sujeitos que estão na escola, no que se refere a fornecer as informações que possam ser relevantes sobre a especificidade do público atendido, das características da comunidade, do perfil dos alunos, dentre outros aspectos.



Nesse sentido, a autora acredita que a supervisão escolar, entendida como as secretarias de educação, pode colaborar da mesma maneira, fornecendo um panorama situacional da referida escola. Tais informações não têm o objetivo de determinar a ação do coordenador pedagógico, mas sim de o situar no contexto em que está inserido (DOMINGUES, 2009).

Conforme a autora, cabe ao novo coordenador analisar de maneira reflexiva as informações disponibilizadas, quer seja pelos colegas de trabalho, quer seja pela supervisão escolar, pois é possível “[...] incorrer em erros de interpretação e análise” (DOMINGUES, 2009, p. 104). Desse modo, entende-se que é necessária uma atitude criteriosa do coordenador pedagógico em relação ao uso adequado das informações que possui sobre o seu contexto de trabalho.

Após três anos de experiência no cargo, as coordenadoras pedagógicas parecem já possuir certo domínio da cultura de sua escola. Ainda sim, os colegas mais experientes permanecem sendo importantes, pois devido à grande demanda de atividades atribuídas aos coordenadores pedagógicos (professor-pedagogo), é necessária uma contínua parceria entre a equipe pedagógica para que as tarefas sejam cumpridas diariamente.

A cooperação entre a equipe pedagógica facilita e contribui com a organização do trabalho do coordenador pedagógico iniciante, pois ao compartilhar conhecimentos práticos oriundos das experiências vividas, o novo coordenador tem a oportunidade de analisar diversas perspectivas de trabalho sobre determinado assunto. Segundo três coordenadoras (CP2, CP5, CP6), além da direção escolar e dos pares mais experientes, há também outros profissionais que contribuem e/ou facilitam com o trabalho do coordenador pedagógico, como funcionários de serviços gerais e secretários.

[...] facilita bastante também o **peçoal da secretaria**, porque o trabalho nosso ali, tem muito a ver com o peçoal da secretaria, então eles tem muito a ver, a contribuir com a facilidade do nosso trabalho (CP2/E).

[...] então graças a Deus tinham algumas **professoras** abençoadas no colégio que para não ficar sem pedagoga me ajudaram, porque eu era nova [...] (CP5/E).

[...] tinha uma **professora** também da noite da área de Educação Física que também ajudou, orientou [...] (CP5/E).

Eu fiquei mais segura porque veio à **pedagoga** da manhã orientar e também por causa dos **professores** que tinham mais experiência que quiseram ajudar também. [...] Eles ajudaram, tanto a **pedagoga** da manhã quanto os **professores** (CP5/E).

[...] até o peçoal da **secretaria**, então todo mundo acabou ajudando, então teve aquele laço, eles me acolheram, o diretor também embora pela carga horária dele ser manhã, tarde e noite, ele não estava todas as noites, então tinham noites que era só eu e os **demais funcionários, o peçoal da secretaria, os demais agentes, o peçoal da cozinha, da limpeza e os professores** de cada disciplina que eram os

que ajudavam que auxiliavam... **Eu fui bem acolhida, foram essas pessoas que me ajudaram nessa função de coordenação pedagógica** (CP5/E).

A **secretaria** também no colégio em que eu trabalho, a gente tem contado direto com a secretaria, bem mais que nos outros que eu já trabalhei. Então, a secretaria também nos auxilia bastante, ajudam... (CP5/E).

[...] eu acho que a **inspetora de alunos** ajuda muito. [...] Eu acho que quem proporciona na verdade é a **direção** que proporciona que essa funcionária atenda os alunos, nos ajude a atender essa questão de alunos que estão nos corredores [...] (CP6/E).

O pessoal da **secretaria** com entrada e saída de alunos... Listas e notas de alunos que vêm e vão, o pessoal da secretaria dá uma mão bem joia para nós (CP6/E).

No caso específico de uma coordenadora (CP5), ao ingressar no cargo, essa participante teve o apoio de todos os profissionais da escola, isto é, funcionários, secretários, coordenador experiente, diretor e professores. Isso porque o período noturno em que trabalhou a nova coordenadora estava sem nenhum responsável pelo trabalho pedagógico, sem nenhum coordenador. Essa coordenadora (CP5) relata que todos os profissionais a auxiliaram, pois estavam aflitos sem um coordenador pedagógico no período noturno. Ressalta-se que essa participante foi a única a afirmar ter recebido apoio de professores no período de sua iniciação profissional enquanto coordenadora.

Na percepção de uma outra coordenadora (CP6), as inspetoras de alunos auxiliam muito o seu trabalho. Ela explica que esse cargo existe apenas em algumas escolas do Estado, visto que é um cargo extinto. As inspetoras de alunos que trabalham com essa coordenadora (CP6) são funcionárias de serviços gerais, agentes 01, designadas pelo diretor da escolar para auxiliar em atividades rotineiras que não envolvem a dimensão pedagógica do trabalho do coordenador. Nas falas da participante é possível identificar as atividades realizadas pelas inspetoras de alunos:

**Inspetora de alunos** é a pessoa que fica no corredor e atende alunos que estão para fora da sala, que não estão bem, por exemplo, antes de chegar aqui, se não for uma coisa que seja [importante], ela resolve... Por exemplo, ela leva as pastas dos alunos que fazem o controle de frequência, ela que leva para os alunos e trás... (CP6/E).

Tem algumas escolas do Estado... É que antigamente tinha **inspetor de alunos** e de uns tempos para cá não tem mais... Na verdade aqui, ela é agente 01, ela cuida da limpeza, cuida da merenda, essas coisas... E a **direção** separou uma por bloco que fica específica para atender esses casos de alunos que ficam [nos corredores], por exemplo, organizar os livros didáticos, se chega um aluno novo ela vai e pega, trás para a gente, ela cuida mais ou menos disso, sabe? Ela dá uma atendida nos alunos... (CP6/E).

Autoras como Almeida (2010) e Placco (2010) consideram como elemento central do trabalho do coordenador pedagógico as relações interpessoais. Segundo Placco (2010), para

haver real comunicação, integração e colaboração entre o trabalho da coordenação pedagógica com os demais profissionais que fazem parte da escola—em especial o corpo docente —é necessária uma disposição de todos em abrir espaço para mudanças na realidade, na rotina já estabelecida e também para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Compreende-se, portanto, que as relações interpessoais desenvolvidas pelos coordenadores na escola não podem ser reduzidas apenas a comunicados, avisos, lembretes, solicitações, exigências e advertências, mas precisam oportunizar “movimentos de consciência e de compromisso” (PLACCO, 2010, p. 52) que ampliem o olhar dos profissionais da educação, que ressignifiquem suas verdades, suas práticas e que unam o coletivo escolar em torno de um projeto pedagógico transformador.

Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (PLACCO, 2010, p. 53).

Ao partilhar as responsabilidades, o peso do excesso de demandas pode ser aliviado tanto em relação ao trabalho do coordenador pedagógico quanto de diretores e professores. Placco (2010) entende que, muitas vezes, o próprio coordenador toma para si muitas responsabilidades e tarefas, mas dificilmente consegue cumpri-las. O não cumprimento de todas as atividades causa no CP sensações como frustração e incompetência. Portanto, partilhar responsabilidades de maneira não impositiva não só alivia a pressão sentida pelo coordenador, como também viabiliza a priorização das atividades de importância que compreendem a dimensão pedagógica do trabalho desse profissional.

Outra ação concreta que contribui com a organização do trabalho pedagógico na escola é a interlocução participada, que de acordo com Placco (2010) se refere a um diálogo entre coordenadores e professores que implique um ouvir ativo, solidário, atencioso, no qual de fato se tenha disposição em ouvir o que o outro tem a dizer, que se disponha a “olhar um nos olhos do outro”. A interlocução participada precisa ocorrer não só entre coordenadores e professores, mas também entre os demais sujeitos que fazem parte da escola de uma forma ou de outra, como diretores, alunos e suas famílias. Infere-se que o objetivo da interlocução participada é estabelecer uma relação horizontal entre os sujeitos que fazem parte da escola, em contrapartida à histórica atuação hierarquizada e fiscalizadora atribuída à figura do coordenador pedagógico escolar.

A escola é composta por um coletivo de sujeitos com diferentes visões de mundo, de educação, de práticas. Os sujeitos possuem também diferentes níveis de instrução, formação e especializações. São indivíduos oriundos de diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, e, portanto, esperar que não seja difícil o diálogo do coordenador pedagógico com toda essa multiplicidade de sujeitos é uma expectativa ilusória. Assim, compreende-se a centralidade das relações interpessoais no trabalho de coordenar os processos pedagógicos na escola pública, sendo que se entende que é por meio do diálogo, do ouvir ativo e da percepção sensível que essas relações podem se efetivar de maneira democrática, horizontal e participada.

#### 4.2.2 Dilemas e Dificuldades da Relação entre Corpo Docente e Coordenação Pedagógica

A partir dos depoimentos das participantes desta pesquisa, identificaram-se três aspectos centrais, que dizem respeito à relação existente entre as coordenadoras pedagógicas iniciantes e o corpo docente da escola. Em suas falas, podem ser observadas as expectativas das coordenadoras sobre o seu próprio trabalho junto ao professor da rede estadual de ensino; as expectativas do CP sobre as ações dos professores em relação a um perfil docente esperado e a questão das faltas dos professores em dias letivos.

Em relação às expectativas das coordenadoras sobre o seu próprio trabalho junto aos professores, alguns excertos são ilustrativos:

[...] talvez, dentro do **meu mundo imaginário**, seja assim: “Ah, vou **ajudar** o professor a ter aulas melhores”, aí por outro lado, eu tenho que atender a turma do outro colega que não veio então sempre há constantemente, **há o paralelo entre o que é diferente e o que é semelhante**. [...] Foi diferente! Porque **eu sempre imaginava que não**, que a gente não tivesse [tantos professores faltosos], porque é uma questão do movimento da realidade, não é questão de papel, mas aquilo que é idealizado,  **você vem com as teorias, você vem imaginando poder discutir com o professor um plano de trabalho, da grade curricular, todas essas questões, a questão das metodologias de ensino**, porque a partir do sexto ano, **eu vejo certa carência dos profissionais dessa bagagem**, sabe? (CP1/E).

[...] eu queria trabalhar como pedagoga para ver se eu... Ah, **eu queria ajudar os professores, eu tinha aquela ideia de que eu poderia ajudar na organização do planejamento**, então eu sempre pensei muito mais em ser coordenadora pedagógica para trabalhar com o **professor**, não muito assim, com o aluno, embora agora, não é? (CP2/E).

[...] **eu gosto desse trabalho com o professor e dou o meu melhor**, apesar de estar atendendo os alunos o dia todo, a tarde toda, sabe? Eu acabo, às vezes, destinando mais o meu tempo ao atendimento ao aluno e aos pais, do que aos **professores** [...] (CP2/E). [...] **Eu idealizava ter um trabalho mais próximo com o professor, ajudar a realizar o planejamento e tudo mais** [...] então, **eu fiquei longe daquilo que eu deveria** [o trabalho junto ao professor]... (CP2/E).

[...] **a principal diferença que eu idealizava era o trabalho mais junto ao professor e a realidade é que eu não consigo desenvolver esse trabalho junto ao professor.** Eu tento, mas as coisas que vão acontecendo no dia-dia, elas acabam por... **Você não consegue sentar com o professor para planejar,** porque esse sentar para planejar, para conversar com ele, para saber das dificuldades, leva um tempo e é esse tempo que no dia-dia você não tem, [...] então essas coisas que surgem, acabam por te atrapalhar naquilo que você gostaria de fazer (CP2/E).

[...] então, **eu tinha no meu ideal, na minha idealização** de cargo que eu queria ser aquela pedagoga que está **junto com os professores, que auxilia na construção do seu plano de trabalho docente, que incentiva os professores a fazerem coisas diferentes, aulas diferentes, projetos diferentes,** que mobilizasse a escola, que fosse uma escola diferente, que fosse uma escola em que os alunos gostassem de estar, **que eu pudesse ter essa ligação com os professores no sentido de “Vamos fazer a diferença, vamos ser a diferença na vida desses alunos dessa comunidade, desse bairro” e aí, eu me decepcionei completa e absolutamente** (CP3/E).

[...] **eu posso dizer que o meu desejo seria ter um planejamento “Não, essa semana eu vou conversar com os professores, eu vou acompanhar o planejamento dos professores, vou conversar com eles.** Na semana que vem, nós vamos ver que soluções nós podemos fazer para resolver esses problemas que os professores apontaram na hora-atividade”, **não dá, eu não consigo!** (CP3/E).

[...] quando eu cheguei aqui no Estado **foi bem diferente porque você nem se mete com a aula do professor, com a questão mesmo da mediação** (CP7/E).

Normalmente você **não desempenha o papel pedagógico, você não acompanha de repente o plano de trabalho do professor,** para ver se realmente ele está desenvolvendo aquilo (CP8/E).

Observa-se nos relatos de cinco coordenadoras (CP1, CP2, CP3, CP7, CP8) que, ao ingressar no cargo, as participantes projetavam ou esperavam realizar um trabalho de suporte junto aos professores, mas, conforme explicita uma coordenadora (CP2), assessorar o corpo docente “[...] leva um tempo e é esse tempo que no dia-dia você não tem, [...] essas coisas que surgem, acabam por te atrapalhar naquilo que você gostaria de fazer”. Essa coordenadora (CP2) justifica a impossibilidade de se realizar o trabalho com o corpo docente devido às urgências do dia a dia, dos imprevistos e problemas inesperados que chegam até o coordenador pedagógico diariamente e que geralmente estão relacionados aos alunos e às faltas dos professores nos dias letivos.

Segundo outra coordenadora (CP3), perceber como se efetiva a relação entre coordenação e corpo docente foi decepcionante, pois essa coordenadora esperava executar um trabalho com os professores que viabilizasse um ambiente mais atrativo e prazeroso para os alunos. De acordo com duas coordenadoras (CP7, CP8), o coordenador pedagógico não acompanha o trabalho dos professores. Posteriormente, essas duas coordenadoras (CP7, CP8) justificam que seu tempo é usado para resolver urgências e casos disciplinares dos alunos, e, portanto, o trabalho de suporte pedagógico aos docentes fica negligenciado.

Das entrevistadas, cinco coordenadoras (CP1, CP2, CP3, CP7, CP8) demonstram certa frustração em não conseguir realizar efetivamente o trabalho com o corpo docente. Em seus relatos se evidenciam suas expectativas, quando mencionam termos como “mundo imaginário” (CP1), que expressam suas ideias, projeções, desejos e idealizações a respeito do suporte pedagógico junto aos docentes. Tais expectativas se referem ao trabalho de ajuda que gostariam de realizar na organização do Plano de Trabalho Docente (PTD), isto é, no planejamento das aulas e na busca de ideias e novas metodologias que pudessem dinamizar o ensino. Conforme os relatos de duas coordenadoras (CP1, CP3), essas participantes identificam a necessidade de tornar mais atrativas as aulas dos professores, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico e prazeroso aos discentes.

Quando as coordenadoras iniciantes afirmam o seu desejo não realizado de ajudar, de discutir o planejamento, de realizar um trabalho próximo aos docentes, de formar o professor, de auxiliar, de incentivar e de estabelecer uma parceria com os professores, as coordenadoras demonstram suas percepções sobre as atribuições do coordenador pedagógico relacionadas aos professores da escola. Essa constatação se aproxima das considerações de Almeida (2010), quando afirma que o trabalho do coordenador pedagógico na escola se materializa por meio das relações interpessoais, estabelecendo, assim, uma relação de ajuda do CP para com os outros sujeitos. A relação de ajuda visa o crescimento, o amadurecimento e o desenvolvimento dos indivíduos.

Sabendo-se que os coordenadores pedagógicos produzem conhecimentos a partir de sua experiência (CASTORIADIS, 1985; MARTINS, 1996), ao estabelecer relações de ajuda com professores, alunos e familiares, os coordenadores iniciantes aprendem e se desenvolvem profissionalmente, pois vivenciam diversas situações e estão em contato com os sujeitos que fazem parte da escola. Portanto, os coordenadores produzem e se apropriam de conhecimentos a partir de sua experiência profissional no cargo. Desse modo, ao não viabilizar uma relação próxima, na qual compartilham experiências e conhecimentos, tanto o corpo docente quanto a coordenação pedagógica deixam de se desenvolver profissionalmente de maneira mais satisfatória.

Nos depoimentos, outro aspecto relacionado ao corpo docente discutido pelas coordenadoras iniciantes se refere-se às expectativas do CP sobre as ações dos professores em relação a um perfil docente esperado. Segundo uma coordenadora (CP3), a realidade do trabalho junto aos professores se mostrou diferente de suas idealizações, pois essa coordenadora encontrou resistência por parte dos professores em atender suas proposições ou corresponder às suas expectativas em relação ao perfil docente esperado por ela.

Na fala dessa coordenadora (CP3), percebe-se que ela entende que os professores não compreendem qual é o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Ela justifica essa sua percepção quando cita os comentários realizados pelos professores do colégio acerca do seu trabalho: “[...] ela é pedagoga, não tem nada o que fazer, não está em sala de aula, então não sabe o trabalho que dá[...]”. Outra coordenadora (CP6) considera uma dificuldade a visão equivocada que o corpo docente tem do papel do coordenador pedagógico na escola, pois afirma que os professores acreditam que o coordenador (professor-pedagogo) está na escola apenas para resolver situações relacionadas aos alunos:

**[...] a questão do professor que não entende a função que a gente tem dentro da escola**, que a gente tem que registrar tudo que acontece. [...] Eles acham que a gente passa a mão na cabeça dos alunos, eles acham que a gente tem que expulsar que a gente tem que suspender. [Considero uma dificuldade] **a visão dos professores sobre a minha atuação [...]** (CP6/E).

Eu acho que **a maior dificuldade é a concepção que a escola tem de que pedagogo é mais para resolver questões só disciplinares**, não é? É o... Eu acho que, às vezes, pensam que a gente é uma espécie de assistente social, de psicólogo... (CP6/E).

Devido à característica gestora que tem o cargo de coordenador (professor-pedagogo), muitas vezes o corpo docente parece esquecer que o profissional que atua na coordenação pedagógica também é um professor, segundo o relato da participante (CP3). Por isso, não só compreende as dificuldades inerentes à docência e ao contexto de sala de aula, como também tem condições de contribuir dando suporte pedagógico, no sentido de desencadear reflexões sobre possíveis estratégias pedagógicas e/ou metodologias de ensino. Nos excertos a seguir, é possível observar determinadas ações e/ou posturas do corpo docente que não eram esperadas pelas coordenadoras iniciantes:

**Quem me decepcionou muito mesmo foram os professores**. Eu sempre digo que eu trabalho com mil alunos, mas **não trabalho com vinte professores, porque realmente é muito complicado...** (CP3/E).

**Os professores não correspondem**, a maioria deles, **tudo o que você propõe eles dizem “É porque ela é pedagoga, não tem nada o que fazer, não está em sala de aula, então não sabe o trabalho que dá”** e bem pelo contrário, eu sei o trabalho que dá, eu estou ainda em sala de aula, eu sei como é... Então, **tudo o que você propõe dá briga**. Tem os que compram as ideias, não são todos, mas nós não podemos generalizar, não podemos então, tem, mas assim **de 10, apenas três compram a ideia, o restante não**. Aí, tudo o que você vai fazer é difícil, é árduo, [...] **é a falta de comprometimento do professor com aquilo que ele está fazendo [...]** (CP3/E).

[...] [uma dificuldades é] **a falta de adesão dos professores**, aquilo que a gente coloca, que a gente pede nas pequenas coisas, por exemplo, formar fila, [...] então **isso prejudica a organização**. Então, às vezes, **são as pequenas coisas que vão complicando o trabalho da gente** (CP3/E).

Como pedagoga, **o que me causou até uma estranheza é eu ter que entrar em sala de aula para chamar atenção da turma, por ordem na sala para o professor poder dar aula. Isso me causou muita estranheza porque eu nunca fiz isso enquanto professora**, a meu ver quem tem que por ordem em sala de aula é o professor de sala de aula e **eu percebo que tem bastante professor que não dá conta, não tem domínio de turma, não tem, não consegue ter domínio da turma, não sei se... É complicado a gente falar, mas tem muita gente que não prepara aula, não é?** (CP4/E).

Então **isso foi uma coisa que me causou muita estranheza, muita estranheza mesmo. [...] Muitos professores ficam muito perdidos parece que não sabem como agir nessa questão** (CP4/E).

Quando você está numa coordenação e que você tem vários professores, com vários alunos, eu achava que os maiores problemas seriam os alunos, com determinados problemas que a gente vê na escola, mas assim... **Os maiores problemas que eu vejo, estão mais relacionados aos professores, do que com os alunos** (CP6/E).

Essa foi uma diferença, então eu achava que... Lidar com os alunos, com um número maior de alunos, iria ser mais difícil e quando eu vi... **Lidar com professor é mais difícil** (CP6/E).

Mas, esse eu acho que é o meu maior desafio: **achar que todo mundo leva na mesma seriedade que eu levo** (CP7/E).

**Professor do Estado? Não gosta de pedagogo, não gosta de pedagogo.** Eles trazem alunos, a gente atende alunos, mas **é muito fora do que eu imaginava** (CP11/E).

Para uma das coordenadoras (CP7), a frustração sentida em relação aos professores se refere às expectativas que ela tinha sobre um perfil docente esperado, idealizado. Identificou-se nos depoimentos que, além das expectativas criadas a respeito do trabalho que esperavam realizar junto ao corpo docente, as coordenadoras iniciantes também haviam projetado ou delineado um perfil esperado de professor. Na fala de duas coordenadoras (CP4, CP7), percebe-se que as expectativas sobre determinado perfil docente elaborado pelas CP estão frequentemente relacionadas com sua própria prática pedagógica enquanto professoras experientes. Em outras palavras, duas coordenadoras iniciantes (CP4, CP7) esperavam que os professores apresentassem uma postura e prática pedagógica similar à postura que as próprias coordenadoras adotavam, conforme seu entendimento. Todavia, suas expectativas não foram alcançadas.

Almeida (2010) constatou que tanto professores quanto familiares só procuram a coordenação pedagógica para que os problemas disciplinares sejam resolvidos, desse modo, os depoimentos coadunam com essa consideração da autora. Se por um lado o corpo docente só busca auxílio do coordenador para solucionar problemas relacionados ao mau comportamento dos alunos, por outro lado, os professores, em sua maioria, resistem à



aproximação do coordenador quando se trata de orientações acerca de metodologias ou estratégias diferenciadas de ensino:

**[...] são poucos [professores] que diversificam as suas aulas, são poucos os que tentam um plano alternativo até de acolhimento dos alunos.** Claro que, talvez até eu tenha a resposta: o número de alunos na turma, toda essa questão da estrutura da escola que muitas vezes não tem uma sala apropriada, digamos, para uma aula. Por exemplo, a professora de química levou os alunos para o laboratório para dar uma aula de ciências, então, veja, **já é uma aula diferente em um ambiente diferente, então isso faz falta nos professores acima do sexto ano [...]** (CP1/E).

[...] o professor de ensino fundamental I tem outra visão, tem outra formação diferente, específica e os professores do fundamental II, às vezes, ele tem a formação superior em matemática, mas **a didática, a metodologia, a transposição didática, às vezes, não é tão boa assim. Então fica falha, fica complicado.** O que me ajudou muito foi o trabalho com os alunos, **Com o trabalho dos professores eu ainda “pedalo” bastante** (CP3/E).

**[...] eu percebo que nem todos os colegas fazem isso [planejamento], e, então, na função de pedagogo me causou muita estranheza perceber isso, não havia esse planejamento por parte dos professores, tem muita gente que não tem domínio de turma, eu não sei como é que passa pelos estágios, não entendo** (CP4/E).

A inclusão também foi muito difícil, [...] chegou uma altura que a gente começou a se deparar com os alunos, porque eles têm esse direto também, e como começou lá na prefeitura, chegou uma hora que eles chegaram ao Estado e **eu vi uma grande resistência dos professores em trabalharem com esses alunos, em desenvolver atividades diferenciadas ou menos questões, questões mais simples para que essas crianças pudessem aprender e é assim até hoje.** [...] A gente já teve formações do Estado referente à Inclusão e quando foi trabalhado, **gerou muita polêmica, gerou muita polêmica a questão da Inclusão [...]** (CP5/E).

[...] se você for sempre a mesma professora do primeiro ano que você começou a lecionar, coitadinhos dos alunos... [...] Eu vou colocar entre aspas, **na minha "decepção" que eu tive com relação a alguns professores,** porque eu vejo que muitos têm esse movimento, essa questão de querer mudar, de estar mudando o tempo todo, criando coisas novas... Mas, **tem muito daqueles que está mexendo com papel amarelo, porque dá as mesmas aulas, dão as mesmas provas, os mesmos problemas...** Os alunos que são diferentes de 15 anos atrás, então imagine de 20, de 30 anos atrás, "enche o saco", não é? Eu vejo assim que os alunos não... Não gostam, não vai estar atrativo, o mundo já é diferente, então eu acho que ter essa visão e tentar passar um pouco disso para eles, **eu acho que é o mais difícil...** (CP6/E).

Conforme quatro coordenadoras (CP1, CP3, CP5, CP6), muitos professores não têm procurado dinamizar suas aulas ou buscado alternativas mais atrativas para despertar o interesse dos alunos ou, ainda, adaptar as atividades propostas para atender também os alunos público-alvo<sup>73</sup> da educação especial e que se encontram incluídos na rede regular de ensino. Uma coordenadora (CP5) afirma que a questão da inclusão desses alunos ainda é uma questão polêmica na escola, pois, segundo ela, os professores resistem em reorganizar sua prática

<sup>73</sup> Alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

pedagógica a fim de os atender. Em outro momento, a questão dos alunos inclusos também foi observada no registro livre de uma outra coordenadora (CP8/RL):

Outro problema são **alunos sem laudos e que visivelmente precisam de ajuda de especialistas**. Para uma escola oferecer ensino de qualidade se faz necessário ter especialistas dando atendimento a esses alunos que precisam. **Nas escolas, deveriam ter psicólogos, neurologistas e professores que tenham conhecimento para trabalhar com alunos com necessidades especiais**, pois caso contrário, **não existe inclusão** (CP8/RL – s/d).

Essa coordenadora (CP8/RL) explicita que muitos dos alunos que não tem desempenho escolar conforme o esperado são aqueles que não possuem laudos, mas que “visivelmente precisam de ajuda de especialistas”. De acordo com a coordenadora (CP8/RL), seria necessário um suporte profissional de especialistas para o atendimento dos alunos que são público-alvo da educação especial. Desse modo, a CP acredita que não há inclusão desses alunos, pois não tem sido realizado um acompanhamento adequado às suas necessidades específicas.

Uma das coordenadoras (CP6) afirma ter se decepcionado ao se deparar com professores que utilizam planejamentos de décadas anteriores para lecionar a alunos que estão inseridos num contexto diferente: uma geração tecnológica, digital. Segundo essa coordenadora (CP6), os alunos parecem não gostar dessas aulas, logo não demonstram interesse pelo estudo.

Outra coordenadora (CP4) afirma que sentiu certa estranheza ao perceber que os professores de sua escola não planejam suas aulas. Na percepção dessa coordenadora (CP4) a falta de planejamento é percebida pelos alunos que reagem à falta de organização do professor com indisciplina, isto é, a falta de planejamento dificulta o trabalho dos próprios professores, pois estes não conseguem ter o domínio de suas turmas.

Almeida (2010) afirma que as ações na escola precisam ser intencionais para que a dimensão pedagógica do trabalho dos profissionais da educação se materialize. Logo, tanto professores como coordenadores precisam planejar suas ações, priorizando os fins pedagógicos do seu trabalho. A falta de intencionalidade nas ações dos profissionais da educação limita o desenvolvimento dos processos pedagógicos dos sujeitos que fazem parte da escola. Conforme indicado por outras participantes, observa-se que a falta de intencionalidade e planejamento dos professores é percebida tanto por coordenadores pedagógicos quanto por discentes e a ausência dessas questões se reflete, segundo as participantes, na falta do domínio das turmas pelos professores.

[...] eu já fiquei uma aula inteirinha [em sala de aula] **quando o professor não tem domínio [da turma]**, aí os alunos de algum modo respeitam a gente porque você não faz nada contra eles [...] (CP1/E).

[...] uma funcionária me trouxe dois alunos, dizendo “**A prof., do 6º F não quer eles na sala**”. Fui verificar o motivo, **a prof. disse que estavam perturbando**. Para não me indispor com a professora, acolhi os alunos na turma que eu iria. Eles se acomodaram e fizeram a atividade.

Reflexão: **É muito comum essa cultura do “não quero esse aluno”,** embora os alunos sejam difíceis de lidar, em algum momento essa também é **a cultura da exclusão. Alguns professores só acolhem “os bons” e se eles forem quietos, melhor ainda.** (CP1/RL – 04/06/18)

Fiquei com o aluno do 6º na sala **porque o professor não quis o mesmo** (CP1/RL – 13/06/18).

Além de sala de aula, tive que ficar com alunos (2) que não ficam em sala porque **o professor não quer** (CP1/RL – 09/08/18).

Terça: situações complicadas. **“O professor não quer o aluno que não se enquadra em seus quadrados”** (CP1/RL – 28/08/18).

Aluno que dá problema em sala de aula, porque aí é ata em cima de ata, e, às vezes, são coisas bem bobinhas, não é? **São problemas que podiam ser resolvidos dentro de sala e que eles mandam para cá,** então é isso que atrasa [o meu trabalho]. [...] Essa questão de ter que lidar com problema disciplinar de aluno, principalmente dentro da sala de aula. Quando é fora, às vezes, a gente tem que tomar partido, mas **quando é dentro da sala de aula, eu acho que poderia ser resolvido lá... E por mais que você fale... Não... Não...** (CP6/E).

Quando eu vejo essas situações assim, situações que **teriam que ser mediadas em sala de aula e trazem para mim é um pouco frustrante...** (CP7/E).

[...] eu percebi muito assim, acontecer do professor tirar um aluno da sala, eu atender, aí **outro professor vê que eu estou atendendo um aluno e aproveita e** “ah, eu vou mandar também”, aconteceu essa semana, sabe? **Isso eu acho bem complicado,** sou super a favor do pedagogo dar apoio ao professor, **mas como professor eu também acho que ele tem que tentar administrar o máximo que ele consegue dentro da sala, porque eu não vou fazer milagre fora,** porque quando se fala que o aluno vai para a pedagoga, o aluno tem que achar que é realmente horrível ir para a pedagoga, ele tem que pensar isso, **mas se ele manda sempre?! Eu não tenho o que fazer sempre!** [...] **É quase que diária [essa situação], com certeza pelo menos três vezes na semana, se não é diária, é quase que diária, sabe? Então, é essa questão que complica mais** (CP10/E).

Uma das coordenadoras (CP1) afirma ter ficado aulas inteiras em sala de aula para que os professores pudessem lecionar. Em outro momento, a coordenadora (CP1) complementou sua afirmação, explicitando que ela não interfere na aula do professor, nem tampouco chama a atenção dos alunos em sala. A coordenadora considera que sua presença viabiliza o estabelecimento de um clima mais ameno, pois os alunos sabem que, assim como os professores, ela também tem a intenção de contribuir com sua aprendizagem.

Na percepção de três coordenadoras (CP6, CP7, CP10), há um exagero por parte do corpo docente nas solicitações de auxílio da coordenação pedagógica para problemas

disciplinares que surgem dentro do contexto de sala de aula. De acordo com essas coordenadoras, muitas das situações de indisciplina poderiam ser resolvidas na própria sala de aula, mas os professores preferem retirar os alunos e encaminhar à coordenação. Assim, além das inúmeras atribuições inerentes ao cargo, o coordenador pedagógico precisa ainda resolver situações corriqueiras que, segundo o entendimento das CP pesquisadas, poderiam ser solucionadas sem sua intervenção. De acordo com os registros livres de outra coordenadora (CP1/RL), há na escola uma “cultura da exclusão”, em que os professores expressam claramente para seus alunos que não os querem em suas aulas por conta de seu mau comportamento ou desinteresse. Quando esses alunos são retirados de suas salas e encaminhados às coordenadoras pedagógicas, devido à grande quantidade de demandas de sua rotina, essas os deixam sentados próximo a elas.

Segundo outra coordenadora (CP3), mesmo quando os professores encaminham os alunos indisciplinados para a equipe gestora, é perceptível um descontentamento do corpo docente diante da posição tomada pelos coordenadores.

Então, eu sento, eu converso, eu vejo o que está acontecendo até por conta da minha formação na Psicologia também, então isso me ajuda muito no dia-dia com os alunos. Mas, **os professores veem isso como passando a mão**, “ah, vai lá passar a mão”, por quê? Porque **eles querem que a gente expulse o aluno, eles ainda não entenderam que não existe mais expulsão**, isso não cabe mais para a escola, **eles querem que chame a polícia quando tem brigas**. Eu, para mim, chamar a polícia é como assinar o atestado de incompetência da escola, polícia dentro da escola para mim é atestado de incompetência, é quando a escola está falhando feio e grave, e, para mim, é a pior coisa que tem quando a gente precisa chamar a polícia para vir para dentro da escola (CP3/E).

A relação entre o corpo docente e a coordenação pedagógica apresenta-se, na maioria das falas, como uma relação conflituosa ocasionada por motivos que compreendem desde a resistência dos docentes em aceitar as propostas pedagógicas dos coordenadores, a falta dos professores em dias letivos, a dificuldade do corpo docente em ter domínio de suas turmas, até a inexistência da elaboração de planejamento docente. Além desses apontamentos, há também atitudes e/ou posturas dos professores que desagradam as participantes, pois, segundo elas, são questões relacionadas ao compromisso com a profissão docente:

[...] **tem muita questão do professor mexer no celular na sala de aula**. A gente sabe que todo mundo anda com o celular no bolso, todo mundo está conectado, às vezes, você quer ver um aviso ou um recado, e eles têm a liberdade de usar porque o RCO é online e pode ser pelo celular. Só que assim, **o professor tem que ter controle disso**, já aconteceu de eu entrar em uma turma e o professor está no celular aí ficar todo desconcertado porque já tinha feito chamada (CP1/E).

[...] eu sempre fui uma profissional muito dedicada, **aí quando eu vejo uma situação que tem que entregar tal dia e o professor não entrega, eu fico muito brava** [...] (CP7/E).

[...] **eu me esforço muito para não chegar e gritar "Como que você não fez?"**, [...] **mas é um negócio que eu tenho que me esforçar muito para não falar assim "Como? Como que você não fez? Eu te disse que você tinha que fazer!"** (CP7/E).

Essa é a semelhança, eu sabia que eu iria encontrar isso [pais relapsos, alunos indisciplinados], **agora isso de eu ter que me esbarrar e ficar em cima, em cima [de professor]...** (CP7/E).

Olha, eu visto os RCO - os livros de chamada, e, **eu sofro porque eles não fazem o que deviam fazer, eles colocam aula em dia que não havia**, mas aquilo me irrita e quando eu vou dar um retorno, eu digo "Professor, eu acho que você se enganou", mas **a minha vontade era dizer outra coisa, entendeu? Aí, eu não digo nada** e quando ele vem, eu digo "Muito obrigada, professor, estava tudo certinho", **não era isso que eu queria dizer!** (CP9/E).

[...] às vezes, eu perco a "cancha" **sim, mas eu tento me [controlar] e tem professores que extrapolam.** [...] Aqui, você fala e ele diz "Aham", você diz "Professor, modifique a sua metodologia, não está funcionando", "Aham", **você vê que no dia seguinte ele fecha a porta e "Ninguém está me vendo", ou então na cara dura "Não vou fazer", é muito triste isso**, sabe? Mas, isso não é um problema meu, apenas, é do concurso em si (CP9/E).

Nos depoimentos, aparecem termos como estresse, irritação e sofrimento, relacionados às atitudes dos professores. Muitas atitudes são questionadas pelas coordenadoras pedagógicas, tais como o uso do celular em sala para jogos ou assuntos não correlatos à aula (CP1, CP9), aspecto que, segundo uma das participantes, é observado e relatado pelos alunos (CP9). Outra situação recorrente que consterna duas coordenadoras (CP7, CP9) é a aparente falta de atenção dos professores em preencher as informações no Registro de Chamada Online (RCO). Uma das coordenadoras (CP9) realiza uma reflexão sobre as ações e expectativas do corpo docente em relação à coordenação pedagógica e ao corpo discente:

**O professor fica louco porque o aluno não fez [atividade], mas ele também não fez o RCO, ele também não preparou a aula naquele dia porque na hora-atividade, ele estava olhando o facebook, que eu sei, eu vi!** [...] Eles acham que os alunos são tongos? Que eles não percebem? Eles vêm e contam para mim "Pedagoga, **o professor estava jogando na sala**", entendeu? [...] **Isso que me estressa, falta... Eu sei que é comprometimento, mas é mais uma questão de dignidade**, eu estou recebendo para isso, se, o professor não pode fazer o RCO, minha vontade era perguntar para ele "Professor, você recebeu? Se você recebeu, você tem que fazer!" **Porque se ele não faz o trabalho dele, eu não posso fazer o meu!** Porque eu é que fecho o livro dele e quando eu fecho que vai a nota para o SERE (Sistema Regional de Registro Escolar), e se, ele não fizer, eu não vou conseguir fazer, então, às vezes, eu escrevo lá "Parabéns" que eu gosto muito de escrever... Como eu não quero prejudicar ninguém, não é essa a minha intenção, eu só escrevo "Favorável para que se possa imprimir os boletins", ou seja, está uma porcaria, mas eu tenho que fechar e não volto mais para arrumar porque eu tenho as minhas obrigações, eu estou fazendo o meu serviço, mas **o meu serviço depende do outro. Essa cadeia alimentar...** (CP9/E).

[...] **essa parte de todo mundo fazer o seu trabalho, eu sinto salta. Então, o professor não prepara a aula, dá uma aula meia-boca, para não dizer uma coisa mais triste**, eu sei, porque eu era intérprete, **então, eu sei todas as enrolações, tem uns que disfarçam, tem outros que enrolam na cara dura mesmo. [...] Eu posso te dizer que cinco professores dão uma aula que preste, o resto, esqueça** (CP9/E).

[...] é muito complicado quando você vem e “Eu tenho direito, porque eu tenho direito”, **mas não faz as tuas obrigações, inclusive os professores adoram cobrar, cobrar, cobrar, cobrar dos alunos e fazer nós cobrarmos, até isso eles vêm, com lista “Esse aqui não fez o trabalho”, a gente tem que correr atrás, tem que atender pai, fazer ata e tudo, mas ele também não faz, então...** Mas, eu digo isso “na cara dura”, tanto para os pais quanto para os alunos, “Eu acho engraçado que todo mundo só tem direito” e eu não falo mais nada, o que eu vou dizer? (CP9/E).

[...] **o que mais me estressa é a questão de que todo mundo só tem direitos**, independente da cadeia alimentar ou hierárquica, não interessa, é aluno, é servente, são pais, professores: ninguém tem obrigação! Se cada um... **Isso me incomoda** [...] (CP9/E).

É frequente nas falas das participantes a questão de que, exceto alguns professores, muitos aparentam descaso e falta de compromisso referente às suas próprias atribuições. A falta de empenho vinda dos professores, sentida pelas coordenadoras iniciantes, demonstra causar frustração, pois as CP se apresentam como professoras que procuraram se empenhar e se dedicar ao máximo na prática pedagógica, enquanto docentes.

Segundo os relatos anteriores de uma das coordenadoras (CP9), os professores requerem dos alunos aquilo que eles mesmos, muitas vezes, não fazem, e isso se materializa na escola como um ciclo de cobranças, em que um sujeito é pressionado pelo outro a desenvolver o trabalho que lhe cabe. A partir das considerações dessa coordenadora (CP9), percebe-se que se acumulam atividades de emergência (PLACCO, 2010) que minam o tempo dos CP. Devido ao caráter de interdependência do trabalho do coordenador (professor-pedagogo) quando os outros sujeitos não cumprem com suas tarefas, o CP tem seu trabalho prejudicado, conforme se constata na fala de uma das coordenadoras: “[...] porque se ele não faz o trabalho dele, eu não posso fazer o meu! [...]”, “[...] o meu serviço depende do outro. Essa cadeia alimentar...” (CP9).

De acordo com essa coordenadora (CP9), se todos realizassem suas atribuições, o trabalho do coordenador poderia ser desenvolvido de maneira mais satisfatória. A coordenadora percebe esse processo como uma constante reivindicação de direitos, em meio a um escasso cumprimento de deveres. É interessante observar que a coordenadora não relaciona suas percepções sobre os professores, muitas vezes pouco favoráveis, a outros aspectos que pudessem estar relacionados às condições de trabalho da escola e que por ventura estivessem interferindo nesse processo.

Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que a maioria das coordenadoras iniciantes aponta suas percepções a respeito dos professores ressaltando os aspectos negativos de sua relação com o corpo docente, cinco participantes (CP1, CP7, CP8, CP9, CP11) expressam em algum momento de seus depoimentos certa compreensão acerca das limitações e/ou das necessidades dos professores:

[...] então isso ajuda, você estar ali, porque **o professor também acaba sendo absorvido pelo dia-dia, pelo desgaste e se a turma não ajudar também, ele fica desmotivado** e eu sempre digo que uma das minhas prioridades ao entrar em sala nessa questão de comportamento é motivar os professores (CP1/E).

Eu, sempre quando vou chamar atenção de algum professor, eu começo assim “Olha, **eu super te entendo, porque eu fui professora por tantos anos**” [...] (CP7/E).

Com todos os problemas enfrentados diariamente temos **professores doentes, sem vontade de continuar nessa profissão e desmotivados** por uma série de problemas como **salário, salas cheias, indisciplina, alunos sem interesse, alunos que chegam ao sexto ano sem estarem alfabetizados e a desvalorização do seu trabalho** (CP8/RL – s/d).

[...] **o professor é igual a todos nós, todos nós somos assim, nós somos carentes de que alguém nos dê atenção e valorize o que a gente diz**, então, eu acho que isso norteia todo o meu trabalho, essa questão de elogios (CP9/E).

[...] uma coisa que eu percebo que o professor se frustra um monte é quando ele pede e as coisas que ele pede não são feitas, mas é que ele não entende a logística de dentro da minha sala: chega o diretor e pede uma coisa nada a ver, chega um pai e briga, chega aluno, chega professor, e, você, às vezes, esqueceu já do que ele te pediu. Então, **quando o professor fala, eu pego um bloquinho e eu já anoto e eu procuro no mesmo dia dar um retorno para ele**, porque eu me lembro da raiva de que “Pedagoga não faz nada” (CP9/E).

[...] estando em sala de aula, eu posso falar “**eu sei, eu te entendo, eu sei que é difícil, mas a gente tem que tomar esse encaminhamento**”, eu até vou comentar com a diretora, “olhe, o professor está achando isso e ele tem razão” porque a gente conhecendo esse lado **fica muito mais fácil de entender o professor** e de argumentar depois, se precisar... (CP10/E).

Segundo uma coordenadora (CP1), os professores muitas vezes estão desmotivados devido ao desgaste do cotidiano e a falta de colaboração dos docentes enquanto estão em sala de aula. Já na percepção de uma outra coordenadora (CP8/RL), os professores adoecem e se desmotivam por inúmeros motivos que compreendem desde a desvalorização do seu trabalho e os baixos salários até questões mais pontuais, como o número de alunos por turma, indisciplina, alunos sem interesse e alunos que chegam ao sexto ano sem estar alfabetizados.

Nas considerações de três coordenadoras, percebe-se que essas participantes procuram estabelecer uma relação com os professores a partir de sua experiência na docência. Logo, é possível identificar nos relatos expressões como “[...] te entendo, porque eu fui

professora [...]” (CP7), “[...] o professor é igual a todos nós, todos nós somos assim [...]” (CP9), “[...] estando em sala de aula, eu posso falar "eu sei, eu te entendo" [...]” (CP10).

Embora as coordenadoras iniciantes não aprovem questões que envolvem a postura dos docentes diante das solicitações da coordenação pedagógica, bem como a falta de compromisso, de responsabilidade e de assiduidade, essas quatro participantes procuram em seu dia-a-dia se colocar no lugar dos professores quando estes trazem até elas conflitos e dificuldades relacionadas aos alunos. Isso é possível porque, como bem afirmam essas coordenadoras, elas são professoras que estão em exercício e que possuem anos de experiência na docência, e, portanto, conseguem compreender o sentido das solicitações e/ou reclamações dos professores a respeito do corpo discente.

Ainda assim, prevalecem nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes relatos que evidenciam a frustração sentida por elas em relação ao corpo docente. Esse sentimento de frustração sentida pelas CP diz respeito ao trabalho que esperavam desenvolver junto aos professores e também ao perfil docente encontrado na escola, que se expressa em atitudes por vezes pouco adequadas por parte dos professores. Além desses aspectos, outra questão que causa indignação e consternação nas participantes é a falta dos professores em dias letivos.

A quantidade elevada de faltas dos professores é citada no estudo realizado em 2002 por Almeida (2010) como um fator que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico. Ou seja, após dezessete anos da realização deste estudo, a falta dos professores permanece sendo uma questão conflitante para os coordenadores, sejam iniciantes ou experientes. Cinco coordenadoras (CP1, CP2, CP3, CP6, CP9) relatam que a ausência do professor dificulta e desorganiza a rotina da escola, além de comprometer o cronograma de trabalho previamente planejado pelas CP, conforme é possível observar:

[...] **onde que eu perco mais tempo?** É atendendo turmas que o professor não veio, porque **eu não planejei isso**, eu planejei hoje fechar os meus relatórios, participar da entrevista, ir às salas de aulas que eu faço uma assessoria diária... [...] (CP1/E).

**A falta dos professores é uma coisa que dificulta bastante!** [...] **Ano passado eu falava que eu era a corregente, não que eu era a pedagoga, eu ficava só em sala de aula** [...] (CP2/E).

[...] **isso prejudica a gente, porque a gente está em sala de aula, então é complicado porque você não consegue fazer o teu trabalho. Você fica lá na sala... Tem vezes que a gente fica a tarde inteira lá na sala** [...] (CP2/E).

[...] **é muita falta de professor**, é um problema seríssimo que a gente tem, é **a falta do professor** [...] (CP3/E).



[...] nós temos que “nos virar, nos 30” porque, às vezes, falta um professor, um professor é tranquilo, [...] mas a maioria das vezes nós estamos com **falta de quatro, cinco, seis professores**. [...] Ao final do dia e de **doze turmas**, nós estávamos com apenas **quatro na escola**, porque o resto tinham sido dispensadas antes **porque não tinha professor** (CP3/E).

[Sobre o] **abuso de faltas**, então como o ano passado que **de 27 sextas-feiras, em 18 não vieram trabalhar**. Então, **isso quebra todo o nosso [planejamento], tudo o que a gente tinha planejado** para fazer de acompanhamento com os alunos, de acompanhamento com os professores, **a gente não consegue...** [...] Desde que começou Agosto, aqueles foram **os únicos três dias em que nós tivemos o quadro completo de professores na escola**, ou seja, em Agosto, **três dias** que não teve nenhuma **falta de professor** (CP3/E).

[...] **a organização do meu trabalho é algo bem complicado, por conta da falta dos professores**, [...] aí faltam cinco professores, acabou, **não fiz mais nada!** Principalmente por causa das **faltas dos professores** e os imprevistos que acontecem no dia-dia, só que os imprevistos ainda não são muitos, mas o **problema maior ainda são as faltas dos professores** (CP3/E).

Então, **o comecinho foi muito ruim, o primeiro ano foi bem ruim**, eu fiz o que eu pude, até na escola o pessoal gostou do trabalho, mas eu... Na minha autocritica... **Eu via que eu precisava de muito mais, sabe?** Na verdade, eu vejo que não era muito o **trabalho de coordenação** que eu fazia ali, era um pouco mais de... **Tapar buracos, porque era muita falta de professor...** [...] **Foi assim... Horrível!** (CP6/E)

[...] eu não conseguia fazer as coisas, atender pai e **ficar em sala**, então, **como pedagoga, eu odiei os primeiros seis meses, porque todo dia eu tinha que substituir professor, eu tive muito problema, eu trabalhei muito pouco como pedagoga nesse primeiro ano, eu estava em sala de aula...** (CP9/E).

[...] **os professores faltam muito**, [...] **eu sofri muito no meu primeiro ano de pedagoga, por conta disso** [das faltas] e não pelo trabalho de pedagoga, se eu tivesse feito o meu trabalho... Desse eu sempre gostei... [...] Mas, **quando tem entrar em sala, “corta as pernas” da gente, então isso que acabou comigo!** [...] **Foi isso que acabou comigo, o resto não.** [...] Muito caótico... Então **o que acabou com meu trabalho**, aquela... Motivação com o cargo [...]. Nunca cheguei a nove [falta de professores], mas cheguei a seis já (CP9/E).

Novamente, termos como “sofrimento” aparecem relacionados ao corpo docente. Segundo os depoimentos, percebe-se que, mesmo diante do cotidiano tumultuado da escola, as coordenadoras iniciantes projetam as ações que pretendem realizar, isto é, planejam, ainda que não seja em registro escrito, o que precisam fazer enquanto coordenadoras (professoras-pedagogas). Todavia, conforme afirmam três participantes (CP1, CP2, CP3), cobrir as faltas dos professores obriga as coordenadoras pedagógicas a deixarem de lado o seu planejamento para “[...] tapar buracos [...]” (CP6) causados pelas faltas dos professores.

As justificativas das faltas dos professores envolvem questões conflitantes, pois as participantes entendem que, muitas vezes, os professores faltam e depois levam atestados, porém não estão de fato doentes, segundo elas. Essas constatações causam indignação nas CP, pois comprometem a organização do trabalho pedagógico todos os dias. Segundo o

entendimento de duas coordenadoras (CP3, CP9), as faltas dos professores nem sempre estão relacionadas às questões de doenças. Todavia, como as faltas são justificadas por meio de atestados ou abonos de chefia, as coordenadoras contam que se sentem impotentes diante dessa situação.

[...] quando você vai para a sala de aula, você desenvolve o planejamento do professor que **não veio porque tem médico amanhã, você dá aula pelo professor, o professor não tem desconto porque é o direito do atestado, nós acreditamos.** Só que ao mesmo tempo, quem deu aula no lugar dele, quem passou aquele conteúdo fomos nós, **não se ganha como hora extra porque você está “desempenhando a sua função” no assessoramento pedagógico um tempo maior, mas na verdade...** (CP1/E).

[...] porque aí tem o professor que **tira licença**, o professor que **ficou doente**, na verdade **todo santo dia alguém falta na escola.** [...] (CP2/E).

[...] a maioria é atestado. Só que assim, um professor que pega atestado **duas vezes na semana, toda semana, ele está muito doente, não é? Ele está muito doente.** Desde o primeiro dia de aula até agora, ele tem uma doença muito séria, houve um atestado recente do mesmo médico, mas aí **não cabe a nós, nós não temos o poder nenhum de contestar ou de resolver**, ou seja, **isso também é uma coisa que nos angustia porque a gente percebe que tem um aproveitamento, de que se aproveita desses atestados para faltar e aí quem paga são os que precisam mesmo**, porque quando o professor precisa mesmo, aquele ali que vem trabalhar todo dia, que não falta, quando precisam aí também são prejudicados porque nesses dias faltam quatro ou cinco professores e aí é a nossa complicação, é nesse sentido (CP3/E).

**A minha maior preocupação é que tinha que ter uma punição para quem falta, sabe? Isso me estressava**, porque se você falta porque você está doente, você tem um atestado, é uma coisa, agora, se você falta porque você é amiga da diretora, isso é horrível! (CP9/E).

No caderno de registros livres de uma coordenadora (CP1/RL), os registros estão todos datados, tendo como primeiro registro a data de 14/05/18 e como último registro a data de 01/10/2018. Nesse período, foram registrados 12 dias em que a coordenadora precisou estar em sala de aula para substituir professores que tinham faltado nos respectivos dias. Essa coordenadora (CP1) é responsável por quatro turmas. Logo, as substituições se referem às aulas dos alunos por ela atendidos. A coordenadora (CP1) substituiu, na maioria das vezes, de duas a três aulas em turmas diferentes, ou seja, cada professor que falta compromete no mínimo a metade do planejamento do coordenador, segundo indicam os dados de campo.

Quinta: **substituição** em turmas (2ª aula) – Educação Física – 6º E, 6º B e 8º D (CP1/RL - 17/05/18).

**Substituição** 4ª aula – Educação Física (CP1/RL - 18/05/18).

**Substituição 9º D** – segunda aula (CP1/RL – 21/05/18).

Quarta: Que sufoco! Fiquei em sala. **Minha pergunta: Quando os alunos são recompensados das faltas do professor? Substituição** 6º D, C (CP1/RL - 23/05/18).

Após o recreio fui **substituir** o professor na 4º e 5º aula. (CP1/RL - 04/06/18)

Sexta: **substituição de professor (3 aulas)**. Qual é a prioridade da escola? Sempre devem ser os alunos (CP1/RL - 29/06/18).

Quarta: Substituição em sala (2 aulas) (CP1/RL - 04/07/18).

Quinta: Substituição em sala (3 aulas) (CP1/RL - 05/07/18).

Quinta: **substituição** de professor, **uma tarefa constante**, de certo modo apenas **“atendemos os alunos”** (CP1/RL - 09/08/18).

Sexta: **Substituição** de professor (4º e 5º aula) (CP1/RL - 10/08/18).

**Substituição** em turmas (quando a obrigação se torna uma possibilidade de aproximação) (CP1/RL - 12/09/18).

Quarta: **substituição** em sala de aula. Que correria! (CP1/RL - 26/09/18)

Quando os professores faltam, as coordenadoras pedagógicas precisam reorganizar o que haviam planejado para atender os alunos que estão sem determinadas aulas. Nos depoimentos de quatro coordenadoras (CP1, CP2, CP3, CP9), identifica-se certa autonomia das CP no que se refere aos procedimentos adotados quando há falta dos docentes.

Então, o que nós temos feito? Uma ou outra atividade, [...] eu já prefiro fazer **trabalhos de feedback**, sabe? Semana passada **eu cuidei numa tarde de oito turmas e foram cinco aulas**, não é? Então **teve momentos que eu estava com três turmas**, então eu passei nas três turmas para pedir um trabalho, eles tinham que fazer um resumo da disciplina que eles estavam estudando, [...] **foi bem bacana, o resultado foi bem bom**, só que aí o que eu fiz? Fui eu quemvistou, mas eu pedi para os professores das disciplinas lerem, para ver se tinha lógica, não é? Então, **eu gosto muito disso**, principalmente no sexto aluno porque a partir dessa prática de propor as produções de textos, **eu tenho bem a realidade dos alunos, eu tenho clareza das minhas turmas** [...] (CP1/E).

**A gente vai para a sala de aula**. Existem casos, quando o professor já sabe que vai faltar e ele é super organizado, ele já deixa atividades, então, é fácil, você vai lá e você encaminha a atividade. Com o Oitavo e Nono ano, às vezes as pedagogas encaminham as atividades e elas vêm para as salas delas e eles ficam em sala terminando, porque eles são maiores, mais maduros, então não há tanto problema. Os Sextos e os Sétimos, **você tem que ficar na sala, se eu tenho algum trabalho para fazer, eu já pego o meu material e já levo para a sala de aula, encaminho a atividade para eles e fico em sala fazendo o meu trabalho**. [...] Às vezes, eu vejo na internet e tiro uma atividade da aula que eles estão perdendo [...]. **A gente tira alguma coisa, ou, a gente pega o livro mesmo de Português e Matemática** [...], **a gente vai no improviso, que é ruim**, mas infelizmente... Agora, em algumas situações em que nós estamos muito apuradas e não estamos todas nós aqui, **a gente libera para o pátio** [...] (CP2/E).

Não, eles não podem ir embora antes, é uma norma da escola (CP2/E).

Quando os professores avisam um dia antes que vão faltar, que são os professores mais comprometidos, que só faltam quando necessitam mesmo, então eles me

avisam porque eles sabem que vão faltar, eles já são organizados e eles avisam bem antes, **aí a gente manda bilhete**, às vezes, **a gente consegue mudar os horários de aula e manda bilhete, então eles saem mais cedo e os pais vêm buscar mais cedo**, mas quando é de última hora, eu, às vezes, **entro em sala de aula, aí eu trabalho um hino, trabalho às vezes, alguma questão que a turma está precisando**, alguma coisa que apareceu no conselho de classe ou então, **eu dou uma aula de leitura, uma aula de interpretação de texto**, alguma coisa nesse sentido, mas isso quando falta um professor, agora geralmente quando falta é "de penca", aí não tem condições, **aí a gente tem que levar na quadra porque no esporte você consegue deixar mais turmas praticando esporte juntas**, porque nós não temos um profissional para cada sala de aula (CP3/E).

Se o professor falta, **a gente deixa os alunos brincarem lá fora**, os professores faltam muito (CP9/E).

Percebe-se que uma das coordenadoras (CP1), mesmo reconhecendo a adversidade ocasionada pelas constantes faltas dos professores, procura tirar o melhor proveito possível da situação, segundo seu entendimento, o que lhe possibilita ter uma visão positiva de suas intervenções. Ela procura realizar atividades que possam lhe oferecer uma visão mais ampliada do desempenho escolar dos alunos. Duas coordenadoras (CP1, CP2) trabalham no mesmo colégio, mas cada uma delas é responsável por alunos de anos diferentes. Desse modo, percebe-se que há autonomia das CP em decidirem o procedimento que julgam mais apropriado a ser adotado com suas turmas. No caso de outra coordenadora (CP3), existe a possibilidade de dispensa dos alunos quando há aviso prévio das faltas dos professores, porém, quando não há essa possibilidade, ela dispensa os alunos para o pátio ou quadra de esportes. Encaminhar os alunos para o pátio da escola foi indicado também por outra das coordenadoras (CP9).

Ainda sobre a relação entre o corpo docente e a coordenação pedagógica, duas coordenadoras (CP2, CP10) ressaltaram a dificuldade que sentem no que se refere à participação e interesse do corpo docente nos processos de formação continuada proposta pelo NRE/PG e/ou pelas próprias coordenadoras:

[...] **os professores são meio avessos à teoria**, não é? Se você traz um texto para eles estudarem, eles ficam "Ah, meu Deus! Eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer aquilo, tenho que corrigir caderno" então, **eles ficam um pouco avessos à questão teórica** [...] Querendo ou não, são temas que são importantes, só que **os professores do Estado não são muito dados a essas formações, para ser bem sincera com você, eles não gostam**. Às vezes nós tentamos fazer dinâmicas, tentamos fazer de uma forma que não fique cansativo e mesmo assim a gente vê aquelas caras e bocas... **No Estado a maioria é mais difícil de trabalhar**, principalmente aqui que é uma escola bem grande, então a gente tem um salão enorme lotado de professores, isso ainda porque na Semana Pedagógica, alguns professores fazem aqui, outros professores fazem em outras escolas aonde têm mais aulas. Então, **eu sinto que há mais dificuldade de trabalhar com o professor do Estado nesse sentido da formação** (CP2/E).

[...] **o Núcleo que propõe**, então não tem uma data certa, não sei se tem todo trimestre, acho que tem no começo do ano. Eu sei que no meio do ano tem, agora no retorno das férias [de julho] e tem uma ou duas vezes por ano, **a Formação em Ação que é marcada pelo Núcleo**, mas não necessariamente com uma periodicidade certa... (CP10/E).

[...] [dificulta] às vezes, **a questão da formação, dos professores não querem participar**, quando eles estão desanimados para participar, o tema que é proposto não ser um tema que chama atenção, então **isso é complicado** porque sentou numa cadeira, vira aluno, não é? Então, **isso é bem complicadinho** também, mas não é tão diário, é de vez em quando (CP10/E).

Observa-se que as coordenadoras pedagógicas iniciantes entrevistadas pouco comentaram sobre a formação continuada ofertada pelo NRE/PG, seja para coordenadores ou professores. Nos depoimentos se encontram apenas os relatos de duas coordenadoras (CP2, CP10) sobre a pouca disposição e falta de interesse do corpo docente em participar das propostas formativas encaminhadas pelo NRE/PG a partir do projeto Formação em Ação. Segundo essas coordenadoras, não há uma periodicidade nas formações. No entanto, segundo o calendário do ano letivo de 2018 do site oficial da Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEE/PR), a data prevista para o projeto Formação em Ação foi 01 de outubro de 2018. Também foram previstos dias formativos na Semana Pedagógica para os dias 15 e 16 de fevereiro e 26 e 27 de julho de 2018. Além desses, há também no calendário um dia letivo a ser definido para o projeto Formação em Ação Disciplinar que, segundo o calendário letivo da SEED/PR, consiste num dia formativo a ser determinado pelo Núcleo de Educação<sup>74</sup>.

Uma das coordenadoras (CP10) ressalta que os assuntos tratados nos encontros formativos do projeto Formação em Ação são escolhidos pelo Núcleo Regional de Educação e não pela equipe pedagógica dos colégios. A partir dessa afirmação, questiona-se se os temas propostos vão ao encontro das necessidades das escolas, ou, ainda, se os professores consideram as temáticas relevantes, dado o contexto em que estão inseridos. Acredita-se que, se os temas dos encontros formativos fossem indicados pelo corpo docente a partir da realidade em que atuam, poderia haver maior interesse dos professores em participar dessa formação.

Segundo as participantes, a percepção de pouca dedicação, as fragilidades no âmbito do planejamento e as faltas dos professores às suas aulas são questões complexas para as coordenadoras pedagógicas iniciantes, pois entram em conflito com as percepções das participantes acerca do que esperam de um profissional da educação. Partindo da compreensão que o dilema envolve, dentre outros aspectos, percepções contraditórias, embora

<sup>74</sup> Calendário Escolar referente ao ano letivo de 2018, anexo da Resolução nº 4685/2017. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

as coordenadoras iniciantes não indiquem entrar em confronto com os professores, permanecem rejeitando tais posturas. Em outras palavras, mesmo diante do que vivenciam, as coordenadoras demonstram convicções relacionadas à profissão docente, que se expressam em princípios, tais como compromisso, responsabilidade, assiduidade, etc.

A partir dos relatos, percebe-se também que, no caso das coordenadoras pedagógicas iniciantes desta pesquisa, pouco se coloca em evidência a dimensão formadora de seu cargo, já que tais reuniões formativas são escassas e são realizadas por determinação do NRE/PG. Assim, a partir dos dados que tratam da relação entre o corpo docente e a coordenação pedagógica, concorda-se com Placco (2010), quando discute acerca da necessidade de se refletir sobre a relação entre coordenação pedagógica e corpo docente, visto que o trabalho do coordenador se efetiva por meio de tais relações.

De acordo com Placco (2010), o trabalho do coordenador pedagógico se realiza principalmente por meio de relações interpessoais. Ainda que gere desconforto, a autora defende a importância do confronto no cotidiano escolar, pois os confrontos movimentam e reorganizam a escola continuamente. Placco (2010, p. 54) compreende que o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem “[...] um papel essencial na formação e no desempenho do educar, pois o convoca a ‘repensar e reposicionar sua consciência’[...]”.

A autora considera a centralidade do confronto não apenas entre os sujeitos ou do sujeito consigo mesmo, mas também o confronto com a própria prática pedagógica, o confronto com a teoria e o confronto da própria realidade da escola (PLACCO, 2010). Com base nessas considerações, entende-se que o sentido é refletir e indagar sobre aspectos pessoais e profissionais com vistas às melhorias nas ações humanas e nas práticas pedagógicas.

O confronto com a experiência de mudança do outro, com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência (PLACCO, 2010, p. 54).

Placco (2010) reconhece que os confrontos cotidianos não acontecem facilmente, mas sofrem resistências por parte dos sujeitos. Isso porque, segundo a autora, os indivíduos não só resistem às mudanças, como também tentam justificar a necessidade de continuar como estão. Relacionando isso aos profissionais da educação, as justificativas, as resistências e a ausência de reflexão sobre si e sobre o movimento da realidade alienam os sujeitos, pois transformam o agir humano em ações mecanizadas e sem intencionalidade pedagógica.

Ainda sobre a necessidade do confronto no ambiente escolar, a autora afirma que não há possibilidade de se ter uma consciência crítica sem os confrontos cotidianos, pois são esses que oportunizam uma reflexão ampliada sobre o trabalho realizado pelos profissionais que atuam na escola. Placco (2010) evidencia a relevância de o coordenador pedagógico confrontar a si e aos demais, já que, conforme a autora, o próprio dia a dia da escola, com suas atividades rotineiras e com frequentes urgências, constitui-se como um componente alienador para o trabalho do coordenador (professor-pedagogo).

[...] muitas vezes, nós, educadores, pela própria natureza de nossa ação pedagógica, julgamos inadequado o confronto, ou o tememos, como agressivo ao outro. No entanto, o chamamento à reflexão, ao compromisso assumido com o grupo ou pelo grupo para a realização de determinadas ações, na escola, é fundamental para que possam todos os envolvidos ingressar e permanecer em processo de aperfeiçoamento de nossa prática educativa (PLACCO, 2010, p. 54).

Em concordância com o pensamento da autora, observa-se que, diante dos dilemas oriundos da relação conflituosa entre coordenadores e o corpo docente da escola, conforme apresentado pelas participantes desta pesquisa, evitar os confrontos para manter um clima harmônico pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem, bem como, mudanças transformadoras na escola. “[...] O chamamento à reflexão, ao compromisso assumido com o grupo ou pelo grupo para a realização de determinadas ações, na escola” (PLACCO, 2010, p. 54) movimenta o coletivo escolar a buscar processos de melhoria, ainda que o processo seja árduo e encontre resistências.

Da mesma forma, o confronto do coordenador consigo mesmo é essencial, porque seu cotidiano é permeado por atividades de emergência e de rotina que o levam a uma atuação desorganizada, mecanizada, improvisada e intensa. São tantas as demandas urgentes e tantos os procedimentos de registro que, muitas vezes, há pouco tempo para planejar e organizar o trabalho pedagógico da escola, em vista dos fins a que ela se propõe a alcançar. Daí a centralidade de se priorizar atividades de importância que primem pela dimensão pedagógica do trabalho do coordenador (PLACCO, 2010).

As coordenadoras pedagógicas iniciantes pesquisadas têm dilemas e dificuldades no exercício do seu trabalho. Um desses dilemas é a relação conflituosa com o corpo docente. Além disso, o coordenador precisa estar atento para não ser cooptado pelo dia a dia na escola, isto é, deixar de proporcionar, conjuntamente, a reflexão sobre o contexto escolar. O confronto é um exercício que necessita de esforço por parte desse profissional, pois as diferentes demandas fazem com que os coordenadores atuem de maneira imediatista, apenas para apagar incêndios ou resolver os problemas do dia a dia de maneira isolada. O

imediatismo influencia a prática pedagógica, tanto de professores quanto de coordenadores, pois se perde a visão ampliada da educação, e também contribui para que os objetivos pedagógicos do trabalho docente sejam esquecidos ou negligenciados.

Retomando as considerações de Franco (2008), que afirma a importância de o coordenador pedagógico não perder de vista a função social de seu cargo, e, também, o estudo de Almeida (2010), que reitera a necessidade da intencionalidade pedagógica no trabalho do coordenador, acredita-se que, para além das urgências e dos problemas, tomando como prioridade a dimensão pedagógica do seu trabalho, o coordenador pedagógico tem maiores possibilidades de favorecer mudanças e melhorias na escola.

#### 4.2.3 Dilemas e Dificuldades da Coordenação Pedagógica em Relação às Situações que Envolvem os Alunos e suas Famílias

Segundo Placco (2010), o cotidiano escolar do coordenador é repleto de situações urgentes e inesperadas, que necessitam de ações rápidas por parte desse profissional. Tais situações acontecem frequentemente e, por isso, podem conduzir o trabalho do coordenador pedagógico a uma atuação desorganizada e pouco articulada a fins pedagógicos que gerem mudanças e melhorias na escola.

Com base nos depoimentos, percebe-se que muitas das ações que necessitam ser realizadas de forma imediata pelo coordenador pedagógico estão relacionadas aos alunos. A maioria das coordenadoras iniciantes afirma que grande parte de seu tempo é destinada ao atendimento de questões relacionadas à disciplina dos alunos. Todavia, muitas vezes, as questões disciplinares tomam proporções mais graves, que envolvem não apenas alunos ou professores, mas suas famílias também.

De acordo com seis participantes desta pesquisa, os conflitos entre os alunos e entre alunos e professores são reflexo de como se dá, ou não, a participação da família na vida das crianças e/ou adolescentes, e também do contexto econômico pouco favorecido do corpo discente. Observa-se nas falas dessas seis coordenadoras (CP1, CP2, CP3, CP6, CP7, CP8) um olhar compreensivo acerca do contexto em que vivem os seus alunos:

**A grande prioridade é o professor e o aluno.** O aluno também, às vezes, os que são muito indisciplinados ou são muito quietos, então **eu sempre destino um tempo para ouvir esses alunos...** Chamar o aluno, tentar chamar a família também é uma prioridade do trabalho porque você com mais informações, consegue passar também para os professores [...] **Nós temos, ainda, criança que só vem para comer, temos crianças que só se preocupam em estar na escola para ajudar atender o irmão menor porque tem medo que os maiores batam, então eles encontram a escola**



**como uma válvula de escape mesmo**, então isso, nós nunca podemos perder de vista, sabe? [...] Quando você vê que a escola fez diferença na vida daquele aluno, porque eu digo para eles que **muitos dos nossos alunos têm na escola, a realização da vida deles** (CP1/E).

Para você ter uma ideia, **os alunos que são muito carentes recebem no começo do ano o uniforme da direção** [...]. **Têm alunos muito bons, têm alunos que são difíceis de lidar**, de trabalhar com eles, de fazer com que eles percebam... Porque eu até não comentei, mas muitos, **você tem que tirar, eu não sei de onde, o gosto por estudar, porque eles parecem que estão desanimando a cada ano**, sabe? E vão parando e parando... (CP2/E)

**Eles reprovam anualmente e o índice de reprovação no sexto ano é horrível porque eles vêm com uma defasagem muito grande, têm muitos alunos que vêm sem saber ler e escrever e eles não possuem nenhum laudo médico que ateste que ele tem algum problema e que decorrente disso ele não lê e não escreve até onze, doze anos...** E a gente tem que trabalhar com esse aluno, porque esse aluno com certeza vai acabar reprovando, não é? Ele não tem condições para ir para o sétimo ano, então, a gente tem que desenvolver todo um trabalho para não perder esse aluno, **porque nós já perdemos muitos**. [...] Quando eles estão no Ensino Médio **nós já perdemos muitos alunos no meio do caminho, é como se fosse aquele funil**, sabe? **É muito triste**, mas infelizmente ainda é assim, porque vai chegar ao Ensino Médio muito menos do que aqueles que entraram no sexto ano, **eles vão ficando pelo caminho. É o desafio da escola pública hoje é fazer com que o aluno permaneça** (CP2/E).

[...] quando a gente traz o aluno, **a gente quer saber o que tem por trás daquela atitude**, a gente quer saber como nós iremos resolver da melhor maneira possível, porque **os alunos já vêm com uma carga de violência, se você tratar com violência, eles não vão entender nunca que existe outra forma de resolver o problema e o conflito** (CP3/E).

[...] **eu gosto dos alunos**, eu acho que **o fato de eu gostar dos alunos, eu acho que facilita**. Mesmo os piores, **eu consigo estabelecer um diálogo**, sabe? De alguma forma, **eu acho que eu consigo atingir eles**. Não vou mudar a vida deles, mas em algum ponto eu ainda consigo atingir para restaurar os que estão no caminho errado... E tem muito aluno bom também! Tem muito aluno bom! (CP6/E).

[...] **aqui é uma comunidade muito carente, muitos deles vêm para a escola para comer**, você não vê bagunça na hora do recreio, é um ou outro que fica bagunçando, eles ficam entrando inúmeras vezes na fila do lanche porque eles querem comer. **A gente tem muito aluno que vem sem estar alfabetizado, 64 sem saber ler e escrever, 59 sem saber fazer as operações mínimas** [dos sextos anos] esse ano (CP7/E).

**A gente pensa em algo melhor para os alunos, dar uma oportunidade, ajudar, motivá-los. Incentivá-los**, não é? Porque é através do estudo que eles vão conseguir um bom lugar nesse mundo, um bom emprego, uma boa condição, enfim... Então, **motivada a isso acreditando que a gente tem um potencial**, que a gente pode ajudar, mas é o que eu te disse, a gente se depara com uma realidade que às vezes, a gente não... Claro que a gente imagina tudo perfeito, tudo maravilhoso que é o que a gente quer, quando a gente vem, a realidade é como eu te disse, nem sempre é aquilo quando a gente trabalha, como é aqui, com **uma comunidade mais carente, cheios de problemas estruturais de família, defasagem no conhecimento, então eles já vem com uma série de [questões], então não tem uma perspectiva muito grande de melhorias de vida**, o que eles têm, está bom, **eles não são pessoas que lutam, que querem algo melhor, então isso dá uma frustração na gente...** (CP8/E).

Alguns alunos, **a gente percebe que eles tentam, a gente percebe que eles querem, que vêm e que buscam, eu acho que isso motiva a gente, ver que tem alguns que a gente ainda pode dar uma palavra, um incentivo, alguma coisa que a gente faça de diferente, a gente pode transformar a vida da criança, então**

**isso, faz com que a gente fique motivado e não perca a esperança.** E acreditar nas pessoas, que eles também podem ter um sonho, que eles podem mudar a realidade deles, só que é difícil, é complicado (CP8/E).

O que marca a gente? **É ver as crianças tão abandonadas na sociedade, pela família.** Eu poderia te falar um monte de coisas positivas, mas... Quantas coisas maravilhosas que a gente fez, mas eu acho que o que marca a gente é isso, **como os nossos alunos, como as nossas crianças estão à margem, marginalização mesmo. É triste a realidade da escola pública! Isso deixa a gente muito triste,** e, às vezes, **a gente se sente até incapaz de proporcionar algo que mude essa realidade, porque são muitos problemas,** quando a gente está dentro aqui, a gente percebe isso (CP8/E).

[...] **[precisamos] que esses políticos estejam conscientizados que eles têm que investir na educação,** não é? Para que nós possamos ter [resultados]... Se nós não conseguirmos aqui na escola tornar pessoas melhores, que sociedade que nós vamos ter, não é? Estar ajudando a mandar esses alunos para o mercado de trabalho, a mandar eles para viverem em comunidade, como que vai ser? Então, aqui dentro, nós temos que estar procurando sempre o melhor para que eles estejam amparados, bem, aprendendo e que tenham um futuro melhor... E assim, que não desistam, não é? (CP8/E).

No nosso dia-dia nos deparamos com várias situações que, muitas vezes, não conseguimos resolver, pois estão além das nossas condições. **É a família ausente, famílias desestruturadas que não demonstram interesse pelo aluno que “grita” por socorro, demonstrando isso com indisciplina, agressão falta de interesse, desrespeito aos professores e colegas. Praticam bullying, destroem o patrimônio público** (CP8/RL – s/d).

Quatro coordenadoras (CP1, CP2, CP7, CP8) destacam a clientela “carente” ou pouco favorecida economicamente, atendida em seus colégios. Duas dessas coordenadoras (CP1, CP7) citam a questão da alimentação como uma das principais motivações dos alunos para virem à escola. Outras duas coordenadoras (CP2, CP8) apontam a evasão escolar e a falta de perspectiva dos alunos em almejar alguma ascensão profissional por meio do estudo. Essas questões são percebidas pelas CP como questões preocupantes e que não parecem ter solução imediata.

Identifica-se também a defasagem na aprendizagem dos alunos que ingressam nos sextos anos do Ensino Fundamental II, mencionada por duas das coordenadoras: “[...] a gente tem muito aluno que vem sem estar alfabetizado, 64 sem saber ler e escrever, 59 sem saber fazer as operações mínimas [dos sextos anos], esse ano” (CP7); “[...] têm muitos alunos que vêm sem saber ler e escrever e eles não possuem nenhum laudo médico que ateste que ele tem algum problema e que decorrente disso ele não lê e não escreve até onze, doze anos [...]” (CP2). Tal defasagem também é salientada por outra coordenadora (CP8/RL) em seus registros livres. Esse registro mostra que, para essa coordenadora (CP8/RL), a indisciplina, a agressividade e a falta de interesse podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Nas reflexões de uma das coordenadoras (CP8) é possível observar suas indagações e considerações a respeito da realidade dos alunos. Segundo essa coordenadora, a situação em que se encontram os alunos lhe causa tristeza e frustração, pois ela percebe a falta de motivação e de perspectiva dos discentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que pondera as questões socioeconômicas, a coordenadora (CP8) afirma que “[...] nós temos que estar procurando sempre o melhor para que eles estejam amparados, bem, aprendendo e que tenham um futuro melhor [...]”. Assim, percebe-se que, para além dos determinantes existentes, essa coordenadora (CP8) permanece trabalhando para alcançar os fins pedagógicos que possam contribuir com a vida pessoal e acadêmica dos alunos.

Quando questionadas sobre as diferenças e/ou semelhanças entre o que foi idealizado antes do início da sua atuação e o que têm vivenciado na realidade escolar enquanto coordenadoras pedagógicas, as participantes afirmaram que sua atuação em relação aos alunos é diferente e, por vezes, contradiz o que elas haviam idealizado antes de ingressar no cargo. Nos depoimentos a seguir, podem ser observados alguns dos fatores que contribuem para que as coordenadoras iniciantes percebam a sua relação com o corpo discente dessa maneira:

[...] Indisciplina, como professora eu também já tive muito problema com indisciplina, mas, **como pedagoga parece que a gente vê muito mais indisciplina** (CP4/E).

[...] a maioria dos dias a gente fica em torno disso: **atendendo aluno, atendendo professor, aluno que, às vezes, não gosta de assistir determinada aula, ou, que, às vezes, não se dá bem com determinado professor, mas não pode ficar fora de sala faltando aula.** [...] Então tudo isso acaba atrasando ou atrapalha **as reais funções do pedagogo**, como você falou sobre o planejamento, tem dias que eu chego e penso **“Vou fazer isso, isso e isso”, mas não consigo** (CP5/E).

[...] a gente vem achando que é uma coisa, depois a gente se depara com uma realidade que é totalmente diferente, **o nosso trabalho aqui é mais focado mesmo em indisciplina**, diariamente é o que a gente trabalha, com alunos indisciplinados, então muitas vezes, a gente deixa a parte pedagógica, o atendimento ao professor, mesmo os alunos com dificuldade, para estar atendendo **a indisciplina que acredito que hoje em dia é foco maior em todas as escolas** (CP8/E).

[...] bastante é essa questão da **indisciplina**, parece que o pedagogo é só para resolver problema de **indisciplina**, então, acontece muito do professor tirar o aluno da sala... [...] **Eu não imaginei que teria que trabalhar tanto com isso [indisciplina]**, eu imaginei que tivesse que trabalhar, mas não tanto, sabe? Enfim, os professores estão toda hora pedindo para a gente interferir nisso. Então, **é uma coisa que eu não imaginei e que acontece bastante**, enfim, essas coisinhas assim do dia-dia [...]. Eu acredito que a maior [dificuldade] seja essa, sabe? O resto assim... A gente consegue administrar... (CP10/E).

As coordenadoras iniciantes consideram que a relação com o corpo discente é uma das dificuldades do trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo). Isso porque as dificuldades geralmente estão relacionadas às questões recorrentes de indisciplina ou se

referem à defasagem na aprendizagem dos alunos. Entretanto, certos aspectos na relação entre coordenação pedagógica e corpo docente podem ser considerados dilemas, além de dificuldades, pois contradizem o que as coordenadoras entendem como atribuição do coordenador pedagógico. Aqui, destacam-se as questões de agressão física que requerem encaminhamentos para outras instituições e casos complexos envolvendo gravidez na adolescência, o uso de drogas ou violência no seio familiar, todos indicados pelas participantes.

Para Charlot (2002), a violência escolar pode ser classificada em três tipos: a violência na escola; a violência à escola; e a violência da escola. A violência na escola é “[...] aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]” (CHARLOT, 2002, p. 434). O autor esclarece que são violências relacionadas às disputas entre grupos locais, decorrentes de motivos alheios à escola. Logo, poderiam ocorrer em qualquer outro lugar, mas muitas vezes acabam ocorrendo dentro da escola.

A violência à escola diz respeito à instituição escolar e seus representantes, isto é, pode estar relacionada à depredação do patrimônio público escolar ou à violência contra os profissionais que trabalham na instituição, os funcionários da escola: diretores, coordenadores, professores e demais servidores (CHARLOT, 2002). Charlot elucida, ainda, que a violência da escola, embora nem sempre visível, é tão real quanto as demais violências:

[...] é institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

As concepções explicitadas por Charlot (2002) auxiliam no processo de análise dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes, pois a partir de tais considerações é possível compreender os tipos de violência relatados nos depoimentos das participantes desta pesquisa<sup>75</sup>. O autor elaborou também conceitos relevantes acerca dos termos agressividade, transgressão e civilidade<sup>76</sup>. O autor explicita que agressividade é “[...] uma disposição

---

<sup>75</sup> Arroyo (2007, p. 788) contribui para a compreensão da temática da violência escolar, ao conceituar violência infanto-juvenil como o ato de violentar as crianças, adolescentes e jovens por meio de “[...] (exploração sexual, tráfico, trabalho infantil, desemprego, sobre vivência, fome, desproteção, maus-tratos, mortes)”, e, também compreende violência infanto-juvenil nas formas em que se envolvem a infância, a adolescência e a juventude “nas redes de tráfico, agressão, roubos, assaltos, mortes”. Segundo o autor, tal violência vulnerabiliza e expõe essas crianças e jovens o mundo das drogas.

<sup>76</sup> A organização desses conceitos se deu a partir de um estudo realizado pelo autor acerca de quais conceitos são elaborados pelos sociólogos franceses a respeito da temática da violência escolar. Para mais detalhes, ver “*A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*”, Charlot (2002).

biopsíquica reacional: a frustração que [...] leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal” (CHARLOT, 2002, p, 435).

A transgressão se refere aos comportamentos que descumprem regulamentos de um determinado estabelecimento, como, por exemplo, a escola. Todavia, embora seja um ato transgressor não seguir os regulamentos da escola, essas atitudes não são consideradas ilegais do ponto de vista das leis. Atitudes como a não-realização das atividades escolares e a falta de respeito foram exemplos ilustrativos de atos transgressores dados por Charlot (2002).

A incivilidade, segundo Charlot (2002, p. 437), não é ilegal, tampouco se refere ao descumprimento dos regulamentos da escola, mas diz respeito a “[...] desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada a sua pessoa”. O autor explicita que o acúmulo de incivildades na escola não pode ser naturalizado, nem ignorado, pois afeta igualmente o psicológico de quem é agredido verbalmente. Nas palavras do autor, incivilidade ataca a dignidade das pessoas; portanto, é uma violência tão grave quanto as demais.

A partir dos depoimentos, percebe-se que os conceitos de agressividade, transgressão e incivilidade discutidos por Charlot (2002) são comumente mencionados pelas coordenadoras iniciantes como indisciplina. Observa-se nos depoimentos da maioria das coordenadoras iniciantes que, em maior ou menor intensidade, a violência, a agressividade, a transgressão e/ou a incivilidade (CHARLOT, 2002) estão presentes no cotidiano das escolas e o coordenador pedagógico precisa tomar decisões diante dessas situações emergenciais.

Conforme os relatos, percebe-se que o trabalho do coordenador fica prejudicado devido à quantidade de ocorrências envolvendo os alunos. Entretanto, tais questões poderiam ser amenizadas se houvesse maior apoio das famílias, como contam as coordenadoras iniciantes:

[...] então **eu passo a maior parte do meu tempo, hoje em dia, separando briga de aluno, atendendo pai por confusão de aluno, indo atrás de aluno que os pais são negligentes** ou eles fazem alguma coisa errada e os pais simplesmente somem, [...] **a gente não tem tempo para fazer de fato o que a gente deveria fazer**, a maior parte do tempo você passa tentando organizar a escola (CP4/E).

[...] **eu tenho em mente as obrigações de pedagogo que eu preciso fazer, as atribuições só que no colégio a gente sempre dá prioridade para atender os alunos**, se está tendo algum **conflito em sala de aula**, se me chamam e eu não vou, pode ser que eles briguem depois... **Ou eles brigam dentro da sala de aula ou eles brigam fora**. Então, eu prefiro largar tudo e ir atender aquele professor com aquele aluno, fazer com que eles se entendam ou ver o que aconteceu, quando é necessário, a gente chama a mãe (CP5/E).

Então, **as dificuldades são essas questões com a família**, [...] então, **eu acho que o pior problema é a comunicação com a família**, [...] o meu maior problema é essa comunicação com a família, porque às vezes, você liga e tem pai que acha que é um absurdo você estar ligando, você estar cobrando, você estar avisando, entendeu? (CP7/E).

**Quando eu entrei, a primeira coisa que eu atendi foi uma briga [...]. Foi uma briga de gangue que eles estavam até com soco inglês**, eu tive que separar... [...] **[Eu imaginava] que não tinha isso dentro da escola**, claro, a gente sabia que tinha essas brigas, mas que não era nesse sentido, de briga de gangue... Então, assim, **eu sabia da questão de drogas, mas eu imaginava que era fora da escola**. Então, **eu já tive que atender alunos com drogas, alunos bêbados, brigas...** (CP11/E).

A partir dos depoimentos, observa-se que o atendimento dos alunos é a prioridade no cotidiano do coordenador pedagógico, isso porque esse atendimento quase sempre envolve conflitos, indisciplina e/ou outras situações vividas pelos discentes e que carecem de maior atenção dos CP. Diante de situações que envolvem o uso de drogas, de álcool e violência física e/ou verbal, o coordenador precisa tomar decisões imediatas e efetivas, para que danos maiores sejam evitados. Questões que envolvem a família também são trazidas às coordenadoras pedagógicas pelos próprios alunos, mas sua ação fica limitada, pois, muitas vezes, os familiares não atendem às solicitações e convocações da equipe pedagógica.

De acordo com Charlot (2002), o fenômeno da violência escolar não é algo novo, porém a maneira como a violência tem se materializado na escola é nova. Desde 1980, há uma crescente produção de trabalhos que tratam da temática da violência escolar, e estas pesquisas demonstram que a violência escolar é reflexo de inúmeros fatores: as desigualdades sociais, a pobreza, a falta de oportunidades para os jovens, as drogas, a violência sexual.

Para Macedo e Carvalho (2013), a crise de autoridade da atual geração e a falta de estrutura das famílias também são fatores que contribuem para a violência escolar. Na pesquisa das autoras, a falta de apoio familiar no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem foi considerada a maior causa da violência escolar. As autoras também observam que o quadro de violência parece estar se naturalizando, não só no espaço escolar, mas também nos meios de comunicação, pois diariamente as pessoas estão expostas a notícias e entretenimentos que banalizam a questão da violência.

Entendemos que os profissionais coordenadores e professores, frente a situações de conflito e violência – que têm se tornado comuns nas escolas –, buscam meio para manter o equilíbrio, aprendendo a lidar com as novas demandas desse século XXI, dentre as quais está incluída a violência escolar, um fato preocupante porque envolve a vida e o comportamento moral e ético dos sujeitos (MACEDO; CARVALHO, 2013, p. 7).

Macedo e Carvalho (2013) compreendem que, com a modernização da sociedade e a velocidade das mudanças que ocorrem diariamente, não só das tecnologias, mas também na maneira como as pessoas se relacionam, a violência escolar emergiu como um fenômeno das novas gerações. Não só os meios de comunicação, mas também o próprio cotidiano da escola está repleto de violências físicas, verbais e/ou morais.

As respostas de cinco participantes (CP1, CP2, CP5, CP6, CP10) à pergunta sobre qual foi a experiência mais marcante vivenciada por elas enquanto coordenadoras pedagógicas estão relacionadas à indisciplina, à violência escolar e à relação com os familiares dos alunos, como se pode verificar:

**Bem, eu sempre considero muito marcante os momentos de conversas com as famílias, sabe? (CP1/E).**

**Experiências negativas sempre foram em relação à família (CP2/E).**

**[...] eu acho que a questão familiar é a mais difícil de resolver, quando o aluno é agredido ou abusado, eu acho que para mim, é o que mais pesa, é o que é mais difícil de ser resolvido porque não depende só de uma pessoa, são várias pessoas envolvidas (CP5/E).**

Esses dias **eu fiquei muito chateada porque eu fiquei sabendo que um aluno [...] está usando drogas, sabe?** A diretora até falou assim: “Será que você não conseguiria vir de manhã conversar com ele porque eu sei que ele gosta de você, talvez se ele conversasse com você, você conseguiria resgatar”. Então, **isso me deixou um pouco chateada** porque... Puxa vida! A gente trabalha, trabalha, trabalha com eles... Era um aluno bom, enfim... Era um aluno que quando o responsável por ele veio me contar, eu falei “ah, eu não acredito! Eu não acredito que ele está envolvido com drogas”, enfim... Talvez **isso tenha sido uma coisa que tenha me marcado muito, sabe? (CP10/E).**

Quando ocorrem situações conflituosas que envolvem os alunos, o procedimento adotado pelos colégios explicitados pelas coordenadoras iniciantes é de que sejam chamados os responsáveis pela criança ou adolescente. Entretanto, nem sempre as famílias atendem às solicitações da escola, conforme se verifica nos depoimentos. Nos relatos de quatro coordenadoras (CP1, CP2, CP5, CP10), observa-se que existem problemáticas que extrapolam a dimensão pedagógica do trabalho de professores e coordenadores. De acordo com Franco (2008), coordenar o pedagógico na educação básica se refere à instauração, incentivo, produção constante de um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas (FRANCO, 2008, p. 117). Nesse sentido, por atuar grande parte do tempo solucionando questões pontuais que envolvem o comportamento dos alunos, os coordenadores pedagógicos pouco contribuem para a produção dessas práticas transformadoras.

Grosso (2008) constatou que, devido ao constante relacionamento com os sujeitos que fazem da parte da escola, muitas vezes o coordenador iniciante acaba se envolvendo emocionalmente com as questões familiares dos alunos, com suas histórias de vida e/ou com seus problemas pessoais. No caso das participantes desta pesquisa, a relação com a família é mencionada como algo marcante, pois, conforme se evidenciaram nos depoimentos, os problemas dialogados com as famílias envolvem questões das vidas das crianças e dos adolescentes que requerem cuidado, por não serem de fácil abordagem. Alguns dos casos compartilhados foram: crianças ou adolescentes agredidos por um familiar, abandonados pela família, sob a tutela do Estado devido ao envolvimento com drogas, com histórico de doenças graves, dentre outros casos citados.

Conforme Placco, Almeida e Souza, (2011), o caráter transformador do trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) está relacionado aos movimentos reflexivos realizados pelo próprio coordenador e que questionam as possibilidades de mudanças concretas na escola por meio de sua atuação profissional, e, também, à consciência do compromisso desse trabalho com a melhoria da educação. Nesse sentido, ao se deparar com questões graves das vidas dos alunos da escola, as coordenadoras iniciantes, por vezes, sentem-se impactadas e impotentes diante de realidades hostis dos alunos, fazendo com que a perspectiva de mudanças frente a algumas dessas realidades se torne algo muito distante.

Nos registros livres de uma das coordenadoras (CP8/RL), foi possível conhecer outros exemplos de situações preocupantes vivenciadas nas escolas:

Diariamente atendemos casos de agressão e percebemos que **os alunos não têm medo e aparentam sentir prazer nas atitudes e posturas de agressão e xingamentos**. Isso fica visível no dia-dia (CP8/RL – s/d).

Este ano estou atendendo um aluno “F” que demonstra uma tristeza muito grande e **tudo ele resolve com brigas**. Quando atendi ele pela 1º vez, senti uma vontade enorme de acolher este aluno e ajudá-lo a encontrar um sentido real para estar no colégio, pois ele começa a estudar e quando começam os conflitos, ele simplesmente **abandona a escola, reprova por faltas, não está alfabetizado e acredito que esse é um dos motivos que faz com que ele não tenha interesse pelos estudos**. [...] **Acho que esse aluno precisa muito de nossa ajuda** [...] (CP8/RL – s/d).

**Grande problema são os alunos reprovados por 1,2,3 vezes que estão no 6º ano e que sabemos que a reprovação, muitas vezes, não resolve o problema e cria outros**. O aluno “J.H.”, diariamente agride os colegas, até agora não conseguimos identificar o que leva ele a ter essa conduta. [...] A mãe disse que em casa ele não obedece ninguém, somente uma madrinha. Esse é um desafio para esse ano, ajudar o “JH” melhorar, tanto no aprendizado quanto no respeito com os colegas. **Acredito que a mãe do aluno também precisa de ajuda, pois seu filho tem apenas 11 anos e a fala dela é que não pode com a vida do seu filho** (CP8/RL – s/d).

Alguns alunos se envolveram em conflitos no domingo e no dia seguinte uma turma ficou aguardando um aluno e **quebraram uma sombrinha nas pernas dele**. O que



reforça infelizmente: **alunos sem piedade, sem amor ao próximo, são cruéis e não pensam nas consequências de suas atitudes. Como o caso veio para o colégio, foi feito ata, orientado os alunos, tentamos contato com os pais, sem êxito. A violência está presente na vida escolar dos alunos** (CP8/RL – s/d).

Outro fato marcante desde os sextos anos é a **sexualidade aflorada**. Talvez pela falta de orientação dos responsáveis, facilidade e acesso a TV, filmes em a vigilância dos pais. **Pais que permitem tudo, não cobram nada e com isso estão criando filhos mal educados, desmotivados, sem um rumo para suas vidas**. E, com isso, péssimos profissionais e pessoas que não sabem conviver respeitando a individualidade de cada um (CP8/RL – s/d).

Percebemos que quando existem conflitos com os filhos, os pais que deveriam ser pessoas equilibradas e dar exemplos para os filhos, **quando convocados acabam discutindo, usando palavras inadequadas e até ameaças**. Então, o que esperar dos filhos, pois tem como exemplos **pais que não sabem resolver problemas através do diálogo e sim partem para agressão**, o qual muitas vezes, **é necessário chamar a Patrulha Escolar para que os pais possam se acalmar e resolver os problemas com seus filhos** (CP8/RL – s/d).

No ano passado em outro colégio, **percebi a maldade de alguns alunos** que passavam pelo Centro de Eventos e **jogavam pedras nos cavalos, machucaram os animais sem ter dó**, [...] **não mostraram arrependimentos**, participaram de palestras de conscientização e a importância desses animais para muitas crianças que faziam aulas de equoterapia que visa o desenvolvimento de pessoas com deficiência ou necessidade especial, **mas no dia-dia não percebemos que esses alunos estavam arrependidos de suas atitudes. Os pais quando convocados não apresentaram surpresa ou fizeram alguma coisa que mudasse a postura de seus filhos** (CP8/RL – s/d).

Não são só os meninos que apresentam atitudes agressivas. Muitas meninas estão **resolvendo conflitos com brigas, palavras de baixo calão e agressão, tanto verbal quanto física. Muitas meninas envolvidas diariamente em conflitos**, [...] percebemos que os responsáveis não verificam o que os filhos fazem nas redes sociais. Pais precisam estar atentos no que seus filhos estão fazendo, assistindo e como estão assimilando informações. Palavra: CUIDADO com nossos alunos (CP8/RL – s/d).

Nos registros dessa coordenadora (CP8/RL), percebe-se a presença constante da violência e da indisciplina no cotidiano da escola, e essas problemáticas parecem estar naturalizadas entre os alunos. Conflitos, brigas, palavras de baixo calão e agressões são mencionadas frequentemente por essa coordenadora e por outras participantes. Além dessas questões, a coordenadora também comenta sobre o alto índice de reprovação e a defasagem da aprendizagem, que caracteriza muitos dos alunos indisciplinados e agressivos.

Outra situação relacionada aos alunos e suas famílias, levantada por quatro coordenadoras (CP3, CP6, CP8, CP10), refere-se aos alunos matriculados por determinação de outras instâncias. Esses alunos são crianças ou adolescentes que, devido a problemas sérios que podem envolver desde mau comportamento e violência até a prática de crimes e/ou uso de drogas, são assistidos pelo Estado por meio de órgãos como o Conselho Tutelar, o Ministério Público e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Segundo as coordenadoras:

[...] **os alunos que chegam por determinação judicial ou determinação do núcleo de educação.** Porque eles vêm obrigados, não tem amor e/ou vínculo com o colégio e geralmente chegam para barbarizar, muitas vezes, ou melhor, **em todas, às vezes, tivemos problemas sérios de comportamento e violência.** [...] O menino faltou os 15 primeiros dias após ser matriculado e quando veio estava sem material nenhum, não fez nada e no fim da aula, na saída, empurrou um menino da rampa que quebrou o braço e atualmente a mãe da vítima está processando o diretor pelo comportamento do aluno. Nessa situação **nós somos obrigados a acolher, mas não recebemos ajuda quando a bomba estoura. É uma situação bem complicada e que afeta diariamente nosso trabalho** (CP3/RL – s/d).

[...] eu acho que **a mais marcante** foi o ano passado, **um aluno que estava em liberdade assistida, ele era péssimo,** [...] a mãe falava que não podia com a vida dele, ela falava **“Ligue para juíza porque eu não tenho mais poder sobre a vida dele”**[...]. Os professores vinham **“Meu Deus, o que esse menino está fazendo aqui? Ele já reprovou!”**, [...] a tutela dele estava com o estado, ele tinha que estar na escola e **ele voltou para a escola e ficou incomodando até o último dia de aula, mesmo já estando reprovado por falta.** [...] **Ele não fazia nada do pedagógico, ele pegava o material dos outros, ele colocou fogo no caderno de um colega dentro da sala de aula,** de pirraça... Naquela turma, os alunos estavam reclamando muito de furto... [...] Então, acontecia todo o tipo de coisa: **botar fogo no caderno do colega por "brincadeira",** esconder as coisas dos outros, sobre esconder, ele assumia... Então, sumiam coisas lá na sala... Desrespeito com professor... (CP6/E).

Esse ano, **nosso maior desafio é colocar em sala de aula um aluno que não quer estudar. É um aluno repetente,** no ano de 2018 **agredia os alunos, não respeitava funcionários, professores, a pedagoga e a direção.** O aluno foi encaminhado para o Conselho Tutelar e Ministério Público [...]. No ano de 2019, **o caso se repete, o aluno é agressivo, indisciplinado, sem interesse nos estudos.** [...] Utiliza palavras agressivas e **um “olhar” que dá medo.** Infelizmente, **a família é ausente e quando comparece diz que não sabe o que fazer com seu filho** (CP8/RL – s/d).

Estamos com uma situação bem complicada de **indisciplina** de um aluno. **Ele atrapalha a aprendizagem dos colegas, ameaça-os verbalmente e fisicamente, agride-os. O mesmo aos professores.** O aluno é repetente. Há grande descaso da família que vive em situação econômica e social, precárias. **Percebe-se que gostariam que ele fosse recolhido.** O caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar, Ministério Público e ao CRAS. [...] Os professores continuam cobrando da direção e equipe pedagógica e a situação caótica em relação às atitudes que o aluno causa em toda escola, continuam as mesmas (CP10/RL – s/d).

Os alunos que são matriculados por determinação judicial são obrigados a frequentar a escola, mesmo que estejam reprovados por falta. Segundo os relatos dessas quatro coordenadoras (CP3, CP6, CP8, CP10), esses alunos não demonstram interesse pelos estudos e têm atitudes violentas e indisciplinadas que prejudicam também os outros discentes.

Uma das coordenadoras (CP6) relatou sua experiência com um aluno que estava em liberdade assistida, ou seja, sua liberdade era condicional ao seu comportamento e frequência escolar. A tutela desse adolescente estava com o Estado, pois a mãe do aluno afirmava não ter controle sobre a vida dele, e a liberdade assistida do adolescente era em decorrência do seu envolvimento com drogas. A coordenadora (CP6) ressalta que a presença do aluno causava transtornos aos alunos e professores, que não aceitavam sua presença na escola. Passado

determinado tempo, o aluno foi preso, pois havia agredido sua mãe. Passados 45 dias no Centro de Socioeducação (CENSE) de Ponta Grossa, o aluno foi obrigado a retornar para a escola. Acerca dessa experiência, a coordenadora (CP6) reflete sobre a exposição dos outros alunos a esse adolescente que foi preso:

[...] você vê uma mãe, uma família, uma mãe manda um filho para a escola e **essa criança, adolescente tem que conviver com todo o tipo de** aluno, e, às vezes, com gente muito “barra pesada”, **com gente do crime mesmo**, e... Às vezes... As nossas leis... **Nós somos obrigados a ainda a acolher mesmo ele tendo perdido o ano letivo, mesmo ele aprontando todas, ele só estava ali para incomodar...** (CP6/E).

A experiência dessa coordenadora (CP6) é apenas um dentre os diversos exemplos compartilhados nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes. Nos registros livres de outra coordenadora (CP8/RL), ela compartilhou uma situação de agressão física entre alunos, que se transformou em um conflito envolvendo não só alunos, mas também ameaças aos familiares do aluno agredido, o que indica que a questão não é simples de ser resolvida:

Outro caso foi na saída da aula, **quando um aluno bateu em um colega**, o avô estava aguardando na saída seu neto. O aluno contou para seu avô que foi agredido, **o avô foi tirar satisfação e foi agredido pelo aluno que falou palavrões e partiu para briga**. No dia seguinte, os responsáveis vieram até o colégio e **o aluno novamente tentou agredir os pais do aluno que ele havia batido**. Foi chamada a Patrulha Escolar, pois **o aluno ameaçou de morte o pai do aluno agredido**. A mãe do agressor pediu a transferência e disse que seu filho mudaria de cidade. O Núcleo de Educação foi informado do caso e o boletim de ocorrência foi feito (CP8/RL – s/d).

A indisciplina e a violência presentes na escola estão relacionadas não apenas a agressões e más condutas, mas sofrem também influências ou são intensificadas por questões como a defasagem na aprendizagem, que se reflete em um alto índice de reprovação e evasão escolar, conforme indica o registro livre de uma das coordenadoras (CP8/RL).

Percebo também que **um problema grave nas escolas são os alunos reprovados que estão já com 14, 15 anos e ainda no sexto ano, sétimo ano. O que mostra que a reprovação não é o caminho**, a reprovação faz com que esses alunos percebam o fracasso de suas caminhadas de estudante e que essa reprovação não agregou nada na vida dos educandos, que estão na mesma série por três anos e não avançaram (CP8/RL – s/d).

Segundo os registros livres dessa coordenadora (CP8/RL), a reprovação dos alunos não é entendida por ela como o caminho para resolver os problemas relacionados à aprendizagem, mas ela não indica uma alternativa para essa problemática. Para além dos

relatos que trazem exemplos de indisciplina, de violência escolar e do problema da defasagem na aprendizagem, essa entrevistada (CP8/RL) reflete também sobre a importância da educação e da necessidade da escola se tornar mais atrativa para os alunos:

Acredito que **nosso trabalho é fundamental dentro do colégio**, pois **ouvimos, conversamos** com pais e **orientamos** nossos professores para que mudem e encontrem formas para que nossos educandos gostem da escola e estejam motivados para estudarem e conseguir um lugar melhor nesse mundo que está tão competitivo e cada dia se faz necessário se atualizar e estudar para poder entrar no mercado de trabalho (CP8/RL – s/d).

Observamos que **o trabalho da equipe pedagógica gira em torno de indisciplina, falta de interesse, tarefas não feitas**. E também alunos que diariamente estão com dores de cabeça, dor de barriga, tonturas **o qual reflete uma fuga** (CP8/RL – s/d).

**Precisamos urgente encontrar soluções e melhorias na forma de avaliar e definir reprovações** e até que ponto isso acrescentará na vida escolar dos alunos (CP8/RL – s/d).

Chegamos a uma conclusão que **pedagogas nas escolas resolvem muitos casos de indisciplina e ausência dos responsáveis e com isso a parte pedagógica fica de lado, atendimento aos professores e alunos com dificuldades de aprendizagem**, pois **a maior parte do dia passamos resolvendo conflitos** que, muitas vezes, trazem para dentro do colégio problemas que arrumaram fora do colégio (CP8/RL – s/d).

Neste início de ano, muitos alunos com dor de cabeça, dor de barriga, enjoo e isso é uma forma de serem liberados. Com isso, **percebemos que a escola não é prazerosa. Precisamos urgente melhorar isso**. A escola deve ser um lugar onde o educando se sinta seguro, tenha vontade de estar ali e motivado para o aprendizado. A escola precisa ser o espaço onde o aluno tenha interesse, se sinta acolhido, respeitado e que no final de cada ano, tenha sucesso nos estudos. **Precisamos descobrir como tornar nossas escolas um ambiente acolhedor, de descobertas, inovador e que aconteça o processo de ensino-aprendizagem** (CP8/RL – s/d).

[...]. **A maior tristeza na nossa profissão é sentir que é apenas uma criança e não conseguimos resgatar**, não por falta de interesse da equipe, mas perceber que um aluno pode ter tanta “raiva” a ponto de nada motivá-lo. **Isso é muito triste! Algo urgente precisa ser feito para mudar a realidade dos alunos que infelizmente, não podem contar com apoio da família**, pois percebemos que estão perdidas e não estão conseguindo dar o mínimo de condições, de estrutura para essas crianças que não tem exemplo dentro de casa e que refletem isso em sala de aula. **Tenho certeza que a indisciplina é o nosso maior desafio**. Precisamos da parceria com os pais, mas pais comprometidos com a educação. Também, é necessário que o aluno esteja motivado e tenha vontade de aprender o que muitas vezes, se percebe que foi perdido o interesse pela escola, pode ser pelos atrativos como celulares e a tecnologia avançado, jogos, onde a escola passa a ser “chata” e sem atrativos (CP8/RL – s/d).

**A equipe pedagógica deveria estar atendendo problemas de aprendizagem, orientações para professores**, porém a maior parte do tempo cuida da indisciplina, brigas, ameaças, bullying. **Muitas vezes, já pensei que a escola deveria ser para quem quer estudar**, então teríamos uma escola de qualidade e com real significado o aprendizado e pessoas melhores, tanto no conhecimento quanto ao preparo para o exercício de uma profissão. Mas, então eu penso nesses alunos que estão sem objetivos, sem nada, absolutamente nada e com **isso me dá uma tristeza imensa**, vendo tantas possibilidades e realmente nossos jovens cada dia, sem aproveitar as oportunidades. Seria culpa dos governantes, das famílias, dos professores, enfim...

Precisamos urgente resgatar nossos jovens, mudar o rumo e encontrar uma nova forma que garanta a permanência e aprendizado desses jovens, resgatando eles do meio que os corrompe e transformando em pessoas sem perspectiva de vida (CP8/RL – s/d).

Diante dos depoimentos da coordenadora, é possível ter um panorama sobre os sentimentos que surgem no dia a dia do trabalho escolar das coordenadoras, quando se deparam com situações conflituosas. Sentimentos como tristeza, frustração e decepção são mencionados, mas, ao mesmo tempo, quando refletem sobre seu trabalho e sua escola, as participantes também demonstram perseverança. Essa perseverança as motiva a, na medida do possível, ouvir, cuidar e auxiliar os alunos, o que demonstra que tentam estabelecer novas relações na escola (MARTINS, 1996).

Ainda sobre o trabalho do coordenador pedagógico junto ao corpo discente, quando ocorrem situações de violência física entre os alunos, os colégios seguem o procedimento de chamar a Patrulha Escolar. A orientação dada pela Patrulha Escolar<sup>77</sup> é a de que os coordenadores pedagógicos devem registrar a ocorrência em ata com as assinaturas dos envolvidos; solicitar a ida dos responsáveis legais dos alunos até o colégio, e, caso seja considerado necessário pelos policiais da Patrulha Escolar, os menores precisam ser encaminhados até a delegacia, acompanhados por algum responsável. A partir dos relatos das participantes se constata que são frequentes os casos de não comparecimento dos familiares diante da convocação do colégio nessas situações. Quando os responsáveis legais não comparecem, alguém do colégio precisa acompanhar os alunos menores de idade até a delegacia. De acordo com os depoimentos, comumente são as coordenadoras pedagógicas que acompanham os alunos nessas situações e, em menor frequência, os diretores.

Nos depoimentos de duas coordenadoras (CP9, CP11) se observa um sentimento de desaprovação diante da obrigação de responsabilizar-se pelos alunos fora da escola, nas delegacias. Desse modo, a ida às delegacias se constitui como um dilema para essas participantes, pois entra em conflito com o que elas entendem como sendo sua atribuição. Segundo as duas coordenadoras, as providências tomadas na delegacia levam tempo considerável e, com isso, a organização e o planejamento do trabalho pedagógico fica comprometido. Além disso, a ausência do coordenador é sentida pelos demais alunos e

---

<sup>77</sup> Segundo o site oficial da Polícia Militar do Paraná, a Patrulha Escolar é um projeto do governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Segurança Pública, lançado em março de 2004, “com o objetivo de reduzir o crime dentro e fora das escolas, a desordem percebida pela comunidade e melhorar a condição e qualidade de vida e ensino nas instituições estaduais, particulares e municipais”. Disponível em: <http://www.pmpr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=360>. Acesso em: 15 jun. 2019.

professores, que esperam contar com seu suporte na escola. Tais considerações são sustentadas nos relatos a seguir:

[...] se vem a Patrulha Escolar que é uma constante, **você têm que ir junto**, eu fico “de cara”, elas voltam cerca de 21h30min da delegacia, **seguidamente toda semana uma vai**, eu já fui também, só que fui de manhã, mas eu já fui com a lancheira achando que ia passar o dia lá. [...] Perguntei para o menino onde a mãe dele morava e fui buscar, porque se eu pegasse a mãe, eu não precisaria ficar e sem a mãe, **eu teria que ficar, até a mãe sentir falta dele**, pense! (CP9/E).

**A experiência mais marcante como pedagoga? Foi ter que ir à delegacia por ser pedagoga, eu achei horrível, achei horrível ter que ir à delegacia**, eu achei horrível a atitude do policial “dando de dedo em mim”, **eu não queria ir e eu não tinha ninguém para me acudir**, [...], o policial apontou o dedo para mim e disse que eu tinha que ir sim! Então, **foi à experiência mais horrível que eu tive**, [...] **não existe uma solução para essa problemática, foi horrível, foi esse ano e eu não gostei**. [...] Então, **essa foi à experiência que eu mais estressei**, eu fiquei possessa, coisa que **eu não tinha nada a ver com aquilo**, eu acho que tinha que ter alguém para resolver isso e **não tinha que ser a pedagoga**. Eu gosto de trabalhar - na escola (CP9/E).

[...] esses dias estava somente eu na coordenação, nós somos duas pedagogas, mas só estava eu na escola, e, nesse dia foi assim: aluno com... Para você ver como vai muito além... **Aluno com munição, desfilando com munição de revolver dentro da escola**, aluno de dezesseis anos, do oitavo ano. [...] Graças a Deus só com a munição, mas mesmo assim tem todo aquele trâmite: **registra em ata, chama a Patrulha, avisa os pais**, não é? Aí, nesse dia como eu estava sozinha, **o diretor acompanhou o aluno até a delegacia** (CP11/E).

Assim, eu imaginava que chamava a Patrulha Escolar, quando tem alguma ocorrência, mas a Patrulha vem e leva e os pais vão lá resolver... **É diferente porque [na realidade] a gente te acompanhar**, não é? [...] No primeiro ano eu já fui com aluno para a **delegacia**, então, assim, é bem... **Tudo o que eu projetei no início, mudou totalmente** (CP11/E).

Os relatos dessas duas coordenadoras iniciantes (CP7, CP11) demonstram a presença da violência à escola (CHARLOT, 2002), visto que as CP foram agredidas verbal e fisicamente por alunos de suas respectivas escolas. Em ambos os casos, a Patrulha Escolar foi chamada e foram registrados boletins de ocorrências:

[...] a gente teve uma situação no começo do ano que **uma aluna veio e me bateu...** Ela tem um problema com a diretora, [...] eu estava aqui escrevendo a ata com a polícia e tudo mais e ela “**catou**” a diretora, **eu chamei a polícia por causa disso, eu já tinha chamado o Conselho Tutelar e eles disseram que não podiam vir**, quando ela foi **bater na diretora**, a diretora conseguiu sair, **então ela veio e me “lascou” um tapa na cabeça**. Então, o **policial a grudou na parede e fomos todos na delegacia, ela ficou presa na solitária porque ela estava muito agitada** (CP7/E).

**O que me marcou muito foi o dia em que eu fui com o adolescente para a delegacia**, porque foi um dia assim, que não sai [da cabeça], sabe? Porque foi... Eu não me esqueço. [...] **É uma família bem complicada, bem desestruturada**, eu fui atrás do menino, ele estava na aula de educação física, [...] Aí, eu pedi para o menino o celular porque a mãe estaria vindo buscar. **O menino jogou o celular... Em mim... E começou a falar besteira, palavrão, me xingar de tudo que é nome, até os mais cabeludos que você possa imaginar, ele falou...** [...] (CP11/E).

As duas coordenadoras (CP7, CP11) relatam que registraram boletim de ocorrência, como um ato simbólico, para que essas situações não ficassem simplesmente esquecidas. Segundo uma delas (CP11), embora não tenham acontecido novamente ações violentas para com ela, não houve mudanças nas atitudes do aluno que a agrediu:

Claro que não mudou, o menino continua aprontando, continua dando problema... **Está aqui, está aqui na escola... É reprovado... Não quer estudar, só quer fazer bagunça e já aprontou várias vezes depois do ocorrido.** Mas, eu acho assim que é uma das coisas... **Que é um choque!** Você ter que... Você vê reportagens e você acha que nunca vai acontecer... E aconteceu... Claro que não foi uma agressão [física], mas **foi uma agressão verbal, ele me ameaçou jogando o celular, foi bem complicado...** (CP11).

Charlot (2002) reflete que se, por um lado, a juventude é a principal autora da violência na escola, é também a principal vítima. Tanto os que agredem quanto os que são agredidos, de acordo com o autor, são fragilizados por diversos motivos: problemas familiares, marginalização daqueles oriundos de classes menos favorecidas, hostilização dos próprios sujeitos que estão na escola (alunos e professores) em relação àqueles vistos como violentos, desemprego, drogas, agressões sexuais, etc (CHARLOT, 2002, p. 435).

Embora as coordenadoras reprovem atitudes de violência na escola, por meio de seus depoimentos foi possível observar que todas procuram conhecer as histórias de vida dos alunos e a situação de suas famílias, para tentar compreender o contexto em que essas crianças e adolescentes estão inseridos, contextos esses que, muitas vezes, justificam ações de agressividade e violência. Além disso, a maioria das CP iniciantes evidencia a importância da família no bom comportamento e desempenho escolar dos discentes e também questiona a atuação das famílias em relação aos menores pelos quais são responsáveis. Essa atuação é percebida por elas como sendo lacunar:

Bem, eu sempre considero muito marcante os momentos de conversas com as famílias, sabe? Porque então, você percebe e **compreende o aluno**, então de muitos relatos em que você conversou com as famílias, **você acaba chorando** e você acaba pensando "Nossa, olha esse problema... Os meus problemas e os problemas dos professores reclamando são tão pequenos diante da realidade que o aluno vive" (CP1/E).

**O que mais dificulta também no trabalho é o fato da gente não ter a família com a gente**, não é? Muitas vezes, a gente fala e fala com a família, a gente quer reverter àquela situação, mas **sem a ajuda da família é impossível** e a gente não consegue porque a família sai daqui e lava as mãos, está muito difícil à situação dos alunos em relação às famílias hoje em dia, está muito difícil. [...] Hoje eles dão graças e dizem "Mande mesmo! Mande para o Conselho porque eu não aguento mais!", às vezes, eu acho que tem mãe que não quer assumir o seu papel como mãe, entende? Que quer delegar isso às instituições porque antes isso assustava e hoje

isso não assusta, porque eles não querem assumir essa responsabilidade. Filho é filho, não é? (CP2/E).

Os pais, a maioria vem com a mesma queixa de que tem pouca instrução e querem que os filhos estudem então, **essa conscientização que é uma coisa muito custosa**, sabe? [...] O que a gente fala para muitos [pais], é lei, “Ah, a pedagoga falou isso”. A mesma questão com todo mundo, com aluno eu falei, com pai eu falei, com os professores... Com pais eu falei a questão assim... **De ser um porto seguro da família, onde eles buscam orientação, onde eles buscam entendimento...** (CP7/E).

Conforme Placco (2010), o trabalho do coordenador pedagógico se realiza por meio de relações interpessoais, e uma dessas relações é a relação estabelecida com os familiares dos alunos. Entretanto, essa relação tem se realizado de maneira tímida, pois, conforme os depoimentos, as famílias dos alunos pouco correspondem às solicitações da equipe pedagógica e/ou sequer comparecem às reuniões que objetivam tratar do desempenho dos discentes.

A realidade das escolas onde atuam as coordenadoras pesquisadas é complexa e permeada por questões que envolvem não apenas o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também seu contexto histórico, social, econômico, cultural e familiar. As histórias de vida dos alunos com contextos fragilizados influenciam e muitas vezes determinam suas ações na escola. Tais ações agressivas, transgressoras e/ou incivilizadas (CHARLOT, 2002) são diariamente reportadas ao coordenador pedagógico iniciante, como se esse profissional pudesse solucionar, sozinho, todos os conflitos que ocorrem no ambiente escolar. Ainda assim, reconhecer as desigualdades sociais e a falta de apoio familiar não isenta o coordenador pedagógico de agir frente ao fenômeno da violência escolar, mas o ajuda a identificar a origem e as causas que levam os alunos a agirem violentamente na escola.

Nesse sentido, se, por um lado, a coordenação pedagógica possui um caráter articulador, formador e transformador, por outro lado, sem o apoio familiar, sem o assessoramento de instâncias superiores de gestão da educação estadual, bem como sem o suporte do Estado por meio de políticas e recursos públicos que viabilizem escolas melhor estruturadas e bem equipadas, por mais bem intencionada que seja a atuação do coordenador pedagógico iniciante, seu trabalho fica limitado e consideravelmente comprometido diante da violência escolar.



#### 4.2.4 Dilemas e Dificuldades com Relação à Formação para o Trabalho na Coordenação Pedagógica

A partir dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes, foi possível identificar a comparação que algumas participantes fazem em relação ao que a literatura sobre a formação inicial discute acerca da coordenação pedagógica e o que de fato as profissionais vivenciam em seu cotidiano. A comparação feita pelas coordenadoras iniciantes se estabelece num sentido de contradição, pois elas afirmam que o que se aprende na Licenciatura em Pedagogia é diferente da realidade da escola pública estadual e as exigências para os coordenadores pedagógicos, especificamente no que se refere às atribuições e ao papel desses profissionais na escola. Desse modo, o dilema das coordenadoras iniciantes em relação à formação inicial se refere à aparente frustração expressada por elas acerca da relação teoria-prática.

Observa-se que quando seis coordenadoras iniciantes (CP2, CP4, CP5, CP8, CP9, CP11) recordam o período de formação inicial, em que estudaram teorias sobre a coordenação pedagógica, é perceptível em suas falas uma reflexão acerca do trabalho que desenvolvem enquanto coordenadoras. Essas profissionais discorrem a respeito do distanciamento das práticas realizadas cotidianamente em contraponto ao que a literatura estudada na formação inicial indica a respeito da atuação do coordenador pedagógico na escola, conforme mostram os excertos:

[...] **no começo a gente se sente muito perdido, a gente não sabe quais são as atribuições do pedagogo**, embora tenha passado quatro anos estudando, **só que você estuda a teoria "Ah, o pedagogo tem que fazer isso, isso e aquilo", só que é na prática, o que o pedagogo realmente tem que fazer?** (CP2/E).

**Eu acho que a Universidade ela prepara o máximo que ela pode**, mas quando você entra, quando chegam essas situações, aí sim, **você vai colocar em prática aquilo que você aprendeu**, [...] quando chega numa escola é você sozinha, e, tem problemas e situações que é você que tem que mais ou menos saber, então você mesmo que tem que **colocar em prática**, então é uma novidade, é um aprendizado (CP4/E).

[...] eu tinha visto na **Universidade**, mas, era mais a **questão teórica... Realmente a teoria com a prática dá bastante diferença** [...] Então, **a gente lê, a gente vê na teoria, mas, a prática é outra...** (CP5/E).

**O que a gente aprende na Universidade é que a gente precisa sentar com o professor, orientar, ver o que ele precisa, dar sugestões de atividade, sugestões de como desenvolver determinado trabalho**, não é? Mas, a gente não consegue, realmente não consegue... Não digo que a gente não faça, mas, não é sempre como eles gostariam que fosse (CP5/E).

[...] a gente tem projeto, a gente pensa um monte de coisas, a gente vem quando a gente estuda, com aquele **sonho de colocar tudo em prática o que aprendeu na**

**formação inicial e se depara com uma realidade totalmente diferente e isso deixa a gente frustrado**, não vou te dizer que não porque é sim (CP8/E).

**O que eu acho de diferença é o que você aprende na graduação entre o que você vivencia na prática** (CP9/E). [...] **Eu achei a graduação muito pobre. É muita teoria e muito pouca vivência do que é**. Tudo que eu aprendi na graduação era muito interessante, mas **nada ou praticamente nada eu coloquei em prática** (CP9/E).

Porque **conceitos teóricos** são lindos, mas os **conceitos práticos... Nem sempre são as maravilhas que a gente vai encontrar**. A questão também **do livro de chamada**, que no curso de Pedagogia a gente não vê, **é muito teórico**, mas o prático mesmo que é **aquele mundo encantado da Pedagogia**, quando a gente entra no chão da escola **é totalmente diferente...** Outra realidade... **Mudou tudo** [do aprendido na Universidade]! Tudo! (CP11/E).

Então é assim: quando a gente **estuda**, a gente vê que o trabalho do pedagogo tem **várias atribuições**. Quando você chega à escola, você vê que essas atribuições... Vão além. É orientação de professor; é cuidado com o processo de ensino-aprendizagem; a parte de documentação... Então, a gente vê que vai muito além. [...] **A gente vê as atribuições nos cursos de licenciatura, e, então, quando você chega aqui** [e é diferente]... (CP11/E).

Para uma das participantes (CP2), o período de iniciação causou insegurança, pois ao ingressar no cargo, ela ainda não tinha clareza de suas atribuições e tarefas. Ela compartilha sua indagação a respeito do que faz, afinal, um coordenador (professor-pedagogo). Segundo essa coordenadora, mesmo tendo estudado quatro anos na formação inicial, ainda surgiram dúvidas acerca das atividades a serem realizadas pelos CP. Outra coordenadora (CP4), ao tratar da relação teórico-prática, discorre sobre a questão de se “colocar em prática” o que foi ensinado nas teorias estudadas na formação inicial. Nesse sentido, é possível verificar que a percepção sobre a teoria em relação à prática compreendida por essa coordenadora consiste na visão de que a teoria é um guia das práticas humanas (MARTINS, 1996; THOMPSON, 1981).

Nos relatos de quatro coordenadoras (CP5, CP8, CP9, CP11), observa-se que, ao analisar o que foi estudado na graduação em relação ao que têm vivenciado diariamente na escola, essas participantes realizam uma comparação entre as duas experiências e consideram que há um distanciamento entre estas. A fala de uma delas (CP11) explicita os motivos pelos quais a formação inicial parece distante do cotidiano escolar: segundo ela, as atribuições do coordenador (professor-pedagogo) vão além do que indicam as teorias que tratam da temática da coordenação pedagógica.

Ao exemplificar uma das atividades que “vão além” das atribuições discutidas na literatura, essa coordenadora (CP11) menciona o vistoriamento do livro de chamada. Em outros momentos, essa coordenadora também ilustra diversas atividades realizadas por ela no cotidiano profissional, afirmando que o coordenador pedagógico é visto de inúmeras maneiras

pelos outros profissionais: “[...] é o bombeiro, "Bombril", mil e uma utilidades. [...] O pedagogo tem que ser um pouco assistente social, pedagogo tem que ser enfermeiro, pedagogo é psicólogo, é conselheiro” (CP11/E).

As afirmações dessas entrevistadas oportunizam reflexões a respeito do que ainda precisa ser compreendido pelos próprios coordenadores acerca de quais são as prioridades do trabalho do coordenador pedagógico, e, que, portanto, têm sido evidenciadas na literatura que trata do tema: a dimensão articuladora, formadora e transformadora do trabalho de coordenar o pedagógico na escola (PLACCO, 2010), a função social desse cargo (FRANCO, 2008), a consolidação identitária profissional do coordenador (MACEDO, 2016), dentre outros aspectos igualmente relevantes.

Uma das coordenadoras (CP3) ressalta o valor do conhecimento prático dos coordenadores pedagógicos experientes como fonte de aprendizado, suporte e orientação para o seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica iniciante:

[...] a **postura** e a **forma** de conduzir daquele que tem mais **experiência**, é **fundamental a experiência**, se aliar com aquele que tem **experiência**, [...] porque eles têm muito para nos ensinar, muito para nos dizer e tudo o que eu aprendi de prática foi um décimo com os documentos, o restante foi com os companheiros, com as pessoas que trabalharam junto comigo desde direção, como equipe pedagógica, como secretários também [...] (CP3/E).

As considerações dessa coordenadora (CP3) confluem com as contribuições de Castoriadis (1985) e Martins (1996), que evidenciam o valor da experiência e a compreensão de que o conhecimento é produzido por meio da experiência humana, e também a percepção de que a teoria não é o guia das ações humanas, mas, sim, as ilumina, visando contribuir com a realização de transformações concretas na realidade escolar. Nos relatos da coordenadora (CP3), identifica-se também a centralidade das relações entre coordenadores iniciantes e experientes, no compartilhar de conhecimentos oriundos de experiências profissionais na coordenação pedagógica do ensino público estadual.

Tanto na fala dessa participante quanto nos depoimentos que ressaltam o apoio da direção e dos coordenadores mais experientes, percebe-se que, para a maioria das coordenadoras iniciantes, sua constituição profissional enquanto CP tem se consolidado principalmente a partir da troca de experiências, do suporte e das orientações de seus companheiros de trabalho. Em outras palavras, observa-se que as coordenadoras pedagógicas iniciantes têm produzido conhecimento a partir de sua experiência no cargo, e, também, a partir do compartilhar das experiências de seus pares a respeito do trabalho na coordenação pedagógica.

O valor da experiência na docência também pode ser observado na LDB 9.394/1996, artigo 67, parágrafo 1º, a qual consta que: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, as falas das participantes reafirmam aquilo que é previsto em lei, destacando o quanto isso é efetivamente relevante, pelas contribuições que traz a experiência na docência.

Ainda sobre o valor da experiência, destaca-se nos depoimentos das participantes a importância do exercício da docência anteriormente ao exercício da coordenação pedagógica, pois a maioria das coordenadoras iniciantes atribui valor a essa atividade e utiliza as habilidades profissionais e o conhecimento adquirido enquanto professoras experientes para exercer o cargo da coordenação pedagógica:

Eu acho que **não tem nem como você ser uma coordenadora pedagógica, sem ter passado pela sala de aula**, sabe por quê? Porque muitas vezes, quando eu estou falando com o professor, **eu falo a partir daquilo que eu já fiz ou do que eu já vi, do que eu já vivenciei... Quando você não vivenciou, quando você não sabe daquilo na prática, a tua fala fica ou muito teórica ou frágil** e o professor percebe a tua fragilidade. [...] **Quando você não tem essa prática é mais difícil...** [...] Então, eu acho que **para ser coordenadora pedagógica é importante ter pelo menos alguns anos de prática [na docência]** (CP2/E).

[...] eu falo para os meus professores: **antes de ser coordenadora, eu sou professora assim como você**, não sou de uma disciplina específica, mas sou professora (CP5/E).

Se fosse uma opção minha, se me dissessem que eu tinha voz e me perguntassem hoje se eu estaria na coordenação, **eu com certeza estaria na sala de aula**. Não porque estar na coordenação é difícil e tem um monte de problemas, **mas é que eu gosto muito de ser professora, minha opção sempre foi professora** [...]. Então, **o fato de eu ter sido professora alfabetizadora, acaba me ajudando a detectar esses problemas**, [...] **eu sou uma pessoa que tem vinte anos de experiência de escola**, [...] então, **essa lida direta com o aluno já te ajuda**, não é? [...]. Então, **eu acho que ser professora agregou bastante ao meu trabalho**, às vezes, quando o professor tem alguma dificuldade, essa é uma forma de eu estar abordando o professor (CP7/E).

Então, **quando você conhece a realidade**, é diferente, é outro olhar que a gente tem para com os alunos e para com os professores também. **Eu acho que todo o pedagogo, antes de querer ser pedagogo tem que passar pela sala de aula** [...] (CP8/E).

Então assim, **eu gosto de sala de aula, eu sempre gostei muito de estar em sala de aula, de ser professora**, quando eu terminei o curso de Pedagogia eu falava que eu não queria ser pedagoga, eu queria ser professora e estar em sala de aula [...], ainda gosto mais de sala de aula. **Eu gosto de ser pedagoga, desempenho a minha função, mas se eu tivesse que escolher entre as duas coisas, eu ficava com a sala de aula**. [...] Eu acho que assim, **que ninguém devia assumir uma coordenação sem ter entrado em uma sala de aula**, sabe? Isso é extremamente necessário, porque, às vezes, os professores têm algumas reclamações que eu percebo que se eu fosse só pedagoga, eu não ia levar em consideração, eu ia achar exagero, eu iria achar ruim [...] (CP10/E).

Segundo três coordenadoras (CP5, CP7, CP10), o conhecimento adquirido por meio da experiência na docência é importante, pois auxilia em sua relação com o corpo docente. Estas também acreditam que a experiência na docência viabiliza a compreensão acerca das demandas, das solicitações e/ou das reclamações trazidas pelos professores, isso porque elas têm conhecimento de como se dá a relação professor-aluno em sala de aula.

Dentre as coordenadoras que destacam a relevância da docência para a atuação na coordenação pedagógica, duas das participantes (CP2, CP8) evidenciam o valor da prática como base para uma atuação competente. Isso pode ser identificado em falas como: “[...] quando você não vivenciou, quando você não sabe daquilo na prática, a tua fala fica ou muito teórica ou frágil [...]” (CP2); “Quando você não tem essa prática é mais difícil... [...]” (CP2); “[...] quando você conhece a realidade é diferente, é outro olhar que a gente tem para com os alunos e para com os professores também [...]” (CP8). Nos depoimentos de duas outras coordenadoras (CP7, CP10) identifica-se o valor atribuído por elas à profissão docente, pois ambas as participantes ressaltam que, se tivessem que escolher entre coordenação e docência, escolheriam ser professoras em sala de aula. No caso de uma das coordenadoras (CP7), lecionar não é mais possível, devido a problemas de saúde. A outra coordenadora (CP10) ainda atua como professora no período matutino em uma escola municipal.

A partir dos relatos, percebe-se que as CP sentiram que houve lacunas na formação inicial, que não lhes permitiram exercer o cargo de forma mais segura desde o princípio. Desse modo, indagou-se quais seriam as possíveis justificativas para que a maioria das coordenadoras iniciantes considerem que o campo da prática tem pouca relação com o campo da teoria. Nesse sentido, se compreende que a teoria é expressão da prática (CASTORIADIS, 1985; MARTINS, 1996; THOMPSON, 1981), e, logo, o distanciamento sentido pelas coordenadoras iniciantes se refere ao fato de que na literatura que trata da temática da coordenação pedagógica, não estão compreendidas muitas das atividades realizadas por elas diariamente, tais como o vistoriamento do Registro de Chamada Online (RCO), o preenchimento das informações no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), o acompanhamento do Plano de Trabalho Docente (PTD), os registros em atas, etc. Vale ressaltar que essas atividades são específicas do Estado do Paraná, o que torna compreensível que tais demandas não estejam compreendidas na literatura:

Então, **o que eu tinha mais medo**, digamos assim, quando eu consegui dar continuidade como pedagoga e não ficando como professora, foi em como fazer o PPC, o PPP, todos os Ps que tem, os PTD, **eu não sabia nem o que significava**. Então, **tudo isso me assustava um monte**, então, eu pensava “Se um dia eu tiver que fazer um PPP, ou PPC, ou um PTD, orientar o professor no plano dele, **eu não**

**vou saber fazer, porque o que eu aprendi na Universidade não me deu subsídios, talvez você vai ter que aprender fazendo na prática, não sei, mas eu não sabia o que fazer, eu pensei que eu estaria “ferrada” quando chegasse isso [...] (CP9/E).**

**[...] a gente vê as atribuições nos cursos de licenciatura e, então, quando você chega aqui... Atende pai que chega, atende aluno que gazeia aula, aluno que está machucado... No mesmo dia do ocorrido da municação, um menino levou uma pedrada [...] e eu tive que correr até o pronto socorro e entrei em contato com os familiares, porque a escola não pode negligenciar atendimento, o menino estava com a cabeça aberta, sangrando... A gente chamou o SAMU e precisa acompanhar então até o hospital. Então, assim... Vai muito além! [...] Pedagogo... É de tudo! As atribuições que a gente vê, vai muito além! A gente organiza, tenta buscar, fazer tudo, mas, às vezes, não consegue... (CP11/E).**

Segundo o depoimento de uma das coordenadoras (CP11), a falta da experiência na coordenação pedagógica causou insegurança, pois as demandas específicas do cargo careciam de conhecimentos e informações que essa participante ainda não possuía. Ao refletir sobre sua atuação enquanto coordenadora, ela reconhece inúmeras atribuições que, segundo ela, não são discutidas na literatura. Desse modo, a fala da coordenadora (CP11) soa como um desabafo e leva a mais um questionamento: será que de fato as tarefas realizadas por essas profissionais são atribuições da coordenação pedagógica ou podem ser consideradas como desvios e/ou acúmulos de funções?

Conforme indica a literatura, o papel do coordenador consiste em organizar o trabalho pedagógico na escola, visando a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PABIS, 2014), como também atuar de maneira que priorize atividades de importância, que objetivem mudanças e melhorias no cotidiano escolar (PLACCO, 2010). Assim, diante de uma realidade que tem sido muitas vezes determinada por fatores que limitam o trabalho do coordenador, torna-se uma tarefa difícil para as coordenadoras iniciantes estabelecer relações entre o que foi aprendido na formação inicial e o que têm vivenciado na escola.

Para Placco, Almeida e Souza (2015) é preocupante que coordenadores e professores desvalorizem as contribuições advindas da formação inicial ao considerar que apenas os conhecimentos oriundos da prática são relevantes para a sua profissão. Desse modo, processos de formação contínua, estudos e pesquisas com fundamentação teórica passam a ser desprezados por esses profissionais, que agem de maneira desarticulada na escola:

O que os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiência com os outros CPs, nos grupos de estudos, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desenvolvimento de sua função (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 18).

Acredita-se que a relação entre teoria e prática precisa ser estabelecida num sentido de contribuição para a experiência humana (CASTORIADIS, 1981; MARTINS, 1996), e não em uma perspectiva de superioridade da teoria, em que esta é vista como uma verdade, e, que, portanto, o campo da prática precisa se encaixar no que determina a teoria. Embora o cotidiano do coordenador não precise ser moldado ao que diz a literatura, é necessário que esse profissional procure estabelecer processos reflexivos viabilizados por estudos e por teorias que possam iluminar ou auxiliar em aspectos ainda frágeis de seu trabalho.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), teoria e prática caminham juntas, ainda que isso nem sempre seja perceptível. A ação do coordenador é intencional e por meio dela são constituídas percepções e formas de entender a escola e seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, abordagens teóricas às quais teve e tem acesso o profissional contribuem para esse processo, isto é, para que a prática seja melhor compreendida em vista de novas ações.

Ainda sobre a relação teoria-prática, uma das coordenadoras (CP9) demonstra que, em sua opinião, a formação inicial em licenciatura em Pedagogia foi insuficiente diante da realidade da escola, quando afirma: “O que eu acho de diferença é o que você aprende na graduação entre o que você vivencia na prática”. E complementa: “É muita teoria e muito pouca vivência do que é. Tudo que eu aprendi na graduação era muito interessante, mas nada ou praticamente nada eu coloquei em prática” (CP9).

Placco, Almeida e Souza (2015), ao discutirem a respeito da relação teórico-prática estabelecida (ou não) pelos profissionais da educação, entendem que talvez o que esteja por trás da queixa dos coordenadores pedagógicos a respeito da não confluência entre formação inicial e cotidiano escolar seja a dificuldade de se identificar as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a experiência de cada um. As autoras consideram que o caminho entre teoria e prática não é unidirecional, mas sim mútuo, em que é possível apreender e produzir conhecimento tanto com a teoria quanto com a prática.

A partir da formação inicial, sabe-se que tem especial relevância também a formação continuada, para que os coordenadores pedagógicos possam dar continuidade a movimentos reflexivos sobre o seu papel dentro da escola e, especialmente, sobre as suas ações. Três coordenadoras (CP3, CP5, CP10) mencionaram a realização de algumas reuniões formativas que foram realizadas pelo NRE/PG assim que ingressaram no cargo:

Então, uma coisa muito ruim que tem no Estado, é que assim, o concurso é pra vinte horas, mas os cursos todos são de quarenta horas, todas as reuniões são de quarenta horas, todos os cursos são de quarenta horas, toda a semana pedagógica é de

quarenta horas, ou seja, eles não veem que tem professor de vinte horas, para eles fazerem tudo de quarenta horas, eles precisam fazer concurso de quarenta horas. Então, o que acontece? **As primeiras reuniões que teve que foram poucas, eu acho que uma ou duas, foram todas no período da manhã. [...] Eu não consegui frequentar nenhuma das reuniões que eles fizeram para as pedagogas do concurso novo**, porque em vez de eles ofertarem o mesmo curso de manhã e a tarde, não, eles só ofertam de manhã, aí de manhã eu não podia ir. Então, **eu não fui e vamos dizer assim, eu me bati bastante** (CP3/E).

[...] agora nós temos e **essas reuniões que o Núcleo oferta ajuda muito porque é a troca de experiência** entre professores que recém entraram, assumiram com professores com mais anos de experiência... [...] No começo eu não tinha muita informação porque a gente não conhece, e, **quando eu entrei não teve praticamente reuniões, [...] agora está melhor e é o que tem ajudado no nosso trabalho, porque essas reuniões fazem a diferença** (CP5/E).

[...] eu achei assim, **uma coisa que eu achei até que teria [que acontecer] seriam mais reuniões por parte do Núcleo de Educação, para direcionar o que a gente tinha que fazer** [...] (CP10/E).

Na percepção de uma das coordenadoras (CP3), as reuniões para coordenadores iniciantes poderiam ser reorganizadas, já que alguns desses coordenadores são contratados para apenas 20 horas semanais, e não 40 horas. Essa coordenadora não pôde participar das reuniões por conta da carga horária, e isso foi visto por ela de uma forma negativa, visto que considera que sua formação ficou fragilizada.

Conforme o depoimento de outra coordenadora (CP5), as reuniões formativas destinadas aos coordenadores iniciantes foram úteis para esclarecer e direcionar determinadas atividades a serem realizadas pelos CP do Estado. Uma das coordenadoras (CP5) considera que as reuniões contribuíram de alguma forma com a sua atuação na escola. Outra coordenadora (CP10) acredita que poderia haver mais reuniões como essas. Mesmo diante dos poucos relatos que tratam das reuniões específicas voltadas aos coordenadores iniciantes, é perceptível que essas coordenadoras consideram relevantes tais processos formativos específicos para a função, já que contribuem para a melhor compreensão de seu trabalho (FRANCO, 2008; MACEDO, 2016).

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), não há formação continuada para coordenadores pedagógicos e isso se constitui como uma lacuna no campo da educação, dada a especificidade do trabalho do coordenador. As autoras também afirmam que os processos formativos organizados pelas secretarias de educação são voltados apenas aos docentes, então não há participação dos coordenadores na construção de tais processos. Ao discutir sobre a realidade da formação continuada na escola, as autoras também identificaram que, além de não se ter processos formativos específicos para coordenadores pedagógicos, as formações continuadas realizadas por esses profissionais junto aos professores não são elaboradas com a



participação dos coordenadores. Isto não colabora com o desenvolvimento de projetos formativos que sejam contextualizados, de acordo com a realidade específica de cada escola. Desse modo, as autoras consideram necessária:

[...] a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 23-24).

Com base em Placco, Almeida e Souza (2015), acredita-se que a questão da formação é uma fragilidade no trabalho do coordenador pedagógico, tanto no que se refere à inexistência de processos formativos específicos voltados ao trabalho do coordenador, quanto ao seu papel enquanto formador de professores. Tal percepção corrobora com os estudos de Placco, Almeida e Souza (2015)<sup>78</sup>, que afirmam que a dimensão formadora do trabalho dos coordenadores pedagógicos tem sido pouco desenvolvida em âmbito nacional. Sobre esse aspecto, é possível verificar nas falas das coordenadoras que a dimensão formadora de seu trabalho junto ao corpo docente tem sido negligenciada, pois as coordenadoras iniciantes pouco comentam sobre essa questão, além de mencionar os momentos formativos como somente as datas previstas no calendário letivo do projeto Formação em Ação.

As autoras afirmam que os coordenadores têm atendido precariamente a essa atribuição, por motivos que podem envolver desde a insegurança desse profissional em atuar como formador de professores até a questão da falta de tempo para realizar essas atribuições. De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), mesmo que os CP reconheçam as fragilidades da formação dos professores e ainda que apontem as limitações do corpo docente em relação à sua prática pedagógica ou perfil profissional, os coordenadores pedagógicos têm dificuldades pessoais para atuarem como formadores, o que pode estar relacionado também a falhas em sua própria formação e/ou na sua limitação em se reconhecer como um líder.

Para Placco, Almeida e Souza (2015), a atuação formadora dos coordenadores pedagógicos não deveria consistir apenas em reuniões formais realizadas em dias definidos pelas secretarias de educação, mas deveria contemplar também momentos de suporte pedagógico e diálogos voltados ao aperfeiçoamento do professor, visando melhorias no

---

<sup>78</sup> As autoras realizaram uma pesquisa em âmbito nacional envolvendo 400 coordenadores pedagógicos de 13 estados brasileiros, cujo objetivo foi identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras.

processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, conforme as autoras, esse tipo de formação também tem sido secundarizado pelos coordenadores pedagógicos.

Percebe-se que a questão do distanciamento percebido pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes entre a formação inicial e suas vivências diárias no cargo pode estar ligada a processos contínuos de formação que oportunizem reflexões acerca do trabalho na coordenação pedagógica. Assim, acredita-se que precisariam ser ofertados periodicamente para os coordenadores pedagógicos processos de formação continuada específicos, isto é, que tratem das singularidades do trabalho na coordenação pedagógica. Isso porque se acredita que a formação inicial não é suficiente para atender a essas características, seja pelas especificidades de determinados procedimentos a serem adotados, seja pela cultura e identidade de cada colégio.

Por meio de processos formativos contínuos específicos destinados aos coordenadores pedagógicos, seria possível aprofundar reflexões, oportunizar questionamentos, compartilhar experiências e elaborar juntamente aos pares novas alternativas de atuação e de organização do trabalho pedagógico na escola.

Também a partir dos depoimentos, observa-se que a maioria das coordenadoras iniciantes evidenciam suas indagações, frustrações e anseios a respeito do seu próprio trabalho, assim como a respeito das ações de professores e alunos. Outros relatos demonstram que algumas coordenadoras, embora tenham claro o trabalho que precisariam realizar na escola, não conseguem realizá-lo devido às inúmeras tarefas que lhes são designadas.

O acúmulo e/ou desvio de atribuições faz com que a atuação do coordenador fique limitada. A impossibilidade de atuar de maneira mais efetiva junto aos professores, a falta de recursos e de tempo para execução de novos projetos e, também, o acompanhamento limitado do processo ensino-aprendizagem dos alunos muitas vezes causam desânimo e frustração nos novos coordenadores.

Diante das indagações e reflexões e das diferentes situações apontadas pelas participantes, é possível compreender que o contexto educacional em que atuam as coordenadoras pedagógicas iniciantes é complexo, permeado por contradições, por dificuldades e por situações que desafiam e confrontam essas profissionais. Reconhece-se também a dedicação, o esforço contínuo e o sentimento de perseverança que movem e que impulsionam as coordenadoras iniciantes a continuar buscando uma escola pública mais pacífica e mais acolhedora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso intencionou investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para tanto, foi necessário evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos, e também analisar as percepções do coordenador iniciante em relação a sua experiência neste cargo.

A partir dos depoimentos e dos registros livres, foi possível conhecer de maneira mais aprofundada como as participantes compreendem o seu trabalho no cotidiano da escola. Constatou-se que o contexto em que atuam essas participantes é complexo e muitas vezes contraditório, pois diariamente surgem situações e urgências que requerem das coordenadoras respostas imediatas, que nem sempre confluem com a concepção de educação e de prática pedagógica das coordenadoras.

No caso das coordenadoras iniciantes participantes deste estudo, observou-se que o ingresso no cargo foi percebido de diferentes formas pelas onze participantes, já que algumas mencionaram sentir medo, insegurança e angústia logo que iniciaram o trabalho, enquanto outras coordenadoras não expressaram tais sentimentos. Acredita-se que o impacto sentido pelo ingresso em um novo cargo foi minimizado pelo apoio da direção escolar e dos coordenadores pedagógicos mais experientes, pois a maioria das coordenadoras iniciantes afirma ter recebido este apoio de seus pares.

Portanto, o apoio da direção escolar e dos coordenadores pedagógicos mais experientes obteve destaque em meio aos depoimentos, pois as coordenadoras iniciantes afirmam que foram esses profissionais que as auxiliaram e as ensinaram sobre o que faz um coordenador pedagógico do Estado. Percebeu-se que as CP produzem conhecimentos a partir de sua experiência no cargo, e, também, a partir da troca de experiências com seus pares. Também se considera que é principalmente a partir de sua prática cotidiana e do trabalho de coordenar os aspectos pedagógicos na escola que as profissionais iniciantes têm aprendido e constituído a si mesmas como coordenadoras.

A respeito da singularidade do período de iniciação profissional na coordenação, observa-se que as coordenadoras pedagógicas iniciantes sentiram dificuldades logo que ingressaram no cargo. Essas dificuldades se referem à falta de conhecimento acerca dos procedimentos administrativo-burocráticos existentes, tanto no sistema estadual de ensino quanto nos próprios colégios em que atuam; e se referem também às tarefas designadas à

coordenação e aos encaminhamentos realizados quando ocorrem situações complexas, como os casos de indisciplina e violência escolar. Entretanto, é perceptível que, mesmo estando inseguras diante do cenário desconhecido, as participantes tinham conhecimento acerca de quais são as atribuições dos coordenadores pedagógicos, pois nos depoimentos inúmeras vezes as CP evidenciaram o trabalho do coordenador (professor-pedagogo) junto ao corpo docente e aos alunos e seus familiares. As demais dificuldades identificadas nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes são semelhantes ao que a literatura que trata da temática da coordenação pedagógica tem apontado nos últimos vinte anos (ALMEIDA, 2010; FRANCO, 2008; MACEDO, 2016; PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2010; 2015).

Evidenciaram-se no estudo dilemas e dificuldades relacionadas à organização do trabalho pedagógico apontados pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes, tais como a dificuldade de se planejar e executar planos de ação na escola devido ao desvio de função e/ou acúmulo de tarefas. Da mesma forma, questões como a falta de recursos foram apontadas como dificuldades que têm limitado ou prejudicado a realização de projetos pedagógicos mais dinâmicos voltados aos alunos. As participantes afirmam em seus relatos que não tem sido possível realizar as atribuições condizentes com a coordenação pedagógica, porque, segundo elas, sua rotina de trabalho tem sido, muitas vezes, condicionada ao atendimento de urgências e problemáticas que pouco ou nada contribuem com mudanças e melhorias na escola, como os conflitos entre os alunos, entre alunos e professores, a falta dos professores e o atendimento aos familiares sem agendamento prévio.

Para essas coordenadoras, o fato de não ser possível realizar o seu trabalho de maneira satisfatória, isto é, dando o suporte e assessoramento ao corpo docente, acompanhando o processo ensino-aprendizagem e realizando projetos pedagógicos que possam se refletir em mudanças significativas no espaço escolar, constitui-se como um dilema, pois contraria a percepção que essas coordenadoras têm sobre o que são as atribuições do trabalho do coordenador pedagógico na escola.

Dilemas e dificuldades também foram identificados na relação entre o corpo docente e a coordenação pedagógica. A constante falta dos professores em dias letivos é um dilema para as coordenadoras pedagógicas iniciantes, pois, além de serem diárias, também são numerosas e afetam diretamente o planejamento e a organização do trabalho do coordenador (professor-pedagogo). Algo conflitante para essas profissionais é o fato de que, quando os professores faltam, elas precisam os substituir em sala de aula e se responsabilizar por várias turmas ao mesmo tempo. Isso faz com que, diariamente, as CP tenham que adequar sua rotina às necessidades da escola, e seu planejamento raramente consegue ser executado.

Outro aspecto conflitante para as participantes tem relação com o perfil docente esperado, que não foi correspondido por parte dos professores, pois, segundo os depoimentos, as CP não esperavam tamanha resistência do corpo docente em atender às suas solicitações e orientações relacionadas à prática pedagógica, como também não esperavam observar determinadas posturas dos professores dentro e fora da sala de aula. As coordenadoras consideram também como uma dificuldade a falta de compromisso dos professores em relação ao preenchimento do Registro de Chamada Online (RCO), visto que, por ser um sistema integrado, quando um professor deixa de registrar os dados dentro dos prazos o trabalho dos coordenadores pedagógicos fica pendente até o registro dessas informações. Nesse sentido, por ser interdependente, o trabalho do coordenador pedagógico carece da colaboração de alunos e professores para que seja possível cumprir com as suas atribuições. O descompromisso de alguns professores e a resistência deles em relação ao trabalho do coordenador não podem ser naturalizados, uma vez que a escola não avança sem que todos estejam comprometidos e cumpram com as responsabilidades que lhes cabem.

As questões conflituosas envolvendo alunos e seus familiares chamam atenção dentre os demais dilemas e dificuldades observados, devido à complexidade envolta nas situações vividas e relatadas pelas participantes. As coordenadoras iniciantes consideram que aspectos como a situação econômica pouco favorecida, a falta de participação das famílias no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o pouco interesse dos alunos nos estudos e a indisciplina escolar podem ser considerados como fatores que dificultam o trabalho do coordenador junto ao corpo discente da escola.

Para além das dificuldades, o fenômeno da violência escolar se constitui como um dilema para as CP, pois contradiz a visão que essas coordenadoras têm sobre a educação e sobre o espaço escolar. Além disso, este fenômeno também prejudica a organização do trabalho pedagógico, já que cada vez que ocorre um incidente envolvendo agressão física e/ou verbal o coordenador precisa registrar a ocorrência em ata, ligar para os familiares e, se necessário, solicitar a intervenção da Patrulha Escolar.

Ainda sobre questões conflituosas envolvendo alunos e seus familiares, outro aspecto que confronta as coordenadoras pedagógicas iniciantes tem relação ao acompanhamento dos alunos até a delegacia. As coordenadoras são incisivas em demonstrar sua desaprovação diante dessa questão. Observa-se que o fenômeno da violência escolar tem avançado, não envolvendo apenas alunos, mas também professores, coordenadores, e familiares de outros discentes. Sobre essa questão, ressalta-se que duas coordenadoras iniciantes (CP7, CP11)

foram vítimas de agressão física e verbal por parte de alunos de suas escolas. Essa situação demonstra um retrato da realidade preocupante em que atuam as participantes.

Acerca dos dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação, as coordenadoras pedagógicas iniciantes consideram que a formação inicial pouco ou nada contribuiu para o exercício de seu trabalho na coordenação, porque, segundo elas, a teoria é muito distante do cotidiano escolar. O distanciamento sentido pelas CP na relação entre teoria e prática pode ser considerado um dilema para essas participantes, pois elas não encontram sentido no que aponta a literatura que trata da temática da coordenação pedagógica. As CP justificam essa percepção ao afirmar que as atividades realizadas por elas diariamente na escola são muito diferentes do que a teoria indica como sendo atribuição do coordenador. Todavia, percebe-se que suas análises acabam sendo contraditórias, pois as coordenadoras mencionam as principais atribuições dos coordenadores pedagógicos em seus depoimentos.

Compreende-se que, em parte, as coordenadoras iniciantes têm atuado com o intuito de realizar atividades de urgência e de rotina que podem ser consideradas acúmulo ou desvio de função, por isso não conseguem estabelecer uma relação com o que indica a literatura. Também entende-se que o distanciamento sentido na relação teoria e prática está relacionado às atividades burocráticas de registro em atas, de vistoriamento do RCO e de registro no SERP, que, por serem atividades próprias do sistema de ensino ao qual pertencem, ensino público estadual paranaense, não são contempladas na teoria.

Nesse sentido, acredita-se que processos de formação continuada precisam ser ofertados, para que as coordenadoras tenham discussões e estudos que oportunizem movimentos reflexivos acerca de seu trabalho na escola. Todavia, ainda que a maioria das CP afirme que a formação inicial pouco ou nada contribuiu no exercício do cargo da coordenação, considera-se que as concepções acerca das atribuições e do papel do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) tratadas pelas participantes, bem como as reflexões contextualizadas acerca da realidade dos seus alunos, são viabilizadas pelas discussões e pelos estudos realizados em espaços formativos, em que está compreendida a licenciatura em Pedagogia.

Acredita-se que as experiências vividas pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes fazem parte de sua formação, de seu desenvolvimento profissional enquanto especialistas da educação. Portanto, todas as experiências adquiridas nos primeiros anos de atuação oportunizam ao novo coordenador sua autoformação. O trabalho da coordenação pedagógica ocupa uma posição central na escola e é nessa função que são mediadas as relações entre os

sujeitos que dão vida ao ambiente escolar, isto é, alunos, professores e comunidade. Nesse sentido, considerando as singularidades do período de iniciação profissional do coordenador pedagógico no ensino público estadual, entende-se que é necessário o apoio efetivo das secretarias e núcleos de educação, no que diz respeito a programas de assessoramento e formações específicas para aqueles que estão ingressando nesse trabalho, para que o impacto sentido pela mudança de atribuições seja amenizado.

Tais processos formativos podem colaborar com uma maior compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola e de suas atribuições. Além desse aspecto, a secretaria e os núcleos de educação regionais precisam dar suporte para esses profissionais em relação ao conhecimento dos procedimentos burocráticos, dos registros, das documentações, das leis, pois, muitas vezes, o sentimento de incapacidade expressado pelos coordenadores iniciantes está relacionado à sensação de que estão perdidos, já que ao iniciarem no cargo, além de não entenderem algumas de suas atribuições, ainda não sabem como realizar certas tarefas burocrático-administrativas.

Para além das singularidades do período de iniciação, concorda-se com uma das coordenadoras (CP6) quando reflete sobre os problemas relacionados aos professores e aos alunos. Ela afirma que “Eu acho que não seria pelo tempo, eu acho que é um problema geral mesmo, passando esses cinco anos, eu sei que eu terei esses mesmos problemas...”. A partir de autores que estudam a temática da coordenação pedagógica (ALMEIDA, 2010; FRANCO, 2008; DOMINGUES, 2009; PLACCO, 2010; PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011; 2015; MACEDO, 2016), observou-se que os principais dilemas e dificuldades identificados no trabalho das coordenadoras pedagógicas iniciantes são semelhantes ao que a literatura tem indicado em relação aos fatores que limitam a atuação dos coordenadores mais experientes na escola.

Questões como a falta de professores, o acúmulo de tarefas, o desvio de função, as atividades burocráticas, a insuficiente participação da família, a indisciplina e a violência escolar são problemas complexos e graves, que carecem do apoio de todos os sujeitos que fazem parte da escola. Outro aspecto relevante se refere à necessidade de maior participação das famílias no acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, pois, segundo as coordenadoras pedagógicas iniciantes, é impossível solucionar problemas de indisciplina e/ou violência escolar sem o apoio dos familiares. Em síntese, constata-se que não há como realizar mudanças e melhorias significativas na escola sem o engajamento da equipe escolar, do corpo docente, dos alunos e da comunidade.

Assim, espera-se contribuir, por meio dessa pesquisa, com avanços nas discussões a respeito da coordenação pedagógica, pois o trabalho do coordenador pedagógico é complexo, independentemente se o CP está em seu período de iniciação ou se esse profissional já possui alguns anos de experiência. A questão a ser destacada é que é possível, para além dos aspectos limitadores, realizar conquistas e avanços na escola pública a partir da dimensão pedagógica do trabalho de professores e de coordenadores.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública. *In*: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R; (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 21-46.
- ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso em 15 dez. 2018.
- ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.42, p. 61-69, 2016.
- ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: avaliação, política pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ARROYO, M. Quando a violência infanto-juvenil indaga a Pedagogia. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- BRASIL. Resolução no. 2, de 1º. de Julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, jul/dez, 2002.

CRHISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **In: O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 31-34.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DONATO, S. P. Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul, em 2010. In: IX ANPED SUL, 2012, Caixas do Sul. **Anais de Eventos ANPED Sul**, Caxias do Sul: UCS, p. 1-16.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola**. 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ERIKSON, E. **Enfance et société**. Lausanne: Delachaux & Nestlé, 1950.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 117-131, jan/jun. 2008.

FRANCO, M. A. S; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

FRANCO, M. A. S; GONÇALVES, L. da S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Revista Psicologia da Educação**, n. 37, p. 63-71, 2013.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GROPPO, C. **De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. 2007. 208 f. Mestrado em Educação (Psicologia Da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP, 2007.

GROPPO, C. Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, UNINCOR, 2008, p. 1-15.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015) intensificação, burocracia e possibilidades de superação.** 2016, 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2016.

HOUAISS. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Moderna, 2015.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.** 2007, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Ed. 2. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: una nueva cultura profesional.** 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

JORDELL, K. O. Structural and Personal influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching & Teacher Education**, Grã-Bretanha, v.3, n.3, p. 155-177, 1987.

LACEY, C. **The socialization of teachers.** London: Methuen and Co. 1997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivência ao início da docência.** Brasília: Liber Livro, 2006.

KAILER, P. G. L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr.** 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MACEDO, L. B.; CARVALHO, D. F. Violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p. 05-24, jan./jun. 2013.

MACEDO, S. R. B. **A contribuição do curso de Pedagogia para formação do coordenador pedagógico.** São Paulo: Universidade dos Bandeirantes, 2009.

MACEDO, S. R. B. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. R. S; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola. Processos e práticas.** Santos: Universitária Leopoldianum, 2016, p. 33-48.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCHESI, A; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. IN: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996, p. 77-104.

MELO, S. F. de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015, 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MIRANDA, M. A. B. e MACCARINI, N. B. B. O pedagogo no papel de coordenador pedagógico um articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Anais I Congresso de Educação**, 2007, Cascavel. I Congresso de Educação UNIPAN: desafio da formação humana, 2007, p. 01-10.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PAPI, S. de O. G., MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, S. de O. G., MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2014.

PARANÁ. **Edital nº 017/2013**. Edital que estabelece as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED. D.O. do Estado do Paraná, 11 de agosto de 2014. Disponível em < <https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-anexos-e-resultados-edital-seap-n-o-017/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

PARANÁ. **Edital nº 57/2018**. Edital do Processo Seletivo Simplificado - PSS. D.O. do Estado do Paraná, 1 de outubro de 2018. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs\\_pss2019prof25102018.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs_pss2019prof25102018.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2017.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103/04 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 108/05 de 19 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo,

conforme específica. Disponível em:  
<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, ALMEIDA, L. R. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

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

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimento e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017, 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRIBERAM, D. **Dicionário Priberam Online**. Disponível em:  
<<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

ROMANOWSKI, J.P.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 11-23, set/dez., 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, p. 37-50, 2006.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93-112.

RIBEIRO, R. M. da C. O coordenador pedagógico na escola pública, dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 59-78, mai/ago, 2016.

RIBEIRO, A. I. M. A experiência do movimento operário. **Pró-posições**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2016.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, ago/dez. 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – REGISTROS LIVRES**



## Registro livre realizado no período letivo de 2018 – CPI

DATA	REGISTRO
14/05	<i>Participei de uma pesquisa. Foi um momento muito especial que permitiu uma reflexão sobre a prática cotidiana. Articular as ideias, associando-as com as vivências, foi espetacular. Estar na função de coordenadora me realiza!</i>
15/05	<i>Dia sem vínculo: Esse dia um pouco afastada da correria do dia a dia me permite respirar um pouco, descansar e recarregar as energias.</i>
16/05	<i>Curso do Tribunal de Contas: Este curso é uma exigência pelo fato de ser a Conselheira do FUNDEB, foi muito bom e esclarecedor, enalteceu a importância do órgão fiscalizador.</i>
17/05	<i>O dia promete! Entrega de boletins para os pais (reunião). Algo me chateou muito: uma professora se referiu ao 6º E dizendo assim “Ui! Essa turma é a pior de todas”. Substituição em turmas (2º aula) – Educação Física – 6º E, 6º B e 8º D.</i>
18/05	<i>Conversa nas turmas (assessoramento) sobre os resultados/notas/boletins. Substituição 4º aula – Educação Física.</i>
21/05	<i>A segunda é sempre agitada. Assessoria, ok! Iniciei alguns relatórios. Sou feliz no que faço! Amo o meu trabalho! Amo meu trabalho. Substituição 9º D – segunda aula</i>
22/05	<i>Dia sem vínculo: devido à hora-aula, completamos 20 horas em 4 dias, ou seja, hora aula-50min.</i>
23/05	<i>Que sufoco! Fiquei em sala. Minha pergunta: Quando os alunos são recompensados das faltas do professor. Substituição 6º D, C.</i>
25/05	<i>Um dia agitado. Definições sobre a paralisação das aulas (transporte). Fui entrevistada (de novo). Que bom! Falei sobre o papel da escola (pesquisa de alunos do Ensino Médio – Sociologia).</i>
	<i><u>28 a 30 de Maio – Dias sem aula – questão de transporte.</u></i>
04/06	<i>Retomar as aulas após uns 10 dias é um reaprender a rotina. Consegui cumprir a meta do dia de “assessorar as turmas” (inserção nas turmas), conversei nas minhas 4 turmas lembrando aos alunos a importância do estudo diário para superar as dificuldades e as notas baixas.  A nossa sala de coordenação está meio tumultuada, temos atendimento aos pais que se acumularem devido aos dias sem aula. Também temos estagiárias de Pedagogia (3), com isso há um movimento maior e mais conversas na sala. Após o recreio fui substituir o professor na 4º e 5º aula. Já sabia disso, me preparei e ao me dirigir para a sala de aula, uma funcionária me trouxe 2 alunos, dizendo “A prof., do 6º F não quer eles na sala”. Fui verificar o motivo, a prof. disse que estavam perturbando. Para não me indispor com a professora, acolhi os alunos na turma que eu iria. Eles se acomodaram e fizeram a atividade. <u>Reflexão:</u> É muito comum essa cultura do “não quero esse aluno”, embora os alunos sejam difíceis de lidar em algum momento essa também é a cultura da exclusão. Alguns professores só acolhem “os bons” e se eles forem quietos, melhor ainda.</i>
05/06	<i>Dia sem vínculo</i>
06/06	<i>Fazer relatório comportamental e pedagógico é conhecer um pouco mais o aluno. Ficar em sala substituindo o professor nos possibilita um contato direto com a turma. Hoje tem curso após o horário (equipe multidisciplinar) cansativo. Mas, muito necessário para aperfeiçoamento profissional.</i>
07/06	<i>Nenhum momento é mais triste do que saber que alguém que admiramos está com uma doença incurável. <u>Os problemas da escola hoje parecem tão pequenos DIANTE DA VIDA!</u></i>
08/06	<i>Sexta: As situações humanas dos alunos (questões familiares) afetam a aprendizagem e</i>

	<p><i>comportamento de modo decisivo.</i> <i>Consegui fazer as assessorias nas turmas.</i></p>
11/06	<p><i>Segunda: “Às vezes a família não ânsia de proteger o filho comete falhas por querer esconder a realidade”.</i></p>
12/06	<p><i>Terça: dia sem vínculo – Curso CONAE</i> <i>Discutir a educação e como ela avança... Ou não! É necessário.</i></p>
13/06	<p><i>Quarta: A correria de todos os dias é um constante apagar de incêndios. Tudo na escola tem um efeito em cadeia, gera consequências que muitas vezes não permite o refazer.</i> <i>Fiquei com o aluno do 6º na sala porque o professor não quis o mesmo.</i></p>
14/06	<p><i>O nosso compromisso social de todo nós: melhorar o mundo naquilo que nos compete.</i> <i>Neste dia fiquei em sala por 4 aulas.</i></p>
15/06	<p><i>Um dos vértices da ação do pedagogo é ouvir os alunos em suas dores, em seus dramas e também em suas mentiras. (Caso Nicolly).</i></p>
18/06	<p><i>Uma segunda recheada de situações.</i> <i>Assessoria nas turmas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1º aula (6º E e F)</li> <li>➤ 2º aula (6º G)</li> <li>➤ 3º aula (7º A)</li> </ul> <p><i>Foi possível!!!</i></p>
19/06	<p><i>Terça: dia sem vínculo</i></p>
20/06	<p><i>Quarta: não trabalhar na terça acarreta um esforço maior na quarta, pois a falta de assessoria na terça, nas turmas que atendo gera alguns transtornos e conflitos. Daí, na quarta há várias situações para resolver.</i></p>
21/06	<p><i>Quinta; Elaboração de relatórios. A parte burocrática é necessária, mas o seu alcance parece ser demorado.</i></p>
22/06	<p><i>Sexta: Um dia calmo, sem muitas ocorrências, parece que quase não há alunos. Mas, isso não é verdade, as salas estão cheias.</i></p>
25/06	<p><i>Assessoria nas turmas, alguns minutos que valem muito: aproximação/parceria/diálogo.</i></p>
26/06	<p><i>Terça: dia sem vínculo. Hoje fiz uma aula-passeio com minha turma do 5º ano.</i> <i>Simplesmente incrível!</i></p>
27/06	<p><i>Na correria de cada dia, no quase “ativismo”, a reflexão e caráter da cientificidade do fazer pedagógico, simplesmente é diluído. Luciana Maior.</i></p>
28/06	<p><i>Quinta: As sextas parecem calmas, mas nas quintas, a escola parece que vai explodir. Isso se dá como consequência de fatos ocorridos nas terças e quartas.</i> <i>Precisamos “matar um leão por dia”, mas quando eles se acumulam, BAM! 😊</i></p>
29/06	<p><i>Substituição de professor (3 aulas)</i> <i>Qual é a prioridade da escola? <u>Sempre devem ser os alunos.</u></i></p>
02/07	<p><i>Segunda: que pena! Um aluno surdo que tem intérprete simplesmente não vem.</i> <i>A evasão escolar... Uma das fragilidades!</i></p>
03/07	<p><i>Dia sem vínculo.</i></p>
04/07	<p><i>Quarta: Substituição em sala (2 aulas).</i> <i>Assessoria nas turmas, ok!</i></p>
05/07	<p><i>Quinta: Substituição em sala (3 aulas).</i></p>
06/07	<p><i>Sexta: as sextas parecem calmas, de repente... Mil situações, que sufoco!</i> <i>Apagar incêndio.</i> <i>Interação professor/aluno?</i></p>
09/07	<p><i>Segunda: quase férias! Vários alunos já não vêm... Certos pais/famílias só pensam no calendário!</i> <i>A escola? Também pensa assim.</i></p>

10/07	<i>Terça: dia sem vínculo</i>
11/07	<i>Quarta: as quartas são difíceis... Há vários fatos de terça para serem esclarecidos.</i>
12/07	<i>Quinta: quase lá! Vistar em RCOs de madrugada (4h às 6h) só nesse horário, eu consigo. Tarefa “chata” corrigir os erros burocráticos do professor.</i>
13/07	<i>Sexta: encerramento do semestre: festa e alegria. É preciso festejar também. Com licença, vamos descansar.</i>
	<i>Há diferentes famílias Um vácuo! Não!! Renovação!</i>
Sábado	<i>27: sexta (manhã e tarde) 28: planejamento (tarde) 30: segunda (manhã e tarde) 31: terça (manhã e tarde)</i>
01/08	<i>Quarta: Pronto!!! A escola existe... Chegaram os alunos.</i>
02/08	<i>Quinta: Muitos problemas de disciplina continuam, alguns desapareceram, por quê? Os alunos, esses alunos ainda não retornaram!</i>
03/08	<i>Assessoria nas turmas! Tempo perdido? Não. Uma estratégia para estar presente.</i>
06/08	<i>Segunda: Vistar RCOs, a tecnologia facilitando, mas o tempo vai escapando...</i>
07/08	<i>Terça: dia sem vínculo</i>
08/08	<i>Qual é o papel da escola? Às vezes, é preciso ir além. Hoje, atendi a mãe da Kamila (6º G) um dos desafios do nosso dia a dia. Um relato de vida. Vida sofrida. Fome! Violência! Alcoolismo! Analfabetismo.</i>
09/08	<i>Quinta: Substituição de professor, uma tarefa constante, de certo modo apenas “atendemos os alunos”. - Além de sala de aula, tive que ficar com alunos (2) que não ficam em sala porque o professor não quer.</i>
10/08	<i>Sexta: Substituição de professor (4º e 5º aula). - Assessoria nas turmas: isso impede problemas maiores.</i>
13/08	<i>Segunda: - Apagar incêndios - Correrias - Ativismo - Sem reflexões</i>
14/08	<i>Terça: Formação SEED – Essencial – Compartilhar</i>
15/08	<i>Quarta: Cada dia... Muitas correrias... Em meio às lutas... Na escola sempre há alegrias!</i>
16/08	<i>Quinta: REUNIÃO DO CACS FUNDEB – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Fiscalizar/Acompanhar.</i>
17/08	<i>Sexta: Que me perdoem os teóricos, os estudiosos, os elaboradores de teoria. Tudo isso é quase desmistificado quando o “professor não se supera” numa batalha individual e permanente, quando o professor afirma “não consigo” é o mesmo que dizer “eu não quero” e assim se perpetuam algumas práticas escolares retrógradas, pragmáticas e fracassadas. É espetacular quando ouço “vou tentar mudar a metodologia”, essa fala por si só já carrega a mudança.</i>
18/08	<i>Sábado: Conselho de Classe Supremo Tribunal... Com certeza algumas discussões vazias e alguns problemas também criados pela escola!</i>
20/08	<i>Segunda: Reunião com a pedagoga da instituição Pequeno Anjo.</i>

	<i>Reflexões: a escola precisa compreender a história do aluno. O amor e o acolhimento são as únicas fórmulas que funcionam quando as outras não dão resultado.</i>
21/08	<i>Terça: Entrega de boletins nas turmas para alunos acima da média, um prêmio para quem merece. É preciso <u>valorizar</u> e não apenas criticar.</i>
22/08	<i>Quarta: Que sufoco! Hoje é só correria.</i>
23/08	<i>Quinta: Assessoria nas turmas... Gosto muito disso! - Outro lado da moeda: o olhar do professor.</i>
24/08	<i>Sexta: Não há como refletir se estamos apenas no agir, no acalmar... No resolver.</i>
27/08	<i>Segunda: Carpe Diem (Viver o dia).</i>
28/08	<i>Terça: situações complicadas. “O professor não quer o aluno que não se enquadra em seus quadrados”.</i>
	<i>29/30/31 de agosto – CONAE – Curitiba Conferência Nacional da Educação Estadual Muita satisfação participar de um evento que discutiu e sugeriu alternativas no Plano Municipal de Educação.</i>
03/09	<i>Segunda: recomeçar na escola após 3 dias longe nos faz buscar informações, ler atas e tentar resolver aquilo que puseram na gaveta.</i>
04/09	<i>Terça: dia sem vínculo</i>
05/09	<i>Terça: tem dias que não cabem no dia...</i>
06/09	<i>Quarta: <u>Assessoria nas turmas</u> a parte que eu mais gosto do meu dia... Entrar nas salas e conversar e poder interferir na prática pedagógica.</i>
10/09	<i>Segunda: muita correria atender situações recorrentes... E sem solução. Disciplina, o que é isso?</i>
11/09	<i>Terça: questões do desfile outro aspecto do agir na escola: participar de evento é importante para a visibilidade da escola.</i>
12/09	<i>Quarta: - Assessoria nas turmas - Substituição em turmas (quando a obrigação se torna uma possibilidade de aproximação)</i>
13/09	<i>Quinta: a educação produz mudanças... É isso que esperamos sempre.</i>
14/09	<i>Sexta: É amanhã desfilaríamos, 40 anos Borell, voltamos à Avenida!</i>
17/09	<i>Segunda: visitar RCOs – a tecnologia a serviço da educação. Registros de Classe Online.</i>
18/09	<i>Terça: dia sem vínculo</i>
19/09	<i>Quarta: busca ativa de alunos, ligações porque as famílias não buscam a escola. São tantos motivos...</i>
20/09	<i>Quinta: Assessoria nas turmas. Hoje foi possível!</i>
21/09	<i>Sexta: Atas com alunos, este recurso parece não “dar em nada”, mas ajuda em algumas situações.</i>
24/09	<i>Segunda: RCOs!!! Quando o professor comete falhas simples.</i>
25/09	<i>Terça: Dia sem vínculo</i>
26/09	<i>Quarta: substituição em sala de aula. Que correria!</i>

27/09	<i>Quinta: que sufoco!</i>
28/09	<i>Sexta: um dia mais calmo! Muitas esperanças que todos sejam assim...</i>
01/10	<i>Formação em Ação</i> <i>Reflexões que nos fazem agir ou não para modificar a prática pedagógica.</i> <i>Para alguns este é só um dia de descanso, nada mais...</i> <i>A escola sem alunos... Não é escola!</i>

## Registro livre realizado no período letivo de 2018 – CP3

DATA	REGISTRO
30/08	<p><i>Lembrei de um fato que nos causa muito transtorno – são alunos que chegam por determinação judicial ou determinação do Núcleo de Educação, porque eles vêm obrigados, não tem amor e/ou vínculo com o colégio e geralmente chegam para barbarizar, muitas vezes, ou melhor, em todas as vezes, tivemos problemas sérios de comportamento e violência.</i></p> <p><i>Um exemplo que tivemos neste ano foi de um aluno de 13 anos que veio por determinação do Núcleo para o sexto ano. O menino faltou os 15 primeiros dias após ser matriculado e quando veio estava sem material nenhum, não fez nada e o no fim da aula, na saída, empurrou um menino da rampa que quebrou o braço e atualmente a mãe da vítima está processando o diretor pelo comportamento do aluno. Nessa situação, nós somos obrigados a acolher, mas não recebemos ajuda quando a bomba estoura. É uma situação bem complicada e que afeta diariamente nosso trabalho.</i></p>
21/09	<p><i>Algo que me incomoda é quando um professor cria uma fantasia em sua cabeça acerca de uma ocorrência, acredita que essa fantasia é verdadeira, passa para os outros professores como verdade e cria em torno disso uma grande confusão.</i></p> <p><i>Exemplo: semana passada um aluno de 16 anos que estava no 8º ano trouxe uma piteira de narguilé para o colégio, deu para todos os colegas de sala fumarem, quando descobrimos comunicamos a responsável do aluno e convocamos que comparecesse ao colégio. O menino já tinha dado outros problemas para nós, mas nada muito grave.</i></p> <p><i>Quando a mãe chegou, primeira coisa que ela disse foi que queria a transferência dele, porque ele não merecia estudar mais aqui e trocá-la de colégio para ele seria um castigo, já que ele gostava muito daqui. Falamos para mãe que não queríamos que ele saísse porque não foi para tanto. A mãe estava irredutível, pediu a transferência.</i></p> <p><i>Alguns professores ficaram sabendo que ele saiu e acharam que nós havíamos expulsado, sabendo que não existe mais expulsão, nesse contexto começou a confusão, aí até a gente esclarecer tudo, toma tempo e energia desnecessária. Isso nos desgasta profundamente.</i></p>

**APÊNDICE B – FOLHA DE ROSTO DO CADERNO DE REGISTROS LIVRES**

Prezado(a) professor(a),

Estamos agradecidos por sua colaboração!

Sabemos que o cotidiano escolar é intenso e repleto de situações inusitadas.

O caderno de anotações visa oportunizar registros livres relacionados à sua atuação na coordenação pedagógica. Nesse caderno, você poderá registrar **situações, momentos, dilemas, dificuldades, percepções, desabafos e considerações espontâneas** a respeito do cargo em que atua.

Observações:

- . Os cadernos não serão identificados.
- . Ao final da pesquisa serão entregues a você, cópias dos registros livres.

Desejamos que essa experiência seja positiva!

Atenciosamente,

Helena Gutoch Garbosa.



## **APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Professora

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O objetivo da pesquisa é identificar os dilemas e dificuldades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual de educação básica da cidade de Ponta Grossa.

A entrevista será gravada e transcrita e os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa e não serão, em hipótese alguma, identificados, preservando-se a identidade dos respondentes.

Sendo assim, contamos com sua colaboração concordando em participar da entrevista e respondendo as questões da maneira que julgar adequada.

Helena Gutoch Garbosa

Nome: \_\_\_\_\_

Concordância: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

## I. Dados de Identificação

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Formação:

a) Qual sua formação em nível de graduação?

\_\_\_\_\_

b) Possui curso de especialização? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em andamento

- Se sua resposta foi “sim” ou “em andamento”, indique qual o curso e a instituição na qual ele foi concluído/está em andamento: \_\_\_\_\_

c) Outra formação: \_\_\_\_\_

3. Tempo de experiência:

- Como professor (incluindo o tempo na coordenação pedagógica):

\_\_\_\_\_

- Na rede pública estadual de ensino: \_\_\_\_\_

- Como coordenador(a) pedagógico(a) na rede estadual de ensino \_\_\_\_\_

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

Na carreira docente existem inúmeros momentos em que o professor vivencia acontecimentos marcantes que o constituem e o desenvolvem profissionalmente. Sobre o período de iniciação no cargo de coordenação pedagógica:

1. Quais as principais motivações que o(a) levaram a optar pelo trabalho na coordenação pedagógica?

2. Entre o que você projetou sobre o cargo da coordenação pedagógica antes do início da sua atuação, e, o que tem vivenciado na realidade escolar, quais foram as principais diferenças e/ou semelhanças entre o idealizado e o vivenciado? A que atribui essas diferenças/semelhanças?

3. Você acha que sua experiência como professor(a) contribuiu de alguma forma para o exercício do cargo de coordenação pedagógica? Como?

4. Como foi a entrada no cargo e como você se sentiu quando iniciou o trabalho na coordenação pedagógica?
5. Quais as suas principais preocupações quando assumiu a coordenação pedagógica? E como você resolveu as questões surgidas?
6. Como você organiza o seu trabalho na escola tendo em vista as atribuições da coordenação pedagógica? O que o(a) levou a concluir que deveria organizar de tal forma?
7. Existem dificuldades que permearam ou permeiam o exercício da coordenação pedagógica nestes primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?
8. Até o momento, qual foi a experiência mais marcante que você vivenciou atuando no cargo de coordenador(a) pedagógico(a)? Por quê?
9. Quais os melhores adjetivos para definir seus primeiros anos na coordenação pedagógica? Por quê?
10. Na trajetória vivenciada na coordenação pedagógica, até o presente momento, que aspectos/ações têm facilitado ou contribuído com sua prática como coordenador(a) pedagógico(a)? Quem as promove?
11. Pensando em uma situação hipotética:
  - A partir de sua vivência, o que você diria a um(a) colega que estivesse ingressando na coordenação pedagógica, no ensino público estadual?

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Coordenação pedagógica no período de iniciação: dilemas e dificuldades”, cujo objetivo é identificar os dilemas que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público básico da cidade de Ponta Grossa. A pesquisa poderá contribuir com o processo de desenvolvimento profissional do professor que encontra-se no período de iniciação no cargo de coordenador pedagógico, realizando discussões que oportunizam reflexões a respeito dessa temática.

Tenho conhecimento de que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário que consta de questões abertas (semiestruturadas) e fechadas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo. A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que não sofrerei nenhuma forma de constrangimento ao participar do estudo, pois está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a mim quanto à minha escola.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisadora desse projeto é a professora Helena Gutoch Garbosa, professora do Município de Ponta Grossa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Ensino Aprendizagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob orientação da professora Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi, com quem poderei manter contato pelo telefone: (42) 99976-2791, ou, ainda, pelo e-mail [helena\\_gutoch@hotmail.com](mailto:helena_gutoch@hotmail.com). Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Além disso, tenho conhecimento de que o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na UEPG, Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M, sala 100, telefone (42) 3220-3108, em Ponta Grossa/PR.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



**APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES

**Pesquisador:** HELENA GUTOCH GARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 87598918.2.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.621.851

#### **Apresentação do Projeto:**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

A presente pesquisa intenciona identificar os dilemas e dificuldades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público básico da cidade de Ponta Grossa.

**Objetivo Secundário:**

Para tanto, são objetivos da pesquisa: investigar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência neste cargo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Todos os riscos serão minimizados pela garantia absoluta do sigilo da pesquisa, dessa forma não haverá constrangimento para os sujeitos pesquisados uma que sua participação será voluntária e que eles e suas escolas não serão identificados no estudo.

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG 

Continuação do Parecer 2.621.851

**Benefícios:**

a pesquisa contribuirá com os participantes pois dará visibilidade a possíveis dificuldades sentidas e problemáticas enfrentadas nos primeiros anos de atuação no exercício do cargo da coordenação pedagógica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa intenciona identificar os dilemas e dificuldades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual de educação básica de uma cidade paranaense. Para tanto, são objetivos da pesquisa: investigar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência neste cargo. A análise se desenvolverá sob a perspectiva cultural que considera os envolvidos como sujeitos epistêmicos, bem como, o desenvolvimento profissional como processo subjetivo construído no exercício da coordenação pedagógica.

O trabalho se desenvolverá numa abordagem qualitativa de caráter interpretativo envolvendo estudo de caso, estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. Espera-se contribuir por meio desta pesquisa, com avanços nas discussões a respeito da coordenação pedagógica e os dilemas e dificuldades enfrentados pelos profissionais que iniciam nesse cargo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	13/04/2018		Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.621.851

Básicas do Projeto	ETO_1091424.pdf	16:28:02		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/03/2018 15:56:22	HELENA GUTOCH GARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	11/03/2018 17:43:19	HELENA GUTOCH GARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Helena_Gutoch_Garbosa.docx	11/03/2018 17:40:11	HELENA GUTOCH GARBOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 25 de Abril de 2018

---

Assinado por:  
ULISSES COELHO  
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA E-mail: coep@uepg.br  
Telefone: (42)3220-3108

**APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE  
PONTA GROSSA (NRE/PG)**

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



## TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CONCEDENTE

Ponta Grossa, 28 de fevereiro de 2018.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE) está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Coordenação pedagógica no período de iniciação: dilemas e dificuldades.” a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Helena Gutoch Garbosa nas Unidades de ensino jurisdicionado a este NRE, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão pedagogos (as) com tempo de atuação de cinco anos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

*Sandra M. Dias Pedrosa*  
RPL 3. 18.315-5  
Coordenadora do NRE/PGO

Profa. Ms. Sandra Mara Dias Pedrosa.

Coordenação de Articulação Acadêmica  
NRE – Ponta Grossa.

*Maria Izavel Vieira*  
Profa. Maria Izavel Vieira  
Chefia do NRE.  
NRE – Ponta Grossa.