

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

FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM OS PROFESSORES
INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA/PR**

**PONTA GROSSA – PR
2020**

FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM OS PROFESSORES
INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE PONTA GROSSA/PR

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

Orientadora: Prof.^a. Dra. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA – PR
2020

S816 Stefanello, Franciele Aparecida Carneiro
O trabalho do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR / Franciele Aparecida Carneiro Stefanello. Ponta Grossa, 2020.
166 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Coordenador pedagógico. 2. Professor iniciante. 3. Ensino fundamental. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM OS PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA/PR

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. Susana Soares Tozetto - UEPG



Prof. Dra. Adriane Knoblauch - UFPR



Prof. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG



Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG - suplente

Ponta Grossa, 25 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde e perseverança para continuar buscando e acreditando em um mundo com mais justiça e igualdade.

À professora Dra. Susana Soares Tozetto, pela sua dedicação na minuciosa orientação deste trabalho, o qual não teria sido produzido sem suas valiosas orientações e estímulos. Foi essencial nos momentos de angústia, sempre com empatia, generosidade e carinho. Tornou-se meu maior exemplo de profissional.

Aos membros da banca, prof.^a Dra. Adriane Knoblauch, prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid e prof.^a Dra. Lucimara Cristina de Paula, que com humildade, inteligência e presteza me possibilitaram enriquecedoras contribuições.

Aos professores do PPGE-UEPG, e colegas do GEPTRADO, por todo conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de Mestrado que, no nosso convívio diário, contribuíram com a construção desta pesquisa e compartilharam as dificuldades e alegrias que passaram em nossos caminhos. Em especial: Nataly, Mariele, Keila, Silmara, Isis, Geovani e Karina.

À Thânia e Adriana, amigas que me motivaram desde o início para que eu participasse da seleção do mestrado, incentivo fundamental para que eu desse o primeiro passo para a concretização de um sonho.

Ao meu esposo que sempre se dispôs a ajudar nas minhas necessidades por mais simples que pudessem parecer, tornando a árdua trajetória de pesquisa e estudos mais amena. Me incentivou e acreditou em mim quando eu mesma não acreditei.

Aos meus pais, irmã e avó, responsáveis pela minha capacidade de não ver o mundo de maneira simplista, e encarar os desafios que a vida me apresenta com humildade e dedicação. Representam toda a minha essência.

Aos meus queridos sogros, que me amam e acolhem como filha.

Aos amigos e cunhados, que entenderam minhas ausências, compreenderam minhas angústias e sentiram orgulho de minhas conquistas.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente a minha amiga Caroline, que ouviu frequentemente meus desabaços sobre a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, e fez o que esteve a seu alcance para me ajudar sem nunca hesitar.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, pela autorização da coleta dos dados da pesquisa, e autorização para mudanças de horário de trabalho para que eu pudesse participar das aulas e atividades do mestrado.

As coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, por permitirem utilizar suas vivências na construção deste trabalho e terem despendido de seu tempo valioso para contribuir com este estudo.

Por fim, agradeço a escola pública a qual me formou desde a educação básica.

À CAPES pelo auxílio financeiro para a realização da pesquisa.

*Parece necessário você se interrogar
sobre a ausência de interrogação.*

(Pierre Bourdieu)

STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro. **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do ensino fundamental da rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2020.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico numa perspectiva crítica. O problema de pesquisa que norteia a investigação é: De que forma os coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho pedagógico com os professores em início de carreira e como veem o seu papel nesse processo? O objetivo geral proposto é analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes nas Escolas Municipais de Ponta Grossa - Paraná. Os objetivos específicos são: Identificar as estratégias pedagógicas dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Ponta Grossa - Paraná, no atendimento aos professores iniciantes; desvelar o olhar dos coordenadores pedagógicos sobre o início da docência e seu papel nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), nessa abordagem os dados coletados são majoritariamente descritivos. Na análise dos dados utiliza-se como subsídios teóricos metodológicos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O material adquirido na pesquisa qualitativa é rico em descrições, circunstâncias e acontecimentos. Os instrumentos de coleta de dados são o questionário com vinte coordenadoras e entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Ponta Grossa. A fundamentação teórica da pesquisa dialoga principalmente com: André (2012), Bourdieu (1982, 1998, 2002, 2009), Brzezinski (2006), Gatti (2014), Huberman (1995), Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010), Imbernón (2010), Papi e Martins (2019), Placco (2003, 2005, 2010, 2012, 2014), Romanowski (2010) e Tardif (2010). Os resultados apontam, que devido à falta de formações específicas para os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino (RME), que tratem da questão do trabalho com os professores iniciantes, não há consenso no trabalho desses profissionais, mas sim estratégias isoladas e formação em serviço dos docentes iniciantes. A maioria das coordenadoras participantes percebe as necessidades de apoio aos professores iniciantes e suas dificuldades no início da carreira, atribuem as dificuldades à dois pontos diferentes: falhas na formação inicial e um processo natural de aprendizagem da docência. Apontam aspectos positivos da chegada de professores iniciantes ao ambiente escolar. Fica evidente a intensificação e burocratização do trabalho das coordenadoras pedagógicas, o que impossibilita o desenvolvimento de um trabalho com melhor qualidade.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Trabalho pedagógico. Professores iniciantes. Ensino Fundamental.

STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro. **The work from pedagogical coordinators with beginner teachers who work at the elementary school from municipal education system of Ponta Grossa/PR.** 166f. Dissertations (master's degree in education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2020.

ABSTRACT

This dissertation has as study object, the pedagogical work from a pedagogical coordinator through a critic viewpoint. The research problem that guides the scientific research is: How pedagogical coordinators develop their pedagogical work with teachers at their beginning career and how they observe their role on the process? The proposed main goal is to analyze the pedagogical work from pedagogical coordinator with beginner teachers at Municipal Schools from Ponta Grossa – Paraná. The specific goals are: Identify the pedagogical strategies from pedagogical coordinators at Municipal Schools from Ponta Grossa – Paraná, when working with beginner teachers; reveal the pedagogical coordinators perceptions about the starter teaching and their role on the process. It is related to a qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994), in this approach, collected data are mainly descriptive. For data analyzing, content analysis was used as methodological theoretical support (BARDIN, 2011). The acquired materials at the qualitative research has a lot of descriptions, circumstances, and happenings. The instruments from data collecting are a questionnaire with twenty coordinators and a semi-structured interview with five pedagogical coordinators active on the elementary teaching at Municipal Schools from Ponta Grossa. The research theoretical ground has mainly engaged with: André (2012), Bourdieu (1982, 1998, 2002, 2009), Brzezinski (2006), Gatti (2014), Huberman (1995), Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010), Imbernón (2010), Papi e Martins (2019), Placco (2003, 2005, 2010, 2012, 2014), Romanowski (2010), Tardif (2010). The results show that, due to specific information lack to pedagogical coordinators from Municipal Education System (MES), which are related on working with beginner teachers, there is no consensus over the work from these professionals, but there is isolated strategies and service training to beginner teachers. Most of the participant coordinators notice the support needs to beginner teachers and their difficulties in the early career, they related these difficulties to two different points: faults in initial training and a natural process of learning from teaching. They mention positive aspects from arriving beginner teachers to the school environment. It is clear the intensification and bureaucratic work from pedagogic coordinators, what prevent the development of a better work.

Keywords: Pedagogical coordinator. Pedagogical work. Beginner teachers. Elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Saberes docentes conforme Tardif	60
Figura 2 - Número de pesquisas encontradas na primeira busca	73
Figura 3 - Número de pesquisas encontradas de 2009 a 2019	74
Figura 4 - Exemplo de resultados excluídos	74
Figura 5 - A localização de Ponta Grossa no Paraná	82
Figura 6 - Organização da Secretaria Municipal de Educação	83
Figura 7 - Organização das categorias de análise	95
Quadro 1 - Síntese do Ciclo de Vida Profissional Docente, de acordo com Huberman (1995)	53
Quadro 2 - Caracterização das escolas das Coordenadoras Pedagógicas participantes	86
Quadro 3 – Dados de identificação das Coordenadoras Pedagógicas participantes	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Assessor Pedagógico
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DDPM	Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério
FL	Fundação Lemann
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
LDB	Lei de Diretrizes e bases
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Indicador de desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PG	Ponta Grossa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	15
1.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.	15
1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PNE NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.	19
1.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	32
1.4 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO PRECÁRIA.	36
1.5 RELAÇÕES DE PODER, ESTADO MÍNIMO E NEOLIBERALISMO: SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	41
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO SUBSÍDIO AOS PROFESSORES INICIANTES	45
2.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES.....	45
2.1.1 O professor iniciante	52
2.1.2 Os saberes do coordenador pedagógico para a construção do conhecimento do professor iniciante.	58
2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO ATUANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA-PR.	63
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	72
3.1 PESQUISAS CORRELATAS	73
3.2 O CAMPO DE PESQUISA	80
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	89
3.4.1 O questionário	89
3.4.2 As entrevistas	90
3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	92
3.5.1 Análise de conteúdo.....	92
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	95

4.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA E SUAS ESTRATÉGIAS NO TRABALHO COM OS PROFESSORES INICIANTES	96
4.1.1 Sobre a formação continuada do coordenador pedagógico.....	96
4.1.2 Formas de organização do trabalho	102
4.1.3 Ações formativas na Escola	106
4.1.4 Ações de acolhida ao professor iniciante	111
4.1.5 Aspectos que contribuem com o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico.....	114
4.2 O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E O SEU PAPEL NESSE PROCESSO	118
4.2.1 O papel do coordenador pedagógico junto ao professor iniciante.....	118
4.2.2 As demandas de formação do professor iniciante ao ingressar na Escola....	122
4.2.3 Falhas na formação inicial dos professores apontadas pelas coordenadoras pedagógicas.....	124
4.2.4 Aprendizagem da docência	127
4.2.5 Aspectos positivos do ingresso de professores iniciantes na instituição.....	129
4.2.6 A intensificação e a burocratização no trabalho do coordenador pedagógico.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA	156
APÊNDICE B- CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	159
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	162
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	163
ANEXO B- ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LEI 12.269/2015.....	164
ANEXO C- ATRIBUIÇÕES DO ASSESSOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LEI 12.269/2015	166

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar a pesquisa, se deu no início da prática da pesquisadora enquanto professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR. Quando recém-formada, a pesquisadora assumiu um concurso para atuar na Educação Infantil. Não havia coordenador pedagógico na instituição onde ingressou, ficando todas as responsabilidades administrativas e de organização pedagógica à cargo da diretora, a qual imersa em atividades burocráticas provenientes do cargo de direção, atendimento aos pais dos alunos e questões emergenciais do dia-a-dia no Centro Municipal de Educação Infantil, tinha dificuldades de prestar apoio pedagógico aos professores.

A pesquisadora enquanto professora iniciante, enfrentou um processo difícil de adaptação, sem experiência, com uma turma de 15 alunos do Maternal II, os quais passavam por um período de separação do contexto familiar ao ingressar na instituição. Nesta etapa, recorria as professoras experientes para fundamentar sua prática, tão insegura e descompassada. A formação inicial deu a pesquisadora subsídios para assumir tal responsabilidade, porém há saberes que se constituem ao longo da prática, pela busca constante de superação das dificuldades.

Nesta ocasião, a pesquisadora começou a refletir sobre a importância de receber formação e apoio durante a iniciação na docência. Sendo o coordenador pedagógico o principal responsável por realizar essa formação, mediar e auxiliar na construção do conhecimento do professor no espaço da instituição, passou a questionar se nas escolas onde há a presença desse profissional, ele consegue se organizar em meio a tantas atribuições e atividades do dia-a-dia escolar dar apoio diferenciado aos professores iniciantes. Questionou ainda, quais estratégias poderiam ser utilizadas por ele para apoiar esses professores.

Diante do contexto, decorreu a seguinte questão de pesquisa: De que forma os coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho pedagógico com professores em início da carreira e como veem o seu papel nesse processo?

Pretende-se, a partir desse problema de pesquisa, alcançar o seguinte objetivo geral:

- ✓ Analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes nas Escolas Municipais de Ponta Grossa-PR.

E como objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias pedagógicas dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Ponta Grossa-PR, no atendimento aos professores iniciantes;
- b) Desvelar o olhar dos coordenadores pedagógicos sobre o início da docência e seu papel nesse processo.

A pesquisa adotou os procedimentos da abordagem qualitativa. O modelo proporcionou conhecimentos por meio da interpretação de fatos narrados pelos sujeitos. Nesse sentido, ao fazer uso da abordagem qualitativa de pesquisa, os dados foram coletados em contextos naturais, sem a tentativa de comprovar hipóteses ou aferir variáveis, buscando entender as várias perspectivas dos sujeitos e os fatos em sua complexidade.

Com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes, se fez necessário conhecer as produções científicas recentes que abordam a temática, com uma análise bibliográfica embasada nos descritores para a resolução do problema elencado: coordenador pedagógico e professor iniciante. Na busca junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), com última conferência no dia 25 de outubro de 2019, e com recorte temporal dos últimos dez anos (2009-2019), período que abrange um perfil de coordenadores pedagógicos formados a partir das DCNP (BRASIL, 2006), com resultado de 534 pesquisas. Deste número, encontrou-se quatro trabalhos que relacionam a prática do coordenador pedagógico com a do professor iniciante, sendo, uma tese de doutorado, e, três dissertações de mestrado, os quais serão analisadas no Capítulo três desta pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP- UEPG) - (ANEXO A), via Plataforma Brasil. Após a aprovação, buscou-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, para que os coordenadores pedagógicos atuantes em Escolas de anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação, pudessem participar da pesquisa, o processo foi deferido.

A análise e interpretação dos dados estão pautadas na técnica de análise de conteúdo, com o suporte teórico-metodológico de Bardin (2011). Foram direcionados questionários para 24 coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de realizar a caracterização dos participantes e captar a aproximação das mesmas com a temática da pesquisa. Obteve-se o retorno de 21 questionários, com a exclusão de um deles,

em razão da coordenadora pedagógica não ter nenhuma experiência de trabalho com docentes iniciantes. As coordenadoras que responderam ao questionário atuam em 16 escolas do município.

Para a fase das entrevistas foram convidadas coordenadoras pedagógicas atuantes nas 16 escolas, sendo que nas escolas onde há mais de uma coordenadora pedagógica, a convidada foi a que trouxe maior contribuição no momento do questionário. Algumas coordenadoras convidadas escolheram não participar desse segundo momento da pesquisa, por não se sentirem confortáveis dando entrevistas ou por ter muito trabalho no período de início de ano letivo. Chegou-se então a cinco coordenadoras pedagógicas que efetivaram a participação nas entrevistas.

A pesquisa está organizada em quatro Capítulos, no primeiro contextualiza-se histórica e legalmente a formação do coordenador pedagógico, abordando-se questões relevantes sobre a precarização do trabalho docente, a formação inicial do coordenador pedagógico, apresenta-se ainda uma discussão acerca das relações de poder e influências neoliberais que estão presentes no dia-a-dia do seu trabalho na escola.

No segundo capítulo, abordam-se aspectos do trabalho pedagógico do coordenador pedagógico. É realizada uma contextualização sobre o professor iniciante, explicitando-se quem é este sujeito. Apontam-se alguns estudos sobre a temática, bem como, pesquisas significativas em âmbito nacional. Posteriormente, realiza-se uma explanação sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2010), pois entende-se que estes saberes constituem a prática dos coordenadores pedagógicos, e são necessários para que possa subsidiar os docentes iniciantes em sua prática pedagógica. Por fim, as participantes da pesquisa, ou seja, os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa são caracterizados, evidenciando-se aspectos de sua prática no campo pesquisado.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura que contempla as pesquisas correlatas, que relacionam o coordenador pedagógico ao professor iniciante. São destacadas algumas informações gerais sobre o campo de pesquisa, partindo da cidade Ponta Grossa- PR, para elencar aspectos da Secretaria Municipal de Educação do município, especificamente das escolas de anos iniciais do ensino fundamental, que são campo de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes. O perfil das participantes é apresentado por meio de informações obtidas nos questionários. Posteriormente, são especificados os encaminhamentos

metodológicos, que partem primeiramente da explicitação sobre a coleta e abordagem dos dados. Aponta-se de que maneira os questionários foram utilizados e a forma como se pretende atender aos objetivos da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos dados da pesquisa, trazendo uma relação entre os dados e o referencial teórico, com base nos estudos de Bardin (2011).

Por fim, apresentam-se as considerações finais, com as principais contribuições teóricas levantadas e sugestões de estudos.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O primeiro capítulo retrata uma breve trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, pois acredita-se ser necessário retomar o histórico de formação dos participantes da pesquisa, para a partir de então discutir aspectos da legislação atual que regulamenta a formação e as condições de trabalho desse profissional.

Neste primeiro momento, fez-se uma abordagem sobre aspectos gerais da precarização presente na atuação docente, para posteriormente discutir-se como se dá a atuação do coordenador pedagógico a partir de uma formação precária. Aspecto esse, que tem relação com outro item elencado no capítulo, o qual versa sobre as influências neoliberais e as relações de poder nas quais o campo educacional está imerso e conseqüentemente marcam o trabalho do coordenador pedagógico.

1.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao se propor o estudo sobre a prática pedagógica de coordenadores pedagógicos, é importante primeiramente contextualizar historicamente esse profissional e sua formação no Brasil. Assim, é possível compreender que em meio a uma jornada instável, o curso que forma esse profissional tenta adequar-se às mudanças da sociedade capitalista, e tem sua identidade muito questionada ainda nos dias de hoje.

Foi na década de 1930, marcada por intensas reformas políticas, sociais e econômicas no Brasil, que o Curso de Pedagogia teve a primeira regulamentação, o Decreto-Lei nº1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, contemplando então o Curso de Pedagogia em um modelo de formação conhecido como “3+1” (BRASIL, 1939). O que significa que a formação do pedagogo era composta por três anos de estudos em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, para formar o bacharel e posteriormente era oferecido mais um ano de estudos de Didática para conclusão e título de licenciado, ficando o pedagogo apto a desempenhar a função de docente.

De acordo com Cruz (2011), o Curso de Didática capacitava não somente para o exercício do magistério, mas também para a atuação como docente no Curso Normal. Este modelo de formação, instituía a formação do bacharel, profissional habilitado para atuar na administração pública da Educação.

Cruz (2011), aponta que um novo Decreto-Lei nº 3.454 de 1941 (BRASIL, 1941), determinou que a partir do ano seguinte, não poderia mais ser oferecida a formação em Didática concomitantemente com o bacharelado, sendo necessário a formação de licenciado em quatro anos. Em 1943, passou a ser exigido por Lei o Curso de bacharel em Pedagogia para a atuação como técnico de educação. A proposta,

[...] consistia em fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e científica, por meio de estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente (CRUZ, 2011, p. 36).

Cruz (2011, p. 38), corrobora ao escrever que durante 23 anos, o Curso de Pedagogia permaneceu na perspectiva técnica de educação, constituindo-se como um curso de bacharelado. Não houve grandes mudanças devido as demandas sociais da época que necessitava formar mão de obra especializada.

Com o aumento da procura pelas Faculdades de Filosofia, iniciou-se um debate sobre a formação do professor primário em nível superior, e do técnico de educação em âmbito de pós-graduação. Isso “acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e os legisladores.” (CRUZ, 2011, p. 38). Entretanto, a extinção do Curso de Pedagogia perdeu efeitos nos marcos legais.

Em 1962 o Curso de Pedagogia no Brasil sofre mudanças com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, que estabeleceu um currículo mínimo e a duração do curso bacharelado (BRASIL, 1963). O parecer foi aprovado na LDB nº 4.024 de 1961, e, entrou em vigor no ano de 1963,

O curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (CRUZ, 2011, p. 38).

A década de 1960 foi marcada pela escola tradicional e havia a necessidade de qualificação profissional de trabalhadores para atuar no mercado capitalista, e é

nesse cenário que foi promulgada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) que alterou a organização das Faculdades de Filosofia através de uma Reforma Universitária. Nesse contexto, é extinta a seção de Pedagogia e dado origem a Faculdade de Educação que passou a oferecer o Curso de Pedagogia (BRASIL, 1968).

Em 1969 houve a promulgação do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969, apresentado por Valnir Chagas, assim como o Parecer nº251/1963. O parecer foi ao encontro das necessidades da época, buscava respostas para as inquietações e impasses do Curso de Pedagogia. Acompanhado da Resolução CFE nº2/1969, o parecer visou a formação do professor para o Ensino Normal, e definiu habilitações específicas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, deixando de oferecer a formação em grau de bacharel (BRASIL, 1969).

Cruz (2011), diz que a Didática deixou de ser uma seção à parte do curso e tornou-se uma disciplina obrigatória para a formação do licenciado em Pedagogia. Ou seja, no decorrer da vigência do Parecer nº252/1969 (BRASIL, 1969), diz que:

[...] o Curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à natureza e função, em especial por conta da forma como foram percebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico (CRUZ, 2011, p. 48).

Outro marco legal do Curso de Pedagogia aconteceu após 27 anos, com a promulgação da LDB N°9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Com a publicação da Lei, novos conflitos e debates vieram à tona. O artigo 62 criou Institutos Superiores de Educação, estes deveriam se encarregar da formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A Lei deixou instituído ainda que o curso normal superior daria a mesma habilitação que o Curso de Pedagogia, por meio de cursos com duração de 3 anos (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/1996, determina em três artigos a formação de docentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental,

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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, p. 20).

Os conflitos quanto a identidade do profissional formado pelo Curso de licenciatura em Pedagogia, se intensificaram com o Decreto Federal nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que representou mais um golpe para o Curso de Pedagogia. Em seu texto, estabeleceu que exclusivamente os Cursos Normais Superiores deveriam formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Após movimentos de Universidades e entidades de pesquisa, o texto do Decreto foi alterado, substituindo-se o termo exclusivamente por preferencialmente (CRUZ, 2011).

Porém, um problema foi gerado, “O novo espaço institucional representado pelo Instituto Superior de Educação se configurou como uma fácil alternativa ao Curso de Pedagogia”, conforme Cruz (2011, p. 52). O fato de não ser atribuído ao Curso de Pedagogia a formação para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, deixou marcas na trajetória histórica do curso, visto que, as Universidades necessitariam ter sido desde o princípio o local privilegiado de formação de professores para as etapas de ensino.

É no âmbito das Universidades que se estabelecem relações entre ensino, pesquisa e extensão; e, isso possibilita uma formação ampla apoiada na reflexão constante sobre a prática. Diferentemente da formação oferecida pelos Institutos Superiores de Educação, que tem características mais pragmáticas, e, não atendem a todas as demandas sociais presentes no campo educacional.

Assim, constantes debates em congressos de educação, em grande parte promovidos pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), passaram a discutir sobre a especificidade do Curso de Pedagogia, em busca de uma delimitação para a área de atuação do pedagogo. Os debates resultaram na definição

de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sancionadas a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n°1/2006 (BRASIL, 2006).

1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PNE NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), consolidadas nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005, e, na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, trouxeram mudanças significativas para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2006). Explicita-se o que são as Diretrizes:

As DCNP são entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do 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, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRZEZINSKI, 2006, p. 192).

As DCNP de 2006 (BRASIL, 2006), passaram a considerar a docência como eixo central do Curso de Pedagogia, em resumo:

[...] o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na 'Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos', conforme consta no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008, p.65).

O fato de a docência ser considerada a base da formação do pedagogo, trouxe novos embates. Cruz (2011), salienta que nos encontros e debates em torno da formação do pedagogo a partir das DCNP/2006 (BRASIL, 2006) e as divergências entre os estudiosos se evidenciaram, havendo duas posições distintas. Cruz (2011), coloca que houve uma posição a favor do curso nos novos moldes que privilegiaram à docência (ANFOPE), e também um outro posicionamento que se opôs a essa perspectiva, sugerindo um modelo em que “teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo,

defendida por Pimenta e Libâneo” (CRUZ, 2011, p. 60). Sendo que não houve consenso entre os especialistas sobre os rumos que o Curso de Pedagogia deveria tomar. Por fim, Tulio (2017) coloca que a proposta da ANFOPE foi aprovada, porém com alterações.

As habilitações foram excluídas nas DCNP/2006 (BRASIL, 2006), considerou-se que o Curso de Pedagogia em grau de licenciatura deveria formar integralmente para as funções a serem exercidas pelo profissional Pedagogo. As DCNP (BRASIL, 2006), aprovadas para o Curso de Pedagogia, abordaram o significado de docência, conforme consta no primeiro parágrafo do Art. 2º desta Resolução:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

A docência pautada nas DCNP de 2006 (BRASIL, 2006), é entendida de maneira ampla, e, vai além dos limites de sala de aula, constitui-se como um conceito complexo. A nova concepção, abrange a docência de forma integral, e contempla a participação na gestão e avaliação das instituições e sistemas de ensino. É relevante frisar que o perfil docente apresentado pelas DCNP de 2006 (BRASIL, 2006), ao ser ampliado, possibilita ao licenciado no Curso de Pedagogia atuar em diversos campos da docência, seja na gestão, acompanhamento ou na produção de conhecimento, em espaços escolares e não escolares.

As DCNP/2006 (BRASIL, 2006), trouxeram à tona, novamente, o debate sobre a identidade do curso e sua finalidade. Por mais de 25 anos busca-se um consenso sobre que profissional o Curso de Pedagogia contempla, se o professor, ou, o especialista. Saviani (2008), relata que nas DCNP (BRASIL, 2006), considerou-se o pedagogo um docente licenciado para uma atuação abrangente, que transpassa todos os níveis da educação, abrindo-se espaço também para a atuação em outros lugares além dos escolares. Desta maneira, as DCNP (BRASIL, 2006) definem os pilares da formação no curso de pedagogia, como:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico,

o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2006, p. 6).

Dessa forma, a formação prevista no parecer contempla uma nova perspectiva, que define o Curso de Pedagogia de maneira ampla, e prevê a compreensão da complexidade da escola e de sua disposição. Concebe uma formação que proporciona a investigação no campo educacional em diversos níveis e cenários, aspecto esse que fica evidenciado no parecer que consubstancia as DCNP (BRASIL, 2006):

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. [...] Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder [...]. Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 6).

Sobre a amplitude da formação prevista a partir das DCNP (BRASIL, 2006), Aguiar *et al.* (2006, p. 832), expõe que o modelo abrangente do Curso de Pedagogia passou a exigir um novo olhar, que perceba “a educação, a escola, a pedagogia, à docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens”. O modelo abrangente de formação fica evidenciado quando é apontado no Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, que o egresso do Curso de Pedagogia necessita ter conhecimento da escola, participar da gestão e desenvolver pesquisa, para assim aperfeiçoar constantemente seu campo de conhecimento. Neste sentido, a docência prevê a participação na gestão dos processos educativos, nota-se então o caráter político no trabalho pedagógico.

Inclusive, ao ser colocada como licenciatura, a Pedagogia necessita de uma formação sólida,

[...] alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia (AGUIAR, *et al.*, 2006, p. 832).

Portanto, a formação teórica sólida passou a exigir maior reflexão sobre o currículo e sua organização, rompendo com concepções fragmentadas, que restringiam o Curso de Pedagogia a uma organização por disciplinas que ocorriam de maneira isolada. Contrapondo-se a esse modelo fragmentado, as DCNP (BRASIL, 2006), evidenciam uma nova forma de organização curricular, pautada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006. p. 1). Ou seja, para a formação do Pedagogo se estabelecer dentro dos parâmetros que compreendem o Curso de Pedagogia em sua totalidade, Aguiar *et al.* (2006), enfatiza a necessidade de se repensar o currículo e a sua organização.

Por meio das DCNP (BRASIL, 2006), a formação para a gestão educacional mudou significativamente, pois extinguiu-se as habilitações para o campo da gestão, na tentativa de romper com a fragmentação do trabalho do pedagogo. As DCNP, (BRASIL, 2006), conforme Brzezinski (2007, p. 247) “sinalizam para algumas alternativas de superação do currículo e da formação fragmentada em habilitações”. Ao prever a formação para a gestão educacional, as DCNP (BRASIL, 2006), trazem subsídios importantes que modificam a visão fragmentada e centralizada na organização das escolas e sistemas de ensino.

Nisto, Aguiar, *et al.* (2006), coloca que nas discussões sobre a formação do pedagogo, diversos estudos demonstraram como a separação do curso de pedagogia em habilitações, como indicado no Parecer CFE/CP n. 262/1969, contribuiu para que se alojassem, na disposição dos sistemas de ensino padrões marcados pela separação do trabalho educativo.

Outrossim, as DCNP definem a gestão educacional:

[...] entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação,

acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2006, p. 8).

Quando define a gestão educacional em um sentido democrático e ampliado, considera-se a complexidade do trabalho pedagógico, as DCNP (BRASIL, 2006), superam o modelo de organização do currículo por habilitação, extinguindo a fragmentação existente no trabalho escolar, de quando havia pedagogos especialistas que desenvolviam suas atividades de maneira isolada. Além disso, Aguiar, *et al.* (2006, p. 835), narra que uma dificuldade que surge para os educadores brasileiros a partir das DCNP (BRASIL, 2006) é a de articulação para uma influência eficaz na definição de orientações que conduzirão a formação a ser produzida nos cursos de pós-graduação realizados com o objetivo de formar profissionais para as diversas atividades da gestão escolar, de maneira que “venha a contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e a construção de uma educação pública de qualidade” (AGUIAR, *ET AL.* 2006, p. 835).

Por isso, é significativo salientar, que apesar dos avanços conquistados para a consolidação da identidade do profissional formado no Curso de Pedagogia com a promulgação das DCNP (BRASIL, 2006), ainda não cessaram as controvérsias que cercam os debates sobre a identidade do Curso de Pedagogia e do profissional dele egresso.

A partir da institucionalização dessas Diretrizes, os currículos de pedagogia foram reformulados, mas isso não significou um processo sem crítica e contradição, pelo contrário, travaram-se embates político-ideológicos de toda ordem, da concepção curricular ao sujeito forjado por esse currículo, passando por questões da ordem da didática e prática de ensino, bem como gestão da educação versus gestão do currículo, interesses (não) hegemônicos de autores/atores do currículo (PEREIRA, 2014, p.298).

Ademais, nota-se que as diferentes concepções a respeito do currículo e da identidade do Curso de Pedagogia foram mantidas a partir das DCNP (BRASIL, 2006). As relações de poder e disputa no campo educacional continuaram presentes, em sua maioria causadas pela heterogeneidade epistemológica. E, entre as diversas contradições inerentes das reformulações curriculares, os princípios do neoliberalismo para a educação estão presentes, conforme descreve Pereira (2014, p. 298), “desenvolver competências e habilidades capazes de tornar os futuros pedagogos/as aptos às novas e múltiplas funções da nova escola”.

As discussões polêmicas sobre o campo de atuação do pedagogo e as especificidades na organização do Curso de Pedagogia não cessaram com a promulgação das DCNP (BRASIL, 2006), pelo contrário, se intensificaram.

Dourado (2015, p. 300) narra que durante toda a década posterior às Diretrizes de 2006 “vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais”. No Conselho Nacional de Educação, as movimentações que buscavam solucionar os problemas de organização da formação no Curso de Pedagogia foram ampliadas, buscava-se “maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada.” (DOURADO, 2015, p. 300).

Dourado (2015), aborda um marco importante para a trajetória do campo educacional brasileiro, e conseqüentemente, para a história de formação do coordenador pedagógico. Em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional (PNE) para o decênio de 2014/2024, resultado da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014),

O PNE surge de uma discussão ampla da sociedade em torno dos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que envolveram inúmeros atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais. Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências (HYPOLITO, 2015, p. 520).

O PNE está constituído por 14 Artigos, estabelece 20 metas e 254 estratégias, os principais apontamentos no documento são “sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação”, (DOURADO, 2015, p. 301). Além disso, Hypólito (2015) contribui ao relatar que em certos aspectos o PNE/2014 (BRASIL, 2014) revela determinadas aspirações da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, isso evidencia-se pelo fato de o documento contemplar “políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10%

do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais.” (HYPÓLITO, 2015, p. 521).

Os grupos de metas do PNE/2014 (BRASIL, 2014) apresentam-se subdivididos em quatro dimensões. O primeiro grupo é composto por metas que ressaltam a garantia do direito a educação básica de qualidade, à universalização do ensino, e o aumento das oportunidades educacionais. O segundo grupo refere-se notadamente à diminuição das disparidades e à valorização da diversidade. O terceiro, trata da valorização dos profissionais da educação, e por fim, um último grupo de metas que se reporta ao ensino superior. Com a leitura do PNE (BRASIL, 2014), nota-se que as propostas consideradas mais urgentes, estão relacionadas à universalização do alcance à educação básica, sobretudo no setor infantil e ensino médio.

Hypólito (2015, p. 521), expõe que “o Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas”. Sendo a explicação que em determinados momentos do PNE estão definidas ações de acréscimos dos financiamentos para a educação, mas ao mesmo tempo o documento estabelece metas pautadas em investimentos que não trazem os resultados esperados para o alcance da qualidade da educação pública, sendo que apoia “políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um ‘saco sem fundo’, que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena (HYPÓLITO, 2015, p. 521).

Entende-se que para a melhoria efetiva da qualidade da educação pública no Brasil, são necessários investimentos que devem ser direcionados para alcançar esse fim, sem que haja intervenções e priorização dos interesses neoliberais. “A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública” (HYPÓLITO, 2015, p. 521). Ou seja, somente com investimentos bem direcionados serão possíveis escolas com um padrão mínimo de qualidade.

A formação docente é apontada pelo PNE (BRASIL, 2014), mais especificamente nas metas de 15 a 18, porém, o tema perpassa outras metas, de forma secundária, sem que seja o objeto principal. Hypólito (2015) coloca que as metas 15 e 16 são as que melhor contemplam a formação docente, pois a meta 15 acentua a necessidade de uma Política Nacional de Formação de Profissional de Educação que assegure a formação em nível superior, mais especificamente em

cursos de licenciatura. O cumprimento da meta deveria acontecer no prazo de um ano.

Dentre as estratégias trazidas na meta 15 do PNE (BRASIL, 2014), destacam-se:

[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (Pibid); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação – por onde tem-se organizado o Parfor5; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial (tema redundante); propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática (BRASIL 2014 *apud* HYPÓLITO, 2015, p. 523).

A Meta 16, como mencionado, também destaca a formação docente e ambiciona desenvolver uma política de formação que abranja 50% dos docentes da educação básica, em nível de pós-graduação, “e garantir formação continuada a todos nas suas respectivas áreas” (HYPÓLITO, 2015, p. 524). Assim, apresenta-se de forma sucinta as estratégias para atingir a meta 16,

Dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura. (BRASIL 2014 *apud* HYPÓLITO, 2015, p. 524).

Ao analisar as metas 15 e 16 do PNE (BRASIL, 2014), por serem as que melhor contemplam a formação docente, percebe-se que as metas priorizam as políticas públicas do decênio 2014-2024, para a formação e valorização dos docentes da Educação Básica. O PNE, enquanto uma política de característica regulatória, exhibe peculiaridades, com objetivos que se associam com as principais adversidades da educação brasileira. Cabe a sociedade civil, avaliar se as políticas vêm sendo implementadas e quais interesses têm sido atendidos.

Weber (2015, p. 509), estabelece que o PNE (BRASIL, 2014) foi elaborado em torno de uma “concepção de educação de qualidade como direito social básico, cuja materialização requer ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e destinação de recursos com foco determinado”. Sintetiza-se aspectos significativos das metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (2014), ao colocar que essas metas:

[...] têm como alvo o professorado da educação básica da rede pública: a meta 15 estabelece que todos os professores, ao final dos 10 anos recobertos pelo Plano, terão completado “[...] formação específica em nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]”; a meta 16, determina que 50% dos professores da educação básica obtenham formação pós-graduada durante o período de vigência do Plano e que a todos os professores, nesse mesmo período, sejam asseguradas oportunidades de formação continuada. Valorização do professor da educação básica é expressa na meta 17 que prevê a aproximação de sua remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do atual PNE. [...] Por fim, a meta 18 objetiva “[...] assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de todos os sistemas de ensino [...]”, tomando como referência o piso salarial nacional (WEBER, 2015, p. 509).

Desta forma, percebe-se que a temática da valorização docente ganhou destaque a partir da promulgação do PNE (BRASIL, 2014). Weber, menciona que o exercício da função docente com caráter profissional “requer formação longa, em nível superior, e aperfeiçoamento contínuo do seu fazer educacional em condições de trabalho adequadas ao exercício de sua tarefa educacional.” (WEBER, 2015, p. 510).

É elementar ressaltar que no texto do PNE (BRASIL, 2014), a maioria dos dados se refere aos docentes, não fica claro se os coordenadores pedagógicos são contemplados nessa categoria. “Não há assim dados específicos sobre o coordenador pedagógico nos indicadores das metas do PNE relacionadas à valorização” (OLIVEIRA, *et al.* 2017, p. 968-969). Em alguns momentos são citados os profissionais da educação, em outros os do magistério, e na maioria consideram especificamente os professores. “Acreditamos ser essa situação fruto da falta de políticas de valorização da função de coordenação pedagógica” (OLIVEIRA, *et al.* 2017, p. 968-969). Conclui-se que os dados do PNE (BRASIL, 2014), contemplam em suas metas de valorização dos profissionais da educação. “Porém os indicadores das metas apresentam dados apenas dos docentes, indicando invisibilidade do coordenador pedagógico” (OLIVEIRA, *et al.* 2017, p. 968-969).

Em 1º de julho de 2015 aconteceu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015), em cumprimento à Meta nº 15 do PNE (2014).

As novas diretrizes de formação de professores foram necessárias perante as mudanças ocorridas na legislação referente à formação de professores. Aponta-se que todas as metas e estratégias apresentadas no PNE (BRASIL, 2014), “foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (DOURADO, 2015, p. 301). De acordo com o mesmo autor, “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304), por esse motivo, a importância de ser repensada criticamente a formação dos profissionais atuantes na educação.

As DCNs (BRASIL, 2015), apresentam contribuições e percepções basilares para que haja melhorias na formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas. Para Dourado (2015), as concepções apontadas nas DCNs (BRASIL, 2015), para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, implicam maior organicidade das políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica, e estes processos:

[...] implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 306).

Sendo assim, com a necessidade de repensar as políticas de formação de professores, busca-se a maior organização neste âmbito. As novas DCNs (BRASIL, 2015), deliberam os fundamentos da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e revelam que para uma melhor sistematização nos projetos formativos existe a carência de melhor articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, e indicam, que tanto a formação inicial como a continuada devem contemplar,

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao

aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 22).

Pode-se dizer que os avanços que constam nas DCNs (BRASIL, 2015), em relação as DCNP (BRASIL, 2006), tem semelhança com a demonstração de respeito “às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, sem o entendimento de que reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador sejam a solução para a Formação de Professores” (KASTELIJNS; DOMINGUES, 2016, p.11). Assim, as novas abordagens elencadas nas DCNs (BRASIL, 2015)

[...]implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesta perspectiva, o docente formado a partir das DCNs (2015), necessitará assumir novos padrões educativos, aspirando a aprendizagem significativa e eficiente que transforme as instituições educativas em ambientes culturais, que proporcione a chance da construção de conhecimentos imprescindíveis para a transformação da sociedade. O coordenador pedagógico passou a exercer diversas atividades que o tornaram um profissional de função generalista, já que passou a ser requerido a ele, superar a fragmentação, com o desenvolvimento de um trabalho articulado e com foco na coletividade.

Nas DCNs (BRASIL, 2015), chama a atenção o fato de haver uma proposta que em todas as licenciaturas aconteça a formação do gestor educacional. Conforme consta no parecer que aprovou as diretrizes, é mencionado que o licenciado necessita estar apto para a “atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 25). Esse aspecto fica evidenciado também na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, em seu artigo 3º,

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação

de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Desta forma, fica manifestada a intenção de que a partir das DCNs (BRASIL, 2015), todas as licenciaturas se responsabilizem pela formação de gestores, ou seja:

[...] as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (DOURADO, 2015, p. 308).

Destarte, os documentos que constituem as DCNs (BRASIL, 2015) são amplos, pois necessitam dar conta de todos os elementos referentes a educação. Mas, ao se constituírem desta maneira, por expandirem as atribuições dos professores da educação básica, evidenciam os obstáculos e as incertezas que têm acompanhado as discussões em torno da formação inicial e continuada de professores e da identidade dos profissionais atuantes da gestão das escolas.

As DCN's (BRASIL, 2015), parecem abranger aspectos consideráveis, porém temas imprescindíveis são tratados de maneira superficial, aspecto esse que pode ser justificado pelo amplo conjunto de atividades enredadas na docência. Os profissionais licenciados para atuar na docência ou na gestão, como prevê a legislação vigente, necessitam estar em constante formação profissional e ter cautela para que sua atuação não esteja pautada numa perspectiva técnica e pragmática. É fundamental a consciência dos aspectos políticos e pedagógicos que constituem sua prática.

Em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, apresenta as novas DCN's¹ (BRASIL, 2019), que tratam das instruções e normas para a atualização e organização curricular dos cursos superiores de formação docente. O texto das novas Diretrizes, institui também a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica. A partir de tal normativa, a formação de professores se torna mais longa e com mais tempo dedicado a prática pedagógica, ou seja, de 3.200 horas,

¹BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

os cursos de formação de professores necessitam destinar 800 horas para a formação prática. Após a rápida aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, diversas entidades se manifestaram, dentre elas a ANFOPE:

Essa 'nova' Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. [...]. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019)

Para Bazzo e Scheibe (2019, p.681), a preocupação é que a rápida decisão em relação a formação dos docentes no Brasil manifestam a vontade de entregar à sociedade, professores que possam oferecer ao mercado, sujeitos educados para não reagir a perda constante de direitos, “mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades”. Comenta-se assim sobre os membros do conselho, que aprovou as novas Diretrizes, e de como alguns desses personagens possuem interesse em que a educação siga o caminho da privatização e de atender meramente aos interesses neoliberais, demonstrado por:

[...] aqueles que a aprovaram por unanimidade possuem relações ou vínculos explícitos com instituições do espectro da educação privada, com sua lógica empresarial voltada à ordenação do status quo. Entre elas, instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS), entre outros (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Salienta-se que, apenas dois membros da comissão possuíam vínculo com instituições públicas de ensino superior, tal fato demonstra com clareza que os interesses defendidos com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), em nenhum momento estiveram voltados para as necessidades do coletivo docente e melhorias na formação de professores no país (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Assim:

[...] estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, p.15).

Nesse sentido, a hegemonia burguesa vai se consolidando e “se capilariza na educação pública, vamos perdendo de vista os valores e conhecimentos universais que devem orientar a formação humana”, conforme Evangelista, Fiera e Tilton (2019).

No momento em que as Instituições de ensino superior, rediscutiam seus currículos, a fim de atender a nova resolução, o mundo já atravessava um turbulento período de pandemia por COVID-19. Por isso, as mudanças e discussões a respeito das alterações que serão efetivadas nos cursos de formação de professores, e conseqüentemente na formação de coordenadores pedagógicos ainda não estão claras. Caberá a cada instituição rever sua organização e atender aos desígnios das novas DCN's (BRASIL, 2019) para a formação de professores.

1.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A falta de clareza sobre as atribuições dos docentes, decorre de falhas na formação inicial no Curso de Pedagogia, o qual não os prepara para o grande número de atividades para as quais são habilitados. Marcelo Garcia (2009, p. 13), justifica apontando que muitas das críticas à formação inicial docente tem relação com uma “organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas”. Gatti (2014, p. 42), confirma ao apontar que “Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica”.

Ao iniciar na carreira docente, os profissionais deparam-se com a falta de identidade que permeia o seu campo de atuação. Discorrer sobre a precarização do trabalho docente, é fundamental para compreensão de aspectos que interferem vigorosamente na prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos.

Raimann (2015, p. 2), relata que o docente se tornou uma figura fundamental nas políticas educacionais em diversos países, e narra que a reforma educacional implementada por políticas de neoliberalismo o levou “a se responsabilizar pelo (in)sucesso escolar de seus alunos frente às demandas da chamada sociedade e economia do conhecimento e do desenvolvimento sustentável”.

O papel de destaque desempenhado pelos docentes nesse processo político é decorrente do papel central exercido por ele e por sua responsabilidade frente aos

índices da educação básica, bem como pelo desafio que lhe é imposto de promover a qualidade da educação e a democratização social por meio do ensino. É relatado ainda, que a partir dos anos 2000 “observa-se tanto a intensificação e a precarização do trabalho dos professores quanto à profissionalização docente entrando na pauta das discussões na agenda governamental” (RAIMANN, 2015, p. 2).

Ao ser feita uma análise da categoria docente, não se pode desprezar o fato de o setor ser predominantemente feminino, Enguita (1991), utiliza o termo “feminização do setor”, alguns dos motivos que podem levar a essa realidade são:

Em primeiro lugar, o ensino é uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande medida como uma ocupação transitória para jovens e uma preparação para o exercício da maternidade [...] Em segundo lugar, os baixos salários do ensino têm afugentado progressivamente do mesmo os varões educados, para os quais a indústria, o comércio e outros ramos da administração pública abriam novas e melhores oportunidades de emprego [...] Em terceiro lugar, o empenho em submeter os docentes, tradicionalmente um setor inclinado às ideias avançadas e progressistas, convertendo-os em fiéis transmissores da cultura e moral dominantes defensores da conformidade com a ordem estabelecida, tem atuado também em favor da aceitação das mulheres, normalmente consideradas como mais conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia que os homens [...] Por último, a escola, e em especial a escola pública[...] foi e é um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem os mesmos salários que os homens (ENGUIA, 1991, p. 53).

A questão do gênero na profissão docente “não só separa os docentes de outros grupos ocupacionais: também os divide entre si”, com isso, entende-se que dentro da própria profissão existem diferenças nas oportunidades para docentes homens em relação às docentes mulheres (ENGUIA, 1991, p. 54).

Além da questão de gênero dentro da categoria docente existem outros fatores que levam a heterogeneidade, por exemplo, a atuação no setor público ou privado, na educação básica ou no ensino superior. Há diferenças nas condições de trabalho dos diversos grupos distintos de docentes, essas diferenças são principalmente em relação a carga horária, salário, calendário e estabilidade no emprego.

Sobre as baixas remunerações, aponta-se que existe um forte discurso que coloca os docentes como principais responsáveis pela qualidade do ensino, e diante disso reconhece-se que as suas remunerações são baixas, porém “aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las e é muito fácil ser estoico às custas dos outros –pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc.” (ENGUIA, 1991, p. 58). Propõe-se então “tratá-los bem, elevar

seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função” (ENGUITA, 1991, p. 58). Porém, ainda que o reconhecimento simbólico ocorra, não é suficiente para superar a degradação econômica e desafeição para com o próprio trabalho docente.

Um aspecto de extrema relevância, é o fato de a evolução da sociedade influenciar a escola, conferindo a ela cada vez um número maior de funções. Essas exigências sociais que são impostas à escola acabam por gerar a “indefinição de funções” (SACRISTÁN, 1999a, p. 67). Aspecto esse, muito visível na atuação do coordenador pedagógico. Assim, a profissão docente não tem exclusividade na responsabilidade da ação educativa, porque existem influências políticas, econômicas e culturais. Da mesma forma, a prática educativa deve ser entendida de maneira ampla, não remetendo exclusivamente ao processo de ensino aprendizagem e a ação didática, pois a prática tem relação com outras dimensões além das que são visíveis no trabalho docente.

Após a compreensão da prática pedagógica em seu sentido ampliado, o trabalho do coordenador pedagógico acaba por adquirir um nível maior de complexidade, as demandas aumentam, pois sua responsabilidade agora contempla inúmeros saberes. Para atuar com os professores é preciso criar situações formativas no ambiente escolar, para que eles também consigam romper barreiras com uma prática mecânica e sem reflexão sobre o contexto.

Assim, Oliveira (2004, p.1140) descreve que com o passar do tempo, o trabalho pedagógico foi sendo reestruturado, “dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”, deste modo:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tomado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Vale destacar que atualmente os processos de precarização do trabalho docente têm sido intensificados, tanto em nível nacional, estadual e municipal. A redução do número de concursos públicos e a contratação de docentes por tempo determinado em todos os níveis de ensino é visível, além das avaliações externas, que possuem um grande peso na intensificação e precarização do trabalho docente.

Observa-se também diariamente notícias sobre a perda de direitos trabalhistas e diversos retrocessos nas políticas educacionais. O fato é que se caminha para que as condições de trabalho docente sejam ainda mais precárias.

Lüdke, *et al.* (2004, p. 1169), enfatizam que “os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização” do trabalho docente. Facilita-se assim, perceber o desprestígio e o detrimento do poder aquisitivo das condições de vida, e sobretudo, de respeito e contentamento no exercício docente nos dias de hoje.

Romanowski (2010, p. 36), considera que “junto às condições precárias de trabalho está o aumento de contratos temporários, a desarticulação da organização sindical, o arrocho salarial”, sendo um quadro cada vez aquém para os professores. Sobre a palavra profissão “refere-se ao gênero de trabalho habitual de uma pessoa, a ocupação da qual se obtém recursos para prover a subsistência” (ROMANOWSKI, 2010, p. 36).

Para exercer uma profissão é necessário uma formação, um saber específico e que no caso da profissão docente, o saber, a profissionalização é um processo contínuo e permanente que engloba “movimentos de resistência para fugir da proletarização, uma luta para poder obter prestígio, status e uma remuneração que se aproxime daquela dos demais profissionais” (ROMANOWSKI, 2010, p. 38).

A proletarização está associada à perda de controle de nosso processo de trabalho. A profissionalização constitui condição de preservação e garantia de um estatuto profissional. Ela expressa possibilidade de defesa contra os processos de perda de autonomia em nosso trabalho e de desqualificação [...] (ROMANOWSKI, 2010, p. 41).

Ao analisar as condições que proletarizam o trabalho docente não se pretende criar uma situação de mal-estar, mas é importante que o assunto seja abordado, e não tratado como se não existisse na profissão docente, conforme Romanowski (2010).

Outro aspecto que remete a desvalorização profissional da categoria docente, é a inclusão da comunidade no processo de gestão escolar. Tal aspecto representa um paradoxo, pois, apesar de favorecer a participação da comunidade na escola, também causa uma impressão de que não há necessidade de formação específica para atuar no sistema educacional. “A profissionalização exige o exercício da

autoridade e jurisdição sobre uma área de atividade e de reconhecimento público dos usuários desse serviço” (ROMANOWSKI, 2010, p. 42).

Dentre os fatores que levam a desvalorização e proletarização do trabalho docente, Romanowski (2010) cita ainda, a falta de rigor nas exigências para tornar-se docente, os baixos níveis de titulação, a continuidade de práticas defasadas, o aumento de contratos temporários, a desarticulação da organização sindical, as remunerações aquém das exigências de desempenho.

1.4 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO PRECÁRIA

Ao refletir sobre a complexidade e diversificação do campo de atuação do coordenador pedagógico, bem como sobre as diversas funções atribuídas a esse profissional, surgem algumas inquietações. Foi possível perceber que durante o processo histórico do Curso de Pedagogia, não houve consistência, “o percurso foi marcado por idas e vindas, por muitos retrocessos e avanços” (TULIO, 2017, p. 61). Houve nessa trajetória diferentes posicionamentos epistemológicos em relação a maneira como o curso deve estar organizado e sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico. Pelo qual, as diferentes concepções de formação do coordenador pedagógico influenciam sua prática, para a qual não há clareza das atribuições e identidade (TULIO, 2017, p. 61).

A constituição do coordenador pedagógico enquanto profissional acontece durante toda sua trajetória profissional. “Ele aprende a sê-lo na prática, ou melhor, refletindo sobre sua prática. O processo se inicia na sua formação e percorre sua atuação na escola” (TULIO, 2017, p. 93). É relevante destacar que a atuação do coordenador pedagógico na escola, vêm adquirindo cada vez mais amplitude e isso decorre das constantes transformações da sociedade, sejam elas no setor econômico ou cultural. Isso agrega novas exigências para o campo educacional. Portanto o coordenador necessita estar em constante aprendizado, buscando novos conhecimentos e habilidades.

Ao analisar as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico na escola é possível perceber as diversas competências que recaem sobre a função. As expectativas em relação a sua atuação são inúmeras e, a formação inicial no Curso de Pedagogia não é capaz sozinha de suprir os desafios da profissão. Kailer (2016,

p. 17), relata que é necessário basear a formação inicial do coordenador pedagógico em uma sólida fundamentação teórica e prática “que o torne consciente que sua atuação é mediar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos”.

O trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido em meio a contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas.” (KAILER, 2016, p. 17).

Sendo assim, em sua atuação no contexto escolar, o coordenador pedagógico desenvolve muitas atividades, que muitas vezes não condiz com a sua formação e tampouco com o foco principal que deve ter o seu trabalho, o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para Kailer (2016), o coordenador pedagógico nas escolas acaba por assumir um papel de multitarefa, atendendo a interesses políticos dentro das instituições. Neste sentido, o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar é caracterizado por acontecimentos cotidianos que ocasionam uma atuação tumultuada, desordenada, imediatista, pragmática e até frenética. Entretanto, o que se percebe é que uma das principais atribuições do coordenador pedagógico na escola é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, essa seria uma forma de superar a fragmentação entre teoria e prática.

Pabis (2014), questiona se o pedagogo, “durante a sua formação, é preparado para exercer uma atividade que exige além de conhecimento teórico, que contempla criatividade e envolvimento político? A Universidade prepara tal profissional?” (PABIS, 2014, p. 16). Entende-se que a complexidade dos contextos educativos atuais não permite afirmar que o licenciado em pedagogia chegue ao campo de trabalho com os conhecimentos necessários para a prática, seja ela de docência em sala de aula, ou, para atuar na gestão. Vários dos conhecimentos necessários para a sua atuação, o coordenador pedagógico desenvolverá em sua prática, é no interior nas instituições educativas que ele se deparará com:

[...] questões já conhecidas como decorrentes da pobreza, da falta de instrução dos pais dos alunos, com questões relacionadas ao consumo de drogas, homossexualismo, AIDS, violência infantil, violência nas grandes cidades, da desestruturação social, dentre outras. Estas questões refletem na vida das pessoas, atingem alunos e professores. Depara-se com as suas convicções pessoais, com as influências que recebeu no curso de formação,

com os valores que construiu ao longo da vida por influência da família, da comunidade, das instituições religiosas, dos clubes, da vizinhança e, ainda, a influência que recebe da mídia na construção da sua subjetividade, dos seus conceitos, da sua visão de mundo, fazendo com que o interprete de acordo com o que lhe foi apresentado na mídia (PABIS, 2014, p.31).

Os inúmeros obstáculos encontrados pelo coordenador pedagógico ao atuar em contextos e situações diferentes das quais para as que foi preparado durante anos de formação inicial, ocasionam muitas vezes uma atuação desordenada. Placco (2005), sugere planejamentos que organizem as atividades cotidianas dos coordenadores pedagógicos, de maneira a evitar que haja imediatismos e se perca o objetivo da atuação pedagógica.

Placco (2005), apresenta duas categorias que representam as atividades do coordenador pedagógico no espaço escola: Importâncias e rotinas; urgências e pausas. Essa categorização auxilia na compreensão e transformação das ações cotidianas do coordenador pedagógico. As atividades de importância, são as que tem compromisso com mudanças da realidade e devem estar previstas no projeto pedagógico da instituição. As atividades de rotina, tem compromisso com a estabilidade, e, preveem a manutenção de procedimentos e de recursos no trabalho pedagógico,

Enquanto as atividades do par IMPORTÂNCIA-ROTINA são planejáveis previamente, constituindo-se em arcabouço da organização escolar, URGÊNCIA-PAUSA são atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano (PLACCO, 2005, p. 49).

As atividades de urgência, são as que se destinam a resolução de problemas e situações não previstas, que remetem a quebra de rotina, atrasos, suspensão e redirecionamento das importâncias. As tarefas de pausa são as que se destinam às “necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados” (PLACCO, 2005, p.50). Conforme a autora, as atividades de rotina e urgências levam os coordenadores pedagógicos muitas vezes a ignorar a necessidade de pausa, isso desencadeia estresse e ansiedade.

As atividades de rotina e urgências ocupam a maior parte do tempo de atuação do coordenador pedagógico na escola, e o que deveria ser priorizado, as atividades de importância e de pausa, ou seja, “aquelas ações que visam a mudanças, a superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais”

(PLACCO, 2005, p. 51), não estão sendo efetivadas com o tempo e a qualidade que deveriam.

Se faz necessário compreender que apesar da dificuldade em assumir seu papel e se desvencilhar de tarefas que não contribuem e não condizem com uma prática pedagógica intencional, o coordenador pedagógico precisa assumir sua responsabilidade política e social com o processo educativo. Ainda que fique muito tempo envolvido com as atividades de urgência e burocráticas em decorrência de todo um processo de precarização docente, é indispensável que o coordenador pedagógico busque se organizar para realizar um trabalho articulado às necessidades da escola, dos professores, alunos e da comunidade onde atua, “é preciso coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias” (PLACCO, 2003, p. 45). Com comprometimento, coragem, olhar crítico para as necessidades da escola e planejando suas ações, o coordenador poderá obter o êxito de uma prática transformadora superando os desafios de uma formação precária e da atribulação do cotidiano.

Entende-se que a formação do coordenador pedagógico, especialmente a inicial, não pode ocorrer de maneira superficial, mas necessita ser um processo de reflexão que promova discussões sobre a função e a seriedade do cargo para a escola. Dessa forma, permitindo ao futuro coordenador pedagógico a compreensão de que todo processo formativo é incompleto e carece ser constante durante o exercício de sua profissão.

Por meio da formação contínua, que busca a constituição de conhecimentos e proposições sobre a prática. Começando por um processo reflexivo crítico, que pode desenvolver um novo significado à prática pedagógica, dando novo sentido a sua ação:

Acreditamos que um dos empecilhos ao trabalho eficaz do coordenador pedagógico esteja em sua formação ineficiente. [...] muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições. Alguns estão no cargo porque foram convidados por diretoras que mantinham com eles um laço de amizade, deixando a competência para segundo plano. A grande maioria dos coordenadores em exercício, não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no referido caso, a graduação em Pedagogia; e muito menos participaram de um processo seletivo. (OLIVEIRA, et al., 2013, p. 97).

Nesta conjuntura, entende-se a formação continuada como um importante progresso, tanto no âmbito pessoal, como no profissional, e, conseqüentemente

institucional. Pois é a partir do êxito das formações continuadas que o coordenador pedagógico busca maneiras de transformar a prática na instituição.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Ao refletir sobre a prática pedagógica e procurar compreendê-la, entende-se a importância do diálogo com os sujeitos no processo de formação. A formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Pereira (2017), contribui ao citar que,

[...] dados os limites e ambiguidades que estão postos na sua formação inicial, nas normas e nas políticas governamentais ou mesmo na inexistência de programas de formação continuada, faz com que seu desenvolvimento profissional se dê na atividade profissional em si (PEREIRA, 2017, p.111).

Pereira (2017), coloca que o conceito de desenvolvimento profissional é muito mais amplo que o conceito de formação. O autor defende um modelo de formação articulado à prática, formação e desenvolvimento profissional.

A identidade profissional do coordenador pedagógico é um processo, que se dá “ao longo da vida – e que tem uma relação dinâmica com experiências de avanços, retrocessos, rupturas, crises, mudanças e constâncias” (PEREIRA, 2017, p. 113). O modelo de formação, permite maior compreensão das consequências das mudanças a serem geradas na instituição.

Tanto a formação inicial como, a continuada, desempenham uma importante função para romper com estigmas de uma atuação precária do coordenador pedagógico. É por meio de formação constante que se torna possível elevar a qualidade do desempenho profissional, e gerar mudanças significativas para a sociedade.

O coordenador pedagógico, cumpre na escola uma função fundamental. Ele está comprometido intimamente com a atuação progressiva das funções e incumbências relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Compete a ele atentar-se a ao movimento da instituição, somar forças com a gestão e com os professores, com objetivo de cessar as dificuldades oriundas do cotidiano escolar.

Sendo valoroso que o coordenador pedagógico se dedique a sua formação “assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios da sua prática” (PLACCO, 2010, p. 49).

Gaio (2018, p. 85), em pesquisa recente², destaca que as formações voltadas para o coordenador pedagógico são frequentes, porém, nem sempre a maneira como essas formações são realizadas atendem as expectativas e necessidades dos coordenadores. A autora salienta, que “a formação está voltada para o fazer e a execução, sendo pensada por outros para a escola e não com a escola” (GAIO, 2018, p. 85).

O desvio de função se caracteriza como um desafio para os coordenadores pedagógicos, quando ocorre, as principais atribuições do coordenador são secundarizadas. O coordenador pedagógico necessita se responsabilizar por aspectos de nível macro, como a gestão dos processos e das práticas que dizem respeito as políticas educacionais da instituição, e, que são contempladas no Projeto Político Pedagógico. E, de nível micro, como gerir circunstâncias que emergem do cotidiano do trabalho pedagógico e da coletividade docente. Para tanto, se faz necessário que a atuação do coordenador pedagógico seja pautada na reflexão, com resultado em um projeto educacional que aprecie a coletividade, em contrapartida de ações que não satisfazem as necessidades coletivas da instituição.

1.5 RELAÇÕES DE PODER, ESTADO MÍNIMO E NEOLIBERALISMO: SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A partir da década de 1990, o Brasil assumiu um ideário neoliberal, o que ocasionou diversas mudanças do mundo do trabalho. Moraes (2001), relata que o neoliberalismo pode ser compreendido como uma ideologia, isto é, uma forma de interpretação e julgamento da sociedade. De acordo com esta filosofia, a crise do capitalismo é a crise do Estado, o que leva a reformulações que visam a superação da crise econômica. As mudanças se dão sobretudo na administração, privatização de estatais e serviços públicos, além da criação de leis que visam diminuir ao máximo a intervenção do Estado em negócios privados. Passa-se a apoiar os interesses da classe dominante, consentindo ao mercado regular a economia do Estado. Ou seja, o

² Pesquisa realizada no Município de Ponta Grossa.

Estado perde o controle de sua economia, e torna-se estado mínimo, sendo que o mercado assume e conduz a economia de acordo com seus interesses. E, é a partir deste contexto, que a educação no Brasil passou por mudanças e redefinições das políticas educacionais.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), é um respeitável crítico do neoliberalismo, discute questões sociais que envolvem o sistema cultural e educacional. O neoliberalismo é abordado em suas obras como um modo de poder ou estrutura de dominação. A influência neoliberal se estabeleceu socialmente por meio de um discurso ideológico que visou a modernização, mas que é compulsória por intermédio de reformas políticas que pretendem diminuir as responsabilidades do Estado. Bourdieu (1998), questiona os efeitos neoliberais na sociedade:

O mundo econômico é realmente, como pretende o discurso dominante, uma ordem pura e perfeita, desenvolvendo implacavelmente a lógica das suas consequências previsíveis, e disposto a reprimir todas as transgressões, através das sanções que inflige, seja de forma automática, seja – mais excepcionalmente – por intermédio dos seus braços armados, o FMI ou a OCDE, e das políticas que estes impõem: redução do custo da mão-de-obra, restrição das despesas públicas e flexibilização do mercado de trabalho? (BOURDIEU, 1998, p. 1).

À vista disso, Bourdieu (1998), aponta o neoliberalismo como sendo o aniquilamento metódico de tudo o que é público, mesmo quando refere-se a problemas sociais. Para ele, o neoliberalismo é uma maneira de revestir o sistema do capital com diferentes argumentos, mas ainda assim a essência permanece a mesma, não muda, continua estabelecendo a dominação de populações por uma minoria, que possui o privilégio de determinar as regras da vida social e atender seus interesses. Vale salientar que o poder, expresso nas fundamentações de Pierre Bourdieu, se articula e se desenvolve de maneira sutil, se dá sem o uso da força e violência. Manifesta-se simbolicamente, por isso chamado de poder simbólico.

A exemplo de como o poder se estabelece socialmente de maneira simbólica, Bourdieu (2002) demonstra preocupação com a escola. Ressalta que essa instituição não é neutra, pois as constantes mudanças na estrutura política e econômica resultantes do ideário neoliberal, influenciam a educação com uma abordagem semelhante à lógica de mercado. Atribui à escola, características de competitividade, que transformam drasticamente as relações no campo educativo e, conseqüentemente na formação de agentes sociais. Um modelo de educação

subordinada ao neoliberalismo propiciou a ampliação do acesso ao ensino, ensino este, que visa adequar os alunos aos interesses capitalistas.

A inserção do Brasil na lógica do neoliberalismo, sob a ilusória modernização do Estado, transformou-o em um “Estado gerencial”, de acordo com estudos de Dourado (2006, p. 25). E, trata-se de um processo de reformas do Estado e da administração, que pretende minimizar o papel do Estado no que diz respeito às políticas públicas.

Teoricamente ao estar na escola, todos os alunos têm acesso as mesmas aulas e seriam avaliados da mesma maneira, obedecendo as mesmas regras, conseqüentemente as chances seriam iguais para todos. Desmistificando isso, Bourdieu relata que,

A AP³ é objetivamente uma atividade violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU, 1982, p.21).

Bourdieu (1982) aponta que as chances são desiguais, já que alguns estão em condições favoráveis em relação a outros e conseguem atender melhor às expectativas e exigências implícitas no ambiente escolar. A violência simbólica exercida pela escola não é fazer com que o aluno perca a cultura familiar, mas sim ditar a ele uma nova cultura exógena. Assim, “a sociedade produz (e a escola reproduz)” (BONNEWITZ, 2003, p. 118). A reprodução social, tem a contribuição da escola para sua efetivação, caracteriza-se como uma forma de manter o poder nas mãos de minorias. A escola “Longe de ser libertadora, ela é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares” (BONNEWITZ, 2003, p. 118). O autor relata que a teoria bourdieusiana mostra que a escola é uma das principais instituições de reprodução de privilégios culturais.

Os agentes dos campos⁴, especificamente do campo educativo, têm a possibilidade de atuar no aumento ou conservação do seu capital⁵ em conformidade

³ AP: Autoridade Pedagógica

⁴ O conceito de campo para Bourdieu (1982), é entendido como um micro espaço social provido de certa independência por haver nele leis e normas próprias, mas que concomitantemente está condicionado e sofre influências de um espaço social maior.

⁵ Para Bourdieu (2002), o capital não é apenas econômico, mas existem diferentes tipos de capital que influenciam o espaço social, o capital econômico, capital cultural, capital social, e o capital simbólico.

com o que está estabelecido, as regras do jogo. Assim, se efetiva a reprodução social nos campos. Mas, os agentes têm também a possibilidade de transformar, parcialmente ou toda a estrutura por meio de mudanças na atribuição de valores a outros capitais, além daquele que é prioritariamente valorizado pelo campo. Existe dentro dos campos, uma autonomia relativa, e, no campo educativo, por exemplo, o efeito da autonomia relativa faz com que o sistema de ensino contribua ou não para a reprodução social.

A autonomia relativa no campo educativo, está condicionada e é influenciada diretamente e constantemente pelas políticas neoliberais, deste modo, o trabalho do coordenador pedagógico, por exemplo, é permeado de afazeres que cumprem funções que vão ao encontro de conservar os ideais do neoliberalismo. O neoliberalismo apropria-se das instituições escolares e busca a imposição de novas normas que devem ser seguidas de forma que contribua para expandir o capital, faz isso de maneira sutil, por meio do que Bourdieu (1982), chama de poder simbólico. Ainda que os docentes procurem efetivar a educação transformadora no interior das instituições, e, as normas e leis atendam a isso teoricamente, o que ocorre é um mero discurso ideológico. Na prática, o que se tem é uma educação conservadora que atende aos interesses da classe dominante, em que os atrativos econômicos predominam.

O coordenador pedagógico acaba envolvido em vários afazeres no cotidiano escolar, ficando impossibilitado, muitas vezes, de realizar uma prática pedagógica crítica, problematizadora, reflexiva e emancipatória. Portanto, tende a agir como um agente da reprodução social, se posicionando em conformidade com questões preestabelecidas, e decididas de forma alheia aos interesses das instituições de ensino. Com isso, Bourdieu e Passeron (1982) dizem que o trabalho pedagógico procura manter a ordem estabelecida.

A escola por ser considerada tradicionalmente como uma instituição neutra e autônoma, consegue legitimar o poder vigente, atuando na eliminação dos menos capacitados e na seleção dos mais capacitados, e atende a uma dinâmica de meritocracia.

O capital mais valorizado pelo campo é possuído pelos agentes que os compõe em proporções diferentes, e essa disparidade é responsável pela hierarquia no campo.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO SUBSÍDIO AOS PROFESSORES INICIANTES

Neste capítulo são apresentados aspectos sobre a prática pedagógica do coordenador pedagógico em uma perspectiva crítica, a qual não se limita ao cumprimento de afazeres burocráticos e reprodução da sociedade vigente. A prática pedagógica vista por este ângulo engloba diversos fatores. O professor iniciante é contextualizado, evidenciando-se suas dificuldades nos processos de inserção na docência e a necessidade de formação para o seu desenvolvimento profissional.

No texto é realizada uma discussão acerca da intencionalidade do trabalho com o professor iniciante com foco na reflexão, coletividade, gestão democrática, autonomia, planejamento e práxis. Estes aspectos necessitam estar na pauta da prática dos coordenadores pedagógicos.

Posteriormente, com o auxílio da pesquisa de Gaio (2018), são explicitados aspectos gerais sobre o coordenador pedagógico atuante na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR. Abordam-se aspectos referentes ao coordenador pedagógico enquanto formador dos professores iniciantes e sobre os processos formativos que dão suporte à sua própria prática nas unidades escolares.

Por fim, são elencadas algumas considerações sobre os saberes de que os coordenadores pedagógicos necessitam para subsidiar a construção do conhecimento pedagógico dos professores iniciantes.

2.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES

Discutir sobre o trabalho pedagógico dos coordenadores pedagógicos não é tarefa simples, devido as contradições e mudanças constantes que ocorrem. Seu fazer está inserido em um contexto repleto de interferências e interesses externos às instituições. Com a influência dos meios de comunicação e do rápido avanço das tecnologias, as mutações em todos os campos, inclusive no educacional são contínuas e isso exige uma troca de postura na atuação docente. Sendo assim, é preciso cautela para que a função social das instituições educacionais não seja

negligenciada e os coordenadores pedagógicos realizem seu trabalho de forma intencional e direcionada para a mudança, com consciência de que seu papel não se baseia apenas em fazeres burocráticos.

Espera-se que o coordenador pedagógico enquanto profissional comprometido com a transformação social “pense a instituição de forma concreta como ponto de partida, porém sem perder de vista o princípio de que a escola sozinha não pode abraçar os problemas sociais que se proliferam” (MIZIARA, 2008, p. 32). Portanto, o coordenador pedagógico desenvolve uma prática pedagógica em sentido amplo, intencional e reflexiva.

O termo, prática pedagógica possui significado visível no trabalho dos profissionais da escola, ela pode ocorrer em diferentes espaços e em diferentes funções dentro das instituições. Souza (2016), diferencia os conceitos de prática pedagógica, apontando que:

[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar ou para transformá-la (SOUZA, 2016, p. 48).

Dessa maneira, para que uma prática se constitua como pedagógica ela deve ter intencionalidade e planejamento. Corroborando com a caracterização da prática pedagógica, Souza (2016) e Sacristán (1999b), enfatizam que ela é sempre uma ação consciente e participativa, que emerge da cotidianidade que cerca o ato educativo. Ou seja, a prática pedagógica é entendida como o conjunto de ações realizadas no espaço escolar, ações estas, que requerem intencionalidade e reflexão. Ideia que se contrapõe a um trabalho pragmático, contemplado na necessidade de práticas pedagógicas conscientes, como fica evidenciado:

O sentido da educação é essencial ao fato de que tenha um propósito, enquanto guiada por um projeto explícito. As ações que se empreende na educação, tanto individuais como coletivas, não poderiam ser entendidas, se não se considera a que conduzem, para que se realizam (SACRISTÁN, 1999b, p. 33).

A reflexão é uma qualidade da boa prática que resgata a educação do “âmbito das práticas improvisadas, da técnica de valor universal para qualquer situação prática.” (SACRISTÁN, 1999b, p. 45). Deste modo, a reflexão sobre a prática está pautada em duas dimensões, uma que supõe a capacidade de análise, esboço e

avaliação das ações, e outra, a sua utilidade moral e que proporciona a apreensão de valores e significados

Evidencia-se então, a importância da reflexão crítica sobre o processo educacional, sendo requerido ao coordenador pedagógico transpor os limites dos questionamentos e a busca de resolução apenas para os problemas que ocorrem no interior da instituição. Em outros termos, é primordial a reflexão de forma ampla com análise e problematização do sentido da instituição em um contexto político, econômico e social, ou seja, “pensar sobre o que se faz é uma manifestação da condição reflexiva das pessoas em todas as suas atividades conscientes” (SACRISTÁN, 1999b, p. 51).

A reflexão pode acontecer em três níveis diferentes, a reflexão técnica, a prática e a crítica. De acordo com Romanowski (2010), a reflexão técnica refere-se a análise daquilo que está explícito, daquilo que fazemos e conseguimos observar. Já a reflexão prática consiste em planejar a ação, sobre o que foi concebido e o que foi efetivado. Por fim, a reflexão crítica “é o das considerações éticas e políticas da prática e suas repercussões para o desenvolvimento de uma consciência crítica” (ROMANOWSKI, 2010, p. 142). Assim, existem três formas distintas de reflexão sobre a prática: a introspecção, o exame realizado após uma ação docente, e a indagação.

[...]A reflexão por si só [...] é insuficiente para resolver os problemas educativos, além disso, a banalização dos processos reflexivos, pela sua simplificação, promove limitação da identidade epistemológica dos processos de formação docente (ROMANOWSKI, 2010, p.146).

Por conseguinte, os processos de reflexão não devem ser desprezíveis, pelo contrário, a reflexão na prática pedagógica do coordenador pedagógico assume sua devida importância ao ser efetivada de forma consciente e intencional. Além da reflexão, a intencionalidade é também um ponto crucial que compõe o conceito de prática pedagógica. A intencionalidade consiste em ações direcionadas frutos da reflexão, compreendendo que o ensino vai além da mera transmissão de conhecimentos.

A intencionalidade envolve atitudes, por meio das quais é possível produzir um efeito positivo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, aspecto esse que necessita ser o foco do trabalho do coordenador pedagógico. A prática pedagógica do coordenador pedagógico não se realiza de forma isolada, mas deriva de relações que

são estabelecidas no contexto educacional, e, é importante que haja diálogo sempre aberto entre os sujeitos do processo, como se destaca:

A intencionalidade é o amalgama da coletividade e, fundada nos pressupostos das diferentes teorias que tratam da educação, exige negociação para que o grupo possa compactuar-se e associar-se quanto ao 'o que', 'porque', e 'como' fazer o processo educativo, conduzindo-o ao pedagógico (NADAL, 2016, p.27).

A saber, intencionalidade “é o fundamento do caráter pedagógico e se constitui por movimentos de uma dialética crítica que busca captar, compreender e encaminhar o trabalho educativo em sua relação teórico-prática” (NADAL, 2016, p.27). Em síntese, a intencionalidade é elementar na composição de práticas pedagógicas.

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. O papel da intenção na ação é decisivo a tal ponto que, para entender o que é qualquer delas, mais que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou o propósito do agente. Ao nos movermos nesse ponto, logo ficam excluídas as ações mecânicas e involuntárias as quais, para o nosso propósito, não tem a categoria de ser plenamente humanas (SACRISTÁN, 1999b, p. 33).

As instituições de ensino enquanto espaços político-pedagógicos necessitam realizar práticas que imprimam direção às suas ações, delineando o trajeto e o fim que pretende alcançar. A intenção carece estar presente no trabalho dos coordenadores pedagógicos, pois educar é um ato passível de possibilidades e exige escolhas, reproduzindo ou transformando realidades.

No exercício da profissão, os coordenadores pedagógicos se deparam com situações nas quais não sabem como agir, por isso a importância da reflexão constante sobre a prática. Relata-se que no processo em que o docente⁶, caracteriza e problematiza sua prática na reflexão, criação de possibilidades, produção de novos conhecimentos, ele então, realiza uma atividade de pesquisa. E, é no decorrer do trabalho docente, na concretização da prática que os mesmos “passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que se ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática” (MARTINS, 2003, p. 9).

⁶ O termo “docente” foi interpretado de maneira ampla. O profissional que atua diretamente no processo educativo, podendo-se empregar o termo ao discorrer sobre o coordenador pedagógico.

O trabalho pedagógico é complexo quando estudado em uma vertente crítica, ele demanda reflexão constante sobre os processos políticos e sociais, além de intencionalidade para contrapor-se a alienação. O trabalho dos coordenadores pedagógicos é repleto de desafios, e, é na busca de alternativas para resolver os problemas, na reflexão crítica, na intencionalidade e consciência de que enquanto atua nos processos formativos na escola também aprende. Que o coordenador pedagógico concebe uma forma inovadora de atuar a favor de uma educação de qualidade que caminhe na contramão de um modelo educacional que atenda somente a interesses das classes dominantes.

Salienta-se ainda que, o trabalho pedagógico vai além do cumprir aspectos burocráticos, atendendo a interesses externos e negligenciando o que realmente é importante. Está inserido em todo contexto educativo, nas ações intencionais que buscam a superação de um discurso ideológico. À exemplo de como a intenção deve fazer parte do cotidiano do coordenador pedagógico, Soares (2012, p. 29), aponta que não há como evitar, por exemplo, que os coordenadores substituam professores em sua ausência em sala de aula, mas que momentos como esse devem ser aproveitados “para ações que contemplem o olhar de organizador do trabalho pedagógico”.

Para além da intencionalidade e da reflexão enquanto características da prática pedagógica do coordenador pedagógico, na qualidade de profissional que visa o sucesso no processo ensino aprendizagem numa perspectiva emancipadora, é fundamental o trabalho coletivo na escola. Garcia e Silva (2017), colocam que o coordenador é o profissional que viabiliza, integra e articula o trabalho pedagógico, para tanto, precisa atuar de maneira colaborativa,

[...] essa relação se faz necessária na medida em que também se compreende que este sujeito não atua sozinho, ele protagoniza com os demais (família, alunos, funcionários, gestão, conselho escolar, professores), propiciando o sentido e a importância do trabalho coletivo e colaborativo (GARCIA; SILVA, 2017, p. 1410).

Para que possa ter clareza, o trabalho do coordenador pedagógico não tolera ser marcado pela individualidade, mas sim, necessita ocorrer coletivamente. O coordenador tem como eixo central de seu trabalho o debate, a efetivação e a apreciação dos aspectos pedagógicos. Pode-se afirmar que não há trabalho de coordenação que se efetive na individualidade. Somente por meio de uma prática

pedagógica que considera o coletivo, o coordenador consegue realizar um trabalho produtivo.

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), o fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador pedagógico. Assim, é necessário que haja uma parceria entre a coordenação pedagógica e os professores nas instituições, no sentido de que o coordenador possa contribuir com a prática educativa em sala de aula com os alunos. Em ocasiões em que os professores precisam faltar ao trabalho, e, há a necessidade de o coordenador suprir essa falta, existe possibilidade de conhecimento do trabalho do professor, de vivenciar suas dificuldades no contexto em que atua diretamente, e a partir disto, sugerir, traçar junto com o professor ações que contemplem as demandas das salas de aula.

As ações dos coordenadores pedagógicos necessitam ser estruturadas a partir de um olhar para a realidade da instituição, logo, é possível realizar intervenções, e planejar propostas que pretendem considerar as demandas provindas da coletividade. Encontra-se na coletividade que ações são desenvolvidas, o coordenador pedagógico é quem articula os fazeres na escola, com cautela para atender as necessidades decorrentes da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico é um dos atores importantes da gestão da escola, para isto, sua prática pedagógica necessita compactuar com o ideal de gestão democrática. Neste processo, torna-se fundamental que a comunidade escolar e local participe ativamente, posicionando-se não apenas na fiscalização, mas, ajudando na construção de uma educação emancipadora. Portanto, o papel do coordenador pedagógico na instituição é de descentralizar, ele é aquele que busca congrega as ações na escola.

Pereira (2017), menciona o papel democrático atribuído à figura do coordenador pedagógico. De acordo com o autor, almeja-se uma prática em que esse profissional possa adotar atitudes mais solidárias e universais, priorizando para si o que pretende para todos, “estaríamos assim, diante de um sujeito plural, que aceitaria e respeitaria seus iguais e seus diferentes e que conviveriam mais democraticamente” (PEREIRA, 2017, p. 135). Dessa maneira, o agir democrático na coordenação pedagógica inclui a construção dos interesses coletivos e não somente individuais.

O trabalho pedagógico dos coordenadores pedagógicos necessita ser promotor de emancipação e autonomia,

[...] espera-se que o coordenador em exercício produza a articulação crítica entre professores e seu contexto e entre teoria educacional e prática educativa, num processo que seja ao mesmo tempo formativo, crítico e emancipador (MIZIARA, 2008, p. 79).

Ao tentar construir a autonomia no ambiente escolar, inúmeras dificuldades são imputadas ao coordenador pedagógico, tanto de caráter burocrático, como pedagógico. Para isso, o coordenador necessita ser hábil na intercessão entre as diversas instâncias educacionais, para cumprir as funções de articulação, formação e transformação.

Gadotti (1997), explana sobre as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico no processo de gerar autonomia no ambiente escolar, e aponta obstáculos para que haja democracia na construção e efetivação do projeto político pedagógico. As dificuldades elencadas são: pouca experiência democrática, o fato de ser atribuído somente aos técnicos⁷ o ato de planejar e governar, a estrutura vertical do sistema educacional, o autoritarismo presente na prática educacional, e o modelo de liderança tradicional que domina a atividade política no campo da educação.

Quanto a autonomia do próprio coordenador pedagógico, Pabis (2014) discorre sobre a importância de:

Um pedagogo que assessore, principalmente os professores no que se refere as questões pedagógicas, que seu trabalho seja percebido por diretores, professores, pais, alunos e comunidade como indispensável para a prática pedagógica no conjunto e, portanto, deixe de ser como um mero executor guardião da implementação das políticas educacionais (PABIS, 2014, p.15).

Para romper com as dificuldades o coordenador pedagógico necessita exercer sua autonomia no contexto escolar, conforme reivindica Pabis (2014).

Outro aspecto relevante para a prática pedagógica é o planejamento das ações, para consolidar a postura autônoma.

Em todas as atividades que desenvolvemos, o planejamento é essencial, o coordenador pedagógico necessita traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações, somente com objetivos definidos é que conseguirá de fato percorrer caminhos viáveis para sua concretização (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Seguindo este pressuposto, para que haja um movimento democrático na escola é imprescindível um planejamento que leve os sujeitos à consciência

⁷ Refere-se aos coordenadores pedagógicos e outros profissionais que atuam no campo técnico.

colaborativa. O ambiente escolar é complexo e sua qualidade depende da colaboração de todos, ou seja, “as ações do coordenador pedagógico precisam ultrapassar o sentido técnico e realizar-se de forma consciente” (KAILER, 2016, p. 31). A partir disto, decorre a importância de as ações do coordenador pedagógico serem planejadas, seguindo traços de uma prática pedagógica que realmente contemple as necessidades da escola e da sociedade como um todo e atenda democraticamente a reivindicação da comunidade escolar.

O trabalho pedagógico dos coordenadores pedagógicos demanda ainda “ações que privilegiem e incentivem a práxis pedagógica”, conforme pesquisa de Miziara (2008, p. 151). A práxis docente não se refere apenas à participação em cursos de natureza acadêmica, mas ocorre durante a prática. É responsabilidade da coordenação pedagógica mediar o trabalho docente, visando a autonomia com fins emancipatórios. A perspectiva da práxis é a de:

[...] uma ação que cria sentidos. Para tanto há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia (FRANCO, 2008, p. 130).

Portanto, cabe ao coordenador pedagógico favorecer a efetivação de um ambiente em que impere a democracia e a participação. Onde a produção do conhecimento seja incentivada e acompanhada pela comunidade escolar. A qualidade do ensino deve ser oportunizada pelo coordenador pedagógico a partir de um planejamento sólido de suas ações, e avaliação frequente delas.

2.1.1 O professor iniciante

Para Vaillant e Marcelo (2012), a formação inicial dos professores, compõe apenas uma parte do amplo processo de desenvolvimento profissional docente, nesse sentido, os autores salientam a importância do momento de inserção profissional. Para eles, as experiências mais significativas de desenvolvimento profissional se dão no âmbito da escola e do cotidiano dos professores.

O início da vida docente é um período de aprendizado intenso, fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente. O professor iniciante passa por

um momento complexo de adaptação, por isso é necessário que seja amparado com ações de formação direcionadas a essa fase.

O período de inserção profissional se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor. Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período (MARCELO GARCIA, 2010, p.29).

Existe assim, uma preocupação com as consequências se os professores iniciantes não receberem atenção aos problemas específicos que enfrentam, o que pode ocasionar o abandono da docência. Sendo assim, é fundamental que o coordenador pedagógico assessore, com prioridade, o trabalho desenvolvido pelo professor no início de carreira, evitando a desistência e contribuindo para que o docente passe por todo o ciclo da vida profissional.

De acordo com Huberman (1995), ao longo da carreira os professores vivenciam um ciclo de vida profissional docente, este é disposto em fases, as quais possuem características próprias, sendo perceptível regularidades na trajetória da carreira docente, dilemas e dificuldades que fazem parte do processo. Portanto, vale salientar, que o ciclo da carreira docente não é linear, podendo ocorrer mudanças nas características das etapas, pois são vários os fatores que nela interferem.

A presente pesquisa interessa-se especificamente pela primeira etapa, a de entrada. Esta refere-se aos primeiros três anos de atividade docente. Trata-se de um momento de reflexão, quando o professor avalia sua competência experienciando diversos papéis.

Para resumir os apontamentos dos estudos de Huberman (1995) apresenta-se a síntese do Ciclo de vida profissional docente no Quadro 1:

Quadro 1- Síntese do Ciclo de Vida Profissional Docente.

Tempo de carreira em anos	Fases da carreira
1 a 3	Entrada
4 a 6	Estabilização - Consolidação do repertório teórico
7 a 25	Diversificação – Ativo - Questionamento
26 a 35	Serenidade - Distanciamento afetivo - Conservantismo
36 a 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (1995, p.47)

Nota: Adaptado pela autora

Durante os primeiros anos da docência, quando o professor está em pleno processo de formação, experimentando formas de desempenhar bem o seu papel para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é importante que ele receba o devido apoio na escola para uma prática autônoma, para que tenha oportunidade de objetivar os conhecimentos apreendidos na formação inicial.

Para Mariano (2005), ao iniciar na carreira, o professor depara-se com intensas aprendizagens, e, chega o momento de colocar em prática os ensinamentos da formação inicial. Os desafios e conflitos do cotidiano escolar começam a surgir e é preciso tomar decisões, e estes, neste período podem fazer com que o professor tenha interesse em mudar de área de atuação. A insegurança na fase inicial da carreira pode ocasionar o isolamento e solidão do profissional.

O início da carreira do professor é marcado por inúmeras descobertas sobre a prática e seus problemas. Para Veenman *apud* Romanowski e Martins (2013, p. 3), o período inicial da docência configura-se como um “choque de realidade”, pois há discrepâncias entre as expectativas dos docentes e a realidade encontrada nas instituições. Sendo assim, existe a presença fundamental ativa do coordenador pedagógico no sentido de minimizar o choque de realidade.

Parte-se do princípio de que a escola é considerada um espaço de formação continuada para os professores, quando se trata dos iniciantes os processos de formação carecem ser intensificados pelo coordenador pedagógico, pois o professor se vê diante de inúmeros desafios e angústias, decorrentes da escassa experiência na prática docente, sendo necessário:

[...] aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio (ROMANOWSKI, 2010, p. 132).

Além disso, a formação inicial não fornece ao professor todas as condições de que ele necessita para a atuação nas instituições. É comum que ao ingressar na escola o docente vivencie situações no dia a dia para as quais não tenha sido preparado, sentindo-se desestimulado. Portanto, é interessante que o coordenador pedagógico tente realizar a ligação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a realidade da escola, ainda que essa seja uma tarefa árdua e complexa.

Sobre os currículos de formação inicial de professores para a educação básica, vale enfatizar a pesquisa de Gatti (2010) sobre as características e problemas na formação de professores no Brasil, a autora destaca que:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1372).

Parte-se do princípio de que a formação inicial dos professores não é suficiente para a construção de todos os conhecimentos necessários para o exercício da docência, o desenvolvimento profissional dos professores necessita ocorrer por meio de um processo individual e no ambiente coletivo, conforme apontado por Marcelo Garcia (2009). Assim, a escola torna-se um ambiente fundamental para a aprendizagem da docência, sendo que esse processo não acontece de forma isolada, mas no coletivo. Entretanto, o trabalho coletivo é fragilizado no âmbito das escolas e isso interfere diretamente na prática de professores iniciantes:

[...] com baixos níveis de participação, parece ser limitada a possibilidade de as professoras iniciantes construir conhecimentos profissionais a partir dessa abordagem, tal como é esperado. Além disso, experiências limitadas no contexto escolar demonstraram favorecer às professoras iniciantes a reprodução de outras vivências, também limitadas (PAPI; MARTINS, 2019, p. 57).

Na pesquisa de Papi e Martins (2019, p. 57), é apontado que as reuniões pedagógicas são um espaço contraditório, pois ainda que a intenção nesses espaços seja a de possibilitar a participação, o que predominou foi o atendimento de demandas externas, não correspondendo “à sua finalidade original, de promover uma ação consciente do coletivo de professores que pretende a satisfação de finalidades comuns”. Isso remete a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico nos momentos de reuniões nas instituições por parte dos coordenadores pedagógicos. Momentos que devem ser aproveitados enquanto espaços de participação efetiva e de formação, formação esta que principalmente os professores iniciantes necessitam.

Em consonância, Beatriz e Tozetto (2017), citam que a atuação do coordenador pedagógico nas instituições de ensino junto aos professores iniciantes é extremamente importante e ocorre quando os coordenadores prestam “assistência didático-pedagógica, coordenam reuniões e grupos de estudo visando promover a

formação continuada a fim de favorecer uma ação docente mais crítica e consciente” (BEATRIZ; TOZETTO, 2017, p. 8).

Outro elemento inquietante na prática do professor iniciante, diz respeito ao planejamento. Neste contexto, se torna fundamental a intervenção do coordenador pedagógico, pois cabe a esse profissional assessorar na atividade, conforme:

Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores tem a escola como lócus de formação, e que a equipe pedagógica tem responsabilidade sobre esse desenvolvimento. Mesmo reconhecendo a escola como espaço de trocas e aprendizado entre os pares, percebemos que nesse momento ele não se efetiva de maneira satisfatória (JONSSON, 2017, p. 122).

Para Jonsson (2017, p. 98), os professores iniciantes não recebem o devido apoio perante as dificuldades encontradas no contexto de sua prática pedagógica. Ao ingressar nas escolas, eles, acabam por ser direcionados para as turmas mais complexas, nas quais há um maior número de alunos, e, de alunos com dificuldades de aprendizagem. Em muitos casos de escolha das turmas, para os professores iniciantes são destinadas as que sobram no contexto da escola. Os professores iniciantes podem apresentar dificuldades em atuar em turmas com níveis diversos de aprendizagem, no que diz respeito a alfabetização. Evidenciando-se assim, a necessidade de saberes específicos dos professores, o que é complexo para os docentes iniciantes devido à falta de experiência.

Em algumas situações, os professores iniciantes chegam nas escolas com ideais de transformação, buscam fazer a diferença por meio de suas práticas. Esses ideais “geram um clima de competição com aquelas professoras que já estão na escola”, conforme cita Jonsson (2017, p. 101). Assim, demonstra-se que existe um desconforto entre os professores iniciantes sobre as maiores dificuldades encontradas no processo de inserção profissional. E estas, estão pautadas nas relações pessoais estabelecidas na escola, visto que “elas vivenciam o isolamento no espaço escolar e são constantemente desmotivadas pelos professores experientes”, também explicitado por Jonsson (2017, p. 135).

Nesse sentido, se percebe que os maiores índices de evasão do magistério ocorrem no início da carreira, isso evidencia a necessidade de maior integração entre os professores iniciantes e os docentes experientes, no sentido de superar uma possível concorrência entre eles. Assim, na pesquisa de André (2012), se reconhece a necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes e sua acolhida pelas

docentes experientes, bem como iniciativas de Secretarias de Educação em promover formação para professores no início da carreira. Ou seja, há um clima favorável para que novas políticas de apoio aos professores iniciantes sejam delineadas.

Em continuidade, André (2012, p. 128) sugere que como medida inicial para a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes, “seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil”. A comissão deveria ser encarregada de elaborar uma proposta, e apresentar os princípios dos quais decorreriam “orientações mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais” (ANDRÉ, 2012, p. 128).

Gatti *et al.* (2019, p. 248) apresentam aspectos inovadores no Brasil no que tange à formação continuada de professores, dentre as iniciativas destacadas pelas autoras, uma delas relaciona-se a formação dos professores iniciantes. Trata-se de uma experiência de tutoria educacional que ocorre no Município de Manaus, Estado do Amazonas, com formação continuada em parceria com a Fundação Itaú Social, desde 2013, e, é destinada aos professores que se encontram no período de estágio probatório (três anos). Para isso, os professores experientes que atuam como tutores auxiliam os professores iniciantes nas dificuldades provenientes da prática pedagógica. Destaca-se assim, que nesta iniciativa o perfil dos professores iniciantes é considerado, por isso, há uma formação personalizada. “Cada tutor elabora junto com seu tutorado, um plano formativo personalizado, concentrado nas áreas de planejamento, gestão da sala de aula, práticas de ensino e avaliação” (GATTI *et al.*, 2019, p. 248).

A Secretaria Municipal de Educação⁸, por meio da DDPM⁹, acompanha todas as atividades desenvolvidas por tutores e tutorados, mantendo variados registros que ancoram uma avaliação positiva desta atividade formativa. O projeto de tutoria passou por um processo de avaliação externa, no início de 2018, mas o relatório da avaliação ainda não foi disponibilizado para consulta. Informações extraoficiais indicam resultados muito positivos do projeto (GATTI, *et al.*, 2019, p. 249).

A iniciativa de formação de professores iniciantes centrada na escola precisa ser a preocupação de todos. O acompanhamento e a indução dos iniciantes na

⁸ Semed de Manaus

⁹ Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério

carreira docente são fundamentais para a qualidade do seu trabalho. A necessidade de apoio do professor iniciante deve ser percebida pelo coordenador pedagógico, o qual necessita planejar estratégias para que o professor iniciante se sinta acolhido para atuar de maneira segura e bem-sucedida. Desenvolver e construir os conhecimentos necessários para a prática docente, pois a “profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 19).

2.1.2 Os saberes do coordenador pedagógico para a construção do conhecimento do professor iniciante

Durante os primeiros anos da docência, quando o professor está em pleno exercício profissional e processo de formação continuada, ele experimenta formas de desempenhar bem o seu papel para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante que ele receba o devido apoio. Enquanto aluno da graduação as dúvidas podiam ser esclarecidas com os professores ou colegas da turma, mas, ao ingressar na escola o professor iniciante se vê sozinho, intimidado por uma cultura e práticas pré-existentes.

Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 396).

As ações de apoio aos professores iniciantes são fundamentais para que eles adquiram os conhecimentos necessários para realizar cada vez mais uma prática bem-sucedida, na obtenção de bons resultados e atendimento pronto às demandas que surgem no complexo âmbito das instituições escolares. Disso decorre, mais especificamente, a importância de o coordenador pedagógico constituir os saberes necessários para atuar como formador do professor iniciante no ambiente escolar.

De acordo com Tozetto e Kailer (2018, p. 369), a formação do coordenador pedagógico está relacionada à formação do docente. Desta forma, entende-se que a formação do coordenador pedagógico necessita ponderar também sobre a dimensão teórico-prática da educação. No sentido de que “os saberes apoiados em uma ciência pura permitem ao coordenador pedagógico exercer sua profissão com fundamentação

teórica consistente” (TOZETTO; KAILER, 2018, p. 369). O conhecimento do coordenador pedagógico extrapola o espaço de sala de aula, como se fosse possível superar as dificuldades que surgem na prática docente na aplicação dos conhecimentos e solucionando prontamente das dificuldades. Nesse sentido as autoras mencionam que:

A ênfase teórica no curso de Pedagogia reconhece a importância da prática no processo de formação do coordenador pedagógico e busca a formulação de um saber de cunho científico que promova o interlace entre teoria e prática (TOZETTO; KAILER, 2018, p. 369).

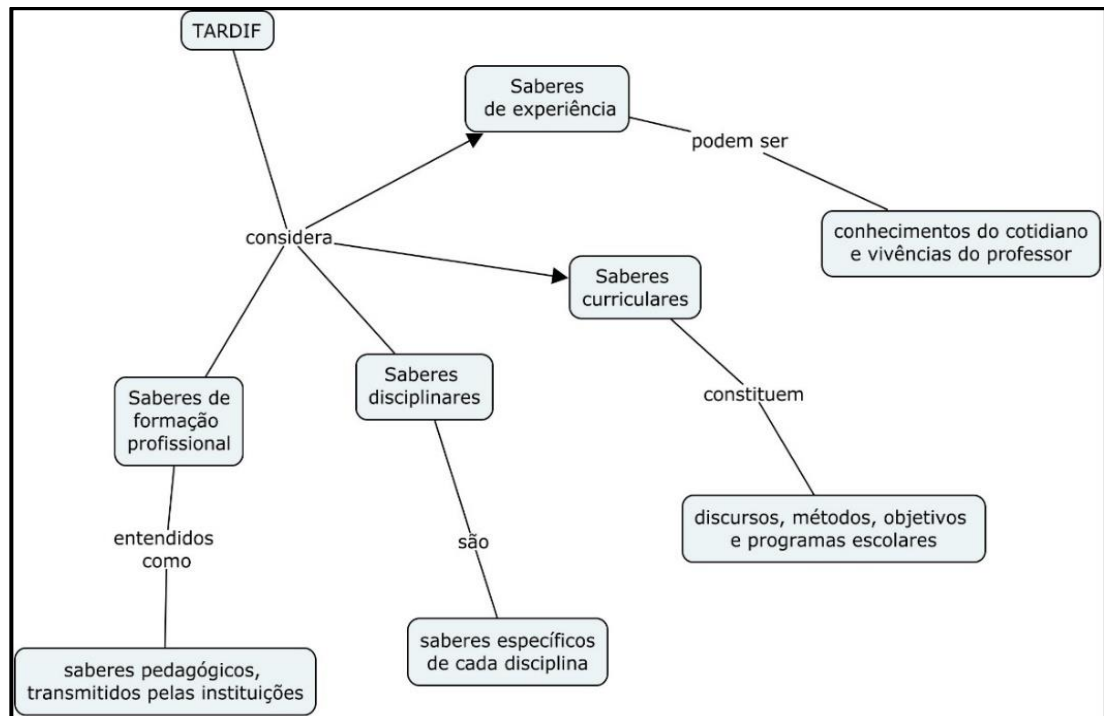
Da mesma forma, o coordenador pedagógico toma um lugar preponderante nas instituições escolares. Como protagonista, o coordenador pedagógico apoia seu trabalho em diferentes saberes.

Tardif (2010), apresenta quatro pilares basilares dos saberes docentes, estes podem ser inferidos como saberes necessários também para que o coordenador pedagógico consiga atuar de maneira significativa, sendo: saberes curriculares, saberes das disciplinas, saberes da formação profissional e saberes experienciais. Silva (2013), indica que os saberes docentes se relacionam entre si, em um processo de interdependência.

Tardif (2010), aponta que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes, são variados e heterogêneos e utilizados de maneira integralizada. Os saberes são utilizados de maneira personalizada no cotidiano de trabalho docente, eles também são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que ganham sentido” (TARDIF, 2010, p. 266).

Silva (2013) apresenta os saberes sobre ótica dos estudos de Tardif (2010) na Figura 1.

Figura 1: Os Saberes docentes conforme Tardif.



Fonte: Silva (2013, p. 31).

De acordo com Tardif (2010) todos os saberes são realmente utilizados pelos docentes. Os saberes não são produzidos individualmente, pois vários deles são provenientes de aspectos exteriores. Para o autor, quando os saberes são utilizados no ambiente de trabalho docente, é impossível identificar de imediato suas origens.

Tardif (2010), explana que os saberes curriculares têm relação com as várias propriedades que compõem o trabalho do coordenador pedagógico. Estes:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2010, p. 38).

Assim, para Tardif (2010) os saberes curriculares se referem desde os objetivos educativos constituídos nos planos de ensino até os instrumentos de avaliação, e, consideram “a formalização de todas as etapas e todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal” (BEZERRA, 2017, p.108). A partir do currículo:

[...] a prática pedagógica pode assumir um caráter de prática repetitiva, utilitarista e espontânea, sem reflexão e sem intenções claramente definidas. Ou, por outro lado, assumir uma relação de indissociação entre a teoria e a prática, com intenções pedagógicas conscientes que desejam a renovação,

a transformação e as mudanças na construção do conhecimento (BEZERRA, 2017, p. 111).

A ação docente manifesta valores, ideologias, concepções de mundo e princípios norteadores, isso é formalizado a partir do currículo. O trabalho do coordenador pedagógico necessita interromper com disposições e relações de poder alojadas nas instituições e planejar um trabalho coletivo no ambiente escolar que vise novas condutas, evitando assim a reprodução das desigualdades, e organizando um trabalho articulado e democrático na escola.

Araújo e Oliveira (2013, p. 219), mencionam que em diversos casos, os sujeitos organizam suas vidas de acordo com a estrutura e as experiências que fazem parte do histórico de seus grupos sociais. Não atentando-se ao fato de que “as condições de existência não são meros fatos naturais”. Ao trabalhar ativamente e criativamente com a proposta curricular, o coordenador pedagógico pode romper com o ciclo de estagnação da escola.

Ainda que a formação inicial, por vezes, não contemple e não possibilite todo o conhecimento necessário para que o coordenador consiga perceber as relações de poder manifestadas no interior da instituição a partir do currículo, se faz necessário a tomada de consciência. Tão relevante quanto a atenção para o processo de ensino aprendizagem, está o olhar para o currículo escolar. A função do coordenador pedagógico requer:

[...] não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico, instigar mudança, mas respeitar tempos individuais e coletivos, inovar, mas reconhecer especificidades do conhecimento didático-pedagógico já produzido (MADEIRA, 2008, p. 16).

Em vista disso, para poder intervir e transformar práticas visando o sucesso e a qualidade do trabalho educativo, o coordenador pedagógico necessita ter saberes do currículo. Quando há uma inconsistência teórica para lidar com o currículo, o coordenador pedagógico acaba por acatar sem críticas situações que são impostas às instituições e que contribuem unicamente com a lógica do mercado, onde predominam “as políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados” (ARROYO, 2011, p. 25).

A necessidade de ter conhecimentos de currículo é essencial para que o coordenador pedagógico consiga exercer seu papel desafiador, já que o currículo é um campo de disputas, e de confrontação entre poderes

Da mesma forma, os saberes das disciplinas, ou saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2010, p. 38).

De acordo com Tardif (2010, p. 38), os saberes disciplinares são aqueles definidos e selecionados pelas universidades, eles integram a prática docente, seja por meio da formação inicial ou da formação continuada. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2010, p.38). O conhecimento específico de cada área do conhecimento contribui para que o coordenador pedagógico relacione e estabeleça conexões entre as diferentes áreas do saber. No planejamento com o professor o saber disciplinar pode ser decisivo para uma boa atuação do coordenador pedagógico.

Os saberes da formação profissional, também nomeados como saberes profissionais, são aqueles transmitidos por meio das instituições formadoras. Os conhecimentos adquiridos na formação se transformam em “saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem” (TARDIF, 2010, p.37). Portanto, menciona-se que é sobretudo no transcorrer dos processos formativos que os docentes entram em contato com as ciências da educação.

Logo, Tardif (2010) explicita o que são os saberes experienciais. Trata-se dos conhecimentos que decorrem do exercício da função e da prática na profissão docente. Estes se desenvolvem a partir do trabalho cotidiano.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-se. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p. 39).

Por fim, Tardif (2010) explica que os saberes da experiência possuem raízes no processo de ensino, que se desenvolve em um contexto de múltiplas relações, as quais representam condicionantes diversos para a prática docente. Esses

condicionantes surgem associados a circunstâncias concretas que “não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal” (TARDIF, 2010, p. 49). Os saberes experienciais configuram-se como um “núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2010, p.55), estes se constituem a partir da relação com os demais saberes.

Conclui-se que os saberes docentes estão interiorizados na prática cotidiana do coordenador pedagógico. Cabe a este profissional articular tais saberes, conseguindo utilizá-los nas diversas demandas escolares. A atuação do coordenador pedagógico, requer o domínio dos diversos saberes, pois ao atuar como formador dos professores no ambiente escolar e buscar constantemente meios para a aprendizagem efetiva dos alunos, o coordenador precisa saber como agir. Lembrando, que necessita atuar como parceiro na construção da prática educativa dos professores, e esses por vezes, detém uma ótima formação e não são convencidos facilmente a integrar ações que não irão contribuir efetivamente.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO ATUANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA-PR

Inicialmente, apresenta-se a trajetória histórica da constituição do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa, a partir do estudo de Gaio (2018). A autora narra que foi no ano de 2001, a partir de uma nova gestão da Secretaria Municipal de Ensino (SME), que “houve legalmente a mudança de supervisores e orientadores para a figura do pedagogo” (GAIO, 2018, p. 52). Tal mudança ocorreu a partir do Decreto nº 714 (PONTA GROSSA, 2001), que dispõe sobre a regulamentação da função do pedagogo da RME, e revoga o Decreto Municipal nº 434/2001, que regimentava os cargos de supervisão e orientação.

O Decreto Municipal nº 714 (PONTA GROSSA, 2001), considerou que para exercer o cargo de pedagogo, era necessário a formação em Licenciatura em Pedagogia, estar inserido no Quadro Próprio do Magistério Público Municipal a no mínimo cinco anos, não ter recebido penalidade registrada em ficha funcional e ter desempenho satisfatório em sala de aula nos últimos cinco anos. O Decreto, coloca que o profissional que atendesse aos requisitos para o cargo de pedagogo, “poderia solicitar a vaga, quando disponível, podendo ser escolhido pela SME, da mesma forma com que poderia ser afastado da função por realizar um trabalho insatisfatório,

retornando à sala de aula” (GAIO, 2018, p. 52). Assim, percebe-se a ausência de critérios claros para a composição do quadro de coordenadores pedagógicos das escolas e centros municipais de educação infantil da cidade de Ponta Grossa.

Sobre a remuneração para o cargo de pedagogo no âmbito municipal, de acordo com o Decreto nº 6956 (PONTA GROSSA, 2002), a gratificação estabelecida para atuar na função de pedagogo era referente a cinco por cento, calculado sobre o valor do vencimento. O pedagogo na RME de Ponta Grossa-PR, seria o responsável por:

I - elaborar diagnóstico escolar, objetivando prever ações de acordo com a realidade existente; II - estimular a efetiva participação da comunidade na instituição escolar; III - coordenar o planejamento escolar; IV - acompanhar os projetos pedagógicos da escola; V - acompanhar aos processos de avaliação; VI - realizar projetos e/ou atividades que contribuam para a formação contínua dos professores; VII - acompanhar o conselho de classe; VIII - encaminhar os alunos à especialistas, desde que tenha estrutura necessária para atender a realidade escolar; IX - outras, determinadas pela equipe da SME em conformidade com a proposta pedagógica da escola (PONTA GROSSA, 2001).

O Decreto nº 714/2001, permaneceu em vigor até 2010, quando foi elaborada uma nova lei. A Lei nº 10.375 (PONTA GROSSA, 2010), que contemplou “o plano de emprego, carreira e remuneração, na qual o pedagogo passa a ser denominado coordenador pedagógico, e desenvolve as mesmas funções do pedagogo, mudando apenas a nomenclatura” (GAIO, 2018, p. 55). A mudança de nomenclatura para o cargo ocorreu para gerar uma diferenciação com relação as professoras da RME que são pedagogas¹⁰, ou seja, que são formadas em pedagogia. Considera-se que a mudança de nomenclatura foi válida para que haja realmente uma distinção entre as pedagogas que atuam como professoras e aquelas que desempenham a coordenação dos processos pedagógicos nas instituições.

Sobre a quantidade de coordenadores pedagógicos por escola, esclarece-se:

A figura do coordenador pedagógico estava presente nas escolas e o número de alunos determinava a quantidade, assim, escolas de maior porte podiam ter dois CP. Permanecia na secretaria uma equipe denominada superintendentes, que organizava o sistema, o trabalho dos CP que estavam na escola, a sua formação continuada e verificavam o trabalho dos que estavam nas escolas (GAIO, 2018, p. 55).

¹⁰ Vale salientar que não são todas as professoras da RME que são formadas em Pedagogia, algumas possuem apenas magistério.

Em 2013, iniciou de uma nova gestão da SME, houve então reformulações dos trabalhos desenvolvidos na RME. Foi elaborada a Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015). De acordo com a nova legislação ficou instituído que para a atuação na coordenação pedagógica, o profissional deve receber uma gratificação de quinze por cento do seu salário inicial da carreira na RME. Foi implementado, que o coordenador pedagógico é escolhido para tal função de acordo com seu desempenho como professor em sala de aula, não havendo concurso para coordenação. Consta ainda, que para assumir a coordenação pedagógica é necessário que o docente esteja atuando na RME a no mínimo 5 anos¹¹, deve ter cursado Licenciatura em Pedagogia e não ter recebido penalidades ao longo dos anos trabalhando na RME.

Sobre as atribuições do coordenador pedagógico da RME de Ponta Grossa-PR, consta na Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015), 56 aspectos a serem contemplados pelo profissional que vem a exercer a coordenação pedagógicas nas unidades escolares, conforme (ANEXO B). Destaca-se que:

[...] houve um aumento na gratificação da função do coordenador pedagógico se comparado ao ano de 2001, porém, das 14 atribuições elencadas, houve um salto para o total de 56 atribuições, intensificando o trabalho do CP (GAIO, 2018, p. 57).

O aumento considerável do número de atribuições imputadas ao coordenador pedagógico demonstra uma sobrecarga de trabalho sobre este profissional. Isso condiz quando se cita que as principais dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico envolvem “a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766). Neste contexto, remete-se a pensar sobre as condições de trabalho nas unidades escolares

Flach (2013), em pesquisa sobre a desvalorização da profissão docente no município de Ponta Grossa, relata que a Reforma implementada pela Lei nº 10.375 (PONTA GROSSA, 2010), foi:

[...] realizada com base nos pressupostos do novo gerencialismo tornou a carreira docente pouco atrativa aos professores ingressantes, criou situações desiguais em relação ao avanço salarial ao longo da carreira e evidenciou a fragilidade do compromisso para uma educação de qualidade (FLACH, 2013, p. 75).

¹¹ Ao analisar os dados dos questionários, percebemos algumas coordenadoras que participaram da pesquisa, atuaram como docente por menos tempo do que 5 anos, antes de assumir o cargo de coordenadora pedagógica. Tal aspecto é contraditório em relação a legislação.

Assim, entende-se que as condições de trabalho no Município de Ponta Grossa, convergem com a realidade nacional, conforme apontado pela literatura da área, que esboça constantemente a falta de atratividade e precarização do trabalho docente. Para além dos baixos salários, o grande número de atribuições do coordenador pedagógico na escola, certamente é um fator que o condiciona a uma situação precária de trabalho.

Destaca-se aqui as atribuições do coordenador, inferidas por serem referentes especificamente ao trabalho do coordenador pedagógico como formador de professores na instituição:

3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar; 5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos; 10. Coordena e participa das atividades de planejamento global da escola; 11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino; 16. Incentiva professores e alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros; 20. Acompanha e orienta o corpo docente e discente da unidade escolar; 30. Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área da educação; 31. Apresenta propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino; 33. Sistematiza os processos de coleta de dados relativos ao educando através de assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno; 34. Acompanha e orienta pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares; 39. Busca a atualização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos; 40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar; 41. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora; 44. Acompanha e orienta estagiários; 48. Coordena a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola; 51. Orienta os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando-se e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas; 53. Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da unidade escolar; 54. Acompanha estabelecimento escolar de sua lotação, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir a eficácia do processo educativo (PONTA GROSSA, 2015)

Foram destacadas 18 atribuições dos coordenadores pedagógicos, por contemplarem especificamente os processos formativos dos professores no ambiente escolar. Mas, vale frisar que outros tópicos dentre os 56, perpassam indiretamente a atuação do coordenador pedagógico no sentido da formação docente dentro das instituições. Destaca-se que “a formação voltada para o coordenador formador é uma constante, porém, nem sempre a forma como tem sido realizada atende às

expectativas e necessidades das coordenadoras”. Esse fato reforça a necessidade “constante de estudos e formação para que o coordenador possa contribuir na formação dos professores”, conforme cita Gaio (2018, p. 77).

No que tange aos processos formativos do próprio coordenador pedagógico organizados pela SME, no ano de 2016 foi estabelecida uma parceria com a Fundação Lemann. A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos, que possui parceria com Governos e entidades da sociedade civil, que apresenta como missão colaborar com as instituições a fim de garantir aprendizagem de todos os alunos (LEMANN, 2019).

Marins e Brito (2018), ressaltam que para alcançar os seus objetivos, a Fundação Lemann responsabiliza diretamente os indivíduos sobre a educação. Nesse sentido, “independentemente dos processos políticos e econômicos, e da base material de suporte da educação, se os agentes envolvidos com a educação forem bem treinados, teremos uma educação com mais qualidade” (MARINS; BRITO, 2018, p.4). A fim de atingir os seus objetivos, a Fundação Lemann busca a formação de líderes, “utilizando-se de técnicas de gestão de sala de aula para atingir uma aprendizagem de excelência e equidade, deixando evidente a visão empresarial e a reprodução do capitalismo”, como destaca Gaio (2018, p. 58).

A formação dos líderes e ações avaliadas de maneira positiva pelo BM¹² mostra-nos a busca por uma padronização na educação, requerida pelos organismos internacionais que corroboram na submissão das políticas públicas internas aos mandos e desmandos do capital internacional. Assim, os consensos formativos sobre educação, por meio da gestão, afetam inclusive o currículo da escola pública (MARINS; BRITO, 2018, p. 4).

Concorda-se com Marins e Brito (2018), quando esboçam que a Fundação Lemann assinala a necessidade de progressos na educação e o grande problema disso, está na culpabilização individual dos sujeitos envolvidos, já que “em nenhum momento encontramos uma visão ampliada sobre educação e Estado, por exemplo.” (MARINS; BRITO, 2018, p.4).

Sobre a Parceria da Secretarial Municipal de Educação com a Fundação Lemann, a Revista Pura Educação (2019) registra que é a partir do Programa Formar, que a Fundação Lemann vem atuando como parceira técnica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido na SME.

¹² Banco Mundial.

Realizou-se uma busca no site da Fundação Lemann, a fim de coletar informações sobre o Programa Formar. Na página consta que o objetivo do Programa consiste em promover e alinhar esforços entre as secretarias de educação e escolas, para reduzir as distâncias, prestar apoio aos educadores no que se refere ao desenvolvimento profissional e aperfeiçoar práticas de gestão e processos pedagógicos. Assim:

[...] os dados mais recentes indicam que o programa Formar está em parceria com 24 redes públicas de norte a sul do país. Em parceria com mais de 2.000 profissionais da educação, entre equipes das secretarias, gestores escolares e professores, influenciando a aprendizagem de mais de 850 mil alunos (SAKATA; LIMA, 2019, p. 534).

De acordo com a Fundação Lemann (2019), o Programa Formar tem duração de três anos e abrange três aspectos: As políticas educacionais, que se refere a auxílios em relação ao currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico. Também auxiliam no planejamento e na organização do sistema de ensino para que as escolas tenham suporte relacionado as necessidades. A formação continuada em serviço, que ocorrem tanto com os profissionais atuantes nas secretarias de ensino, como, com a equipe de gestão e os educadores, e busca gerar melhorias na qualidade da aprendizagem. Por fim, a parceria engloba aspectos sobre conectividade e inovação, neste sentido o Programa Formar indica aos sistemas de ensino as tecnologias adequadas para cada situação, em que realizam formações e acompanham a implementação e o uso das tecnologias. Inclusive, por meio destas experiências:

[...] de parcerias, a FL¹³ passa a conhecer a máquina pública, desde seu funcionamento, propostas de formação, planos de carreira, estrutura das redes, processos pedagógicos, curriculares, avaliativos etc. Portanto, por intermédio das parcerias, há um movimento em dois sentidos, de fomentar a finalidade educacional voltada à ideologia empresarial neoliberal, e de conhecimento dos processos educativos que são desenvolvidos nas escolas públicas (SAKATA; LIMA, 2019, p. 534)

Considera-se o fato de a Fundação Lemann ter tamanha interferência sobre os destinos da educação em diversas redes públicas de ensino, algo bastante preocupante, já que nessa lógica de formação são embutidas nas escolas as lógicas de mercado, sem que sejam considerados todos os aspectos sociais que envolvem a

¹³ FUNDAÇÃO LEMANN. **Programa Formar**. Disponível em: <https://bit.ly/2Dt3F5D>. Acesso em: 5 set. 2019.

prática pedagógica. Através de avaliações e processos de medição constantes da aprendizagem, critica-se a escola pública, culpabilizando os profissionais que nela atuam pelos problemas decorrentes de aspectos, que em sua maioria tem relação com condições sociais mais complexas. Retira-se assim a responsabilidade do Estado.

O coordenador pedagógico na RME tem assumido um papel de tarefeiro, visto que diversas de suas atribuições têm sido estabelecidas por meio da parceria SME/Fundação Lemann. Através desta, sua prática está pautada num fazer burocratizado, seguindo os moldes do sistema capitalista. Tal conclusão remete a pensar novamente nas relações de poder que estão inseridas no campo educacional. Lembrando que, como aponta Bourdieu (2002), não há neutralidade na escola, ela está imersa em um ideário neoliberal.

D'Ávila (2013) associa a participação da iniciativa privada nos processos formativos nas escolas ao fato de a educação ser considerada um fator responsável para o desenvolvimento econômico brasileiro, sendo este “um pensamento cadente entre os capitalistas do mundo e do Brasil” (D'ÁVILA, 2013, p. 11.560).

[...] tal elevação intelectual assinalada por Lemann é necessária para que o trabalhador acompanhe as transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo nas últimas décadas, isto é, um modelo produtivo que incorpora cada vez mais rápido, os avanços da ciência e da tecnologia à produção (D'ÁVILA, 2013, p. 11.560).

Portanto, para que o objetivo de elevar intelectualmente os trabalhadores da educação, gere um modelo mais produtivo de mercado, se faz necessário inserção de um método gerencial na educação, sendo fundamental a fiscalização e a eficiência das atuações, imputando à escola o modelo empresarial de avaliação. Deste modo, as instituições como a Fundação Lemann investem na educação pública com o objetivo de “formar professores pautados na teoria do capital humano de forma que, os futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D'ÁVILA, 2013, p. 11566).

Peroni e Oliveira (2019), relatam que na situação da influência da Fundação Lemann sobre os sistemas de ensino:

[...] podemos dizer que o Estado permanece na execução, no entanto, a direção e o conteúdo da proposta são determinados pela Fundação, por meio dos programas e cursos de formação para gestores e professores, onde o currículo é totalmente modificado, estratégias de ensino direcionadas, de modo a intervir na prática pedagógica e de gestão escolar (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 50).

Ainda de acordo com Peroni e Oliveira (2019), as parcerias com a iniciativa privada tal como a que ocorre entre a RME de Ponta Grossa e a Fundação Lemann, acabam por determinar o conteúdo da educação, por isso “significam um retrocesso em relação à luta pela democratização da educação” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p.54).

Além das formações realizadas pela Fundação Lemann, existe na SME os Assessores Pedagógicos (AP's), estes profissionais “vão até as escolas acompanhar os coordenadores pedagógicos e trazem as questões para serem discutidas na secretaria, e, assim, organizar as formações” (GAIO, 2018, p. 58). Considera-se tal aspecto positivo da maneira como é apresentada a proposta, visto que, um profissional que realiza uma ponte entre a SME e a Escola pode contribuir significativamente para a prática dos coordenadores pedagógicos e da gestão como um todo.

Na Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015), no Art. 31, consta que assim como a coordenação pedagógica, o assessoramento pedagógico é uma função gratificada. O Art. 60 demonstra que a gratificação pelo exercício de função de Assessor Pedagógico (AP), para uma jornada de 40 horas semanais, corresponde a 64% sobre o salário inicial do professor na RME. Tal informação leva a perceber a grande diferença de valores da gratificação do Assessor pedagógico com relação a gratificação para a função de coordenador pedagógico (15%). Já o Art. 33, infere que a função de AP deve ser exercida na sede da SME, na realização de planejamento educacional, apoio e orientação aos coordenadores pedagógicos e acompanhamento do projeto político-pedagógico das escolas.

A Lei municipal nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015), apresenta as atribuições dos assessores pedagógicos, ao todo são 18, e, estão apresentadas no Anexo C. Em linhas gerais as atribuições que têm maior relação com a prática dos coordenadores pedagógicos nas escolas, vem ao encontro de suas necessidades, e, estão pautadas em assessorar tecnicamente a gestão das escolas e professores para prover subsídios no aperfeiçoamento de sua prática, em um trabalho coletivo. Buscar o desenvolvimento integral dos alunos; definir juntamente com a gestão das instituições metas e ações dos planos escolares, conforme as necessidades da comunidade escolar. Realizar a articulação entre as equipes das escolas e a SME; sugerir atividades nas instituições que enriqueçam o currículo e possam contribuir com a

formação dos educandos; e por fim, mediar conflitos no âmbito das escolas ou entre escolas.

Após analisar as atribuições dos assessores pedagógicos, entende-se que esses profissionais podem contribuir para a prática dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Atuando como parceiros, podem reduzir demandas que recaem somente sobre os coordenadores. Porém, se faz necessário conhecer como esse trabalho vêm sendo realizado, e o que dizem as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa sobre o assessoramento pedagógico da SME, principalmente no que remete a preparação para os processos formativos que ocorrem na escola, do coordenador para com os professores, em especial os iniciantes.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Realizar pesquisa qualitativa tendo como campo a Educação, é algo complexo. André (2001, p. 57), relata a importância de o trabalho de pesquisa ser planejado, “que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”. É seguindo esta perspectiva que o terceiro capítulo é apresentado. Visando primeiramente atender aos critérios éticos, a pesquisa foi enviada via Plataforma Brasil ao comitê de ética, que emitiu parecer consubstanciado em 08 de dezembro de 2018 (ANEXO A).

Brooks *et al.* (2017), concordam que é necessário ter cautela na forma como os dados são analisados e disseminados, e ressaltam que a responsabilidade ética é do pesquisador. O pesquisador deve assegurar que os participantes da pesquisa não sejam prejudicados, “cumprir as responsabilidades éticas com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral” (BROOKS, *et al.*, 2017, p. 206).

Bogdan e Biklen (1994), descrevem cinco propriedades da pesquisa qualitativa, a primeira é de que a fonte de coleta dos dados é o ambiente natural dos participantes, o investigador configura-se como o principal instrumento para a coleta; a segunda característica é que a pesquisa qualitativa é descritiva; o terceiro aspecto apontado é que há na pesquisa qualitativa um interesse maior pelo processo do que pelos resultados da coleta; a quarta, dispõe sobre os dados, que nessa abordagem, quase sempre são analisados de forma indutiva; a quinta e última, comenta a importância da abordagem qualitativa. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) enfatizam que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

O terceiro capítulo apresenta-se com o intuito de demonstrar primeiramente as pesquisas correlatas sobre a atuação da coordenação pedagógica com os professores iniciantes. Vosgerau e Romanowski (2014), apontam que anualmente no Brasil, são milhares de teses e dissertações defendidas e os estudos de revisão consistem em organizar as principais obras existentes sobre determinado tema.

Assim, um estudo de revisão pode apresentar aos pesquisadores um direcionamento, um ponto de partida.

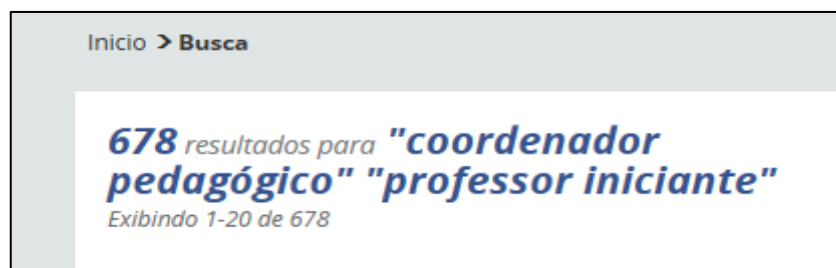
Destarte optou-se por apresentar as pesquisas que se assemelham a esta, através do que Vosgerau e Romanowski (2014) chamam de revisão de literatura. Esta vai além do levantamento bibliográfico, produz uma discussão acerca do material encontrado. A revisão de literatura apresenta dois propósitos, “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Posteriormente será apresentado o campo de pesquisa, o perfil das coordenadoras pedagógicas participantes, com a caracterização do método empregado para localizá-las. É realizada uma explicação sobre procedimentos de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada. Por fim, demonstra-se os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

3.1 PESQUISAS CORRELATAS

Realizou-se uma busca, tendo como base o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com última conferência no dia 25 de outubro de 2019, com objetivo de encontrar pesquisas correlatas à problemática elencada no presente estudo. Para tanto, utilizou-se no campo de buscas os termos “coordenador pedagógico” e “professor iniciante” (ambos entre aspas), e a busca gerou 678 resultados, com demonstrado na Figura 2:

Figura 2: Número de pesquisas encontradas na primeira busca.

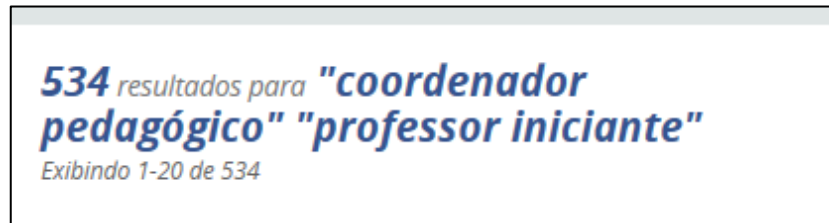


Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Após filtrar apenas resultados dos últimos dez anos (2009-2019), por considerar-se que esse recorte temporal abrange um perfil de coordenadores

pedagógicos formados a partir das DCNP (BRASIL, 2006), chegou-se ao número de 534 pesquisas. Conforme exposto na Figura 3:

Figura 3: Número de pesquisas encontradas de 2009 a 2019



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Após analisar os títulos das teses e dissertações, percebeu-se uma amplitude de temáticas consideradas pela base de busca, como demonstra o exemplo na Figura 4. Foram então, excluídas as que o título não condizia com a relação coordenação pedagógica e professores iniciantes.

Figura 4: Exemplo de resultados excluídos

6.	OLIVEIRA, JANE CORDEIRO DE. Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares ' 10/04/2015 178 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: http://www.dbd.puc-rio.br Detalhes
7.	Oliveira, Lilian Gonçalves de. A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA NA VOZ DO PROFESSOR INICIANTE ' 01/04/2009 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca de Pós-Graduação UniSantos Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
8.	Leite, Vania Finholdt Angelo. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro ' 01/04/2012 243 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
9.	Martins, Sidneia Macarini. O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa ' 01/04/2010 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas Unoeste - BDTD Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
10.	Rodrigues, Larissa Goulart. Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária ' 01/03/2011 93 f. Mestrado em PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UnB Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Após a exclusão de teses e dissertações que demonstravam no título não tratar da relação coordenador pedagógico-professor iniciante (Figura 4), chegou-se a quatro estudos que possuem este enfoque, sendo uma tese intitulada “ O professor

especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho” de autoria de Andreia Jamil Paiva Mollica (2014 – PUC-SP). Essa pesquisa foi realizada em 2014, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). O problema que a gerou foi: “De que modo as dificuldades enfrentadas pelo professor especialista iniciante em sua inserção profissional e atuação podem ser amenizadas pela ação do CP?” (MOLLICA, 2014, p. 73).

A pesquisa de Mollica (2014), teve como objetivo geral analisar quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o professor especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. E como objetivos específicos o autor elencou: analisar com base na literatura e nas falas de professoras especialistas iniciantes entrevistados, as dificuldades e as necessidades que estes encontram em sua inserção profissional no contexto de trabalho e em sua atuação; verificar como as dificuldades e/ou necessidades dos professores especialistas iniciantes em relação à sua atuação profissional são percebidas pelo Coordenador Pedagógico; e, analisar o porquê do atendimento (ou não atendimento) às dificuldades e às necessidades. Nesse sentido a Tese é:

Os professores especialistas iniciantes vivenciam no cotidiano escolar experiências que contribuem ou dificultam sua atuação no início da carreira. Ações de apoio e formação desenvolvidas pelo CP ajudam a criar melhores condições para a inserção do professor especialista iniciante e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, amenizando o choque de realidade (MOLLICA, 2014, p. 74).

A discussão da tese está organizada em seis capítulos, o primeiro capítulo trata especificamente do coordenador pedagógico, e, apresenta a legislação e um levantamento bibliográfico acerca do coordenador pedagógico, relata-se que o contexto legal não garante uma formação adequada aos coordenadores pedagógico e nem mesmo esclarece as atribuições desse profissional. No levantamento percebe-se que o coordenador pedagógico assume um papel central, e quando tem uma boa atuação nas instituições, ele consegue contribuir para que “haja um ambiente favorável de ensino”, como diz Mollica (2014, p. 40).

A pesquisa busca responder a questões a partir da ótica de professores iniciantes, além da dos próprios coordenadores pedagógicos. As questões que norteiam a pesquisa são:

Quanto aos professores iniciantes, existe ajuda diferenciada, dado que se trata de uma etapa difícil na carreira? O apoio é realmente relevante para a prática profissional do iniciante e, assim, para um ambiente favorável ao ensino? Como seria esse apoio? (MOLLICA, 2014, p. 40).

No caminho para responder as questões da pesquisa, Mollica (2014, p. 42), realiza um novo levantamento bibliográfico. Desta vez, pautado nas produções referentes ao início da carreira docente. A autora destaca a pesquisa de André (2002), e concorda com esta quando afirma que as pesquisas sobre o início da vida profissional docente são ainda pouco exploradas dentro do campo de formação de professores. Ressalta-se ainda, o fato do acentuado número de referências estrangeiras que discutem o tema, e cita, “Michael Huberman, da Suíça; Simon Veeman, da Holanda; Carlos Marcelo Garcia, da Espanha; Maurice Tardif, do Canadá” (MOLLICA, 2014, p.42). O autor comenta que não verificou referências nacionais frequentes nos trabalhos que merecessem destaque.

Mollica (2014), cita a importância das obras do tipo estado da arte para a construção da sua pesquisa. Evidencia-se neste sentido a pesquisa de Papi e Martins (2019), que realizaram um estudo com objetivo de “realizar um balanço das bases teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas que se dedicam ao estudo do tema professor iniciante” (MOLLICA, 2014, p.49). A autora comenta que Papi e Martins (2009) chegaram a um número reduzido de trabalhos sobre o tema.

A partir do levantamento das pesquisas sobre os professores iniciantes, Mollica (2014), identifica-se que o número de estudos acerca do tema professor iniciante, ainda é pequeno. Percebe-se, uma proximidade desta dissertação com a pesquisa de Mollica (2014), no que tange as questões norteadoras e objetivos. Porém, o estudo de Mollica (2014), se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois coordenadores pedagógicos, enquanto a proposta deste estudo, é a de realizar a pesquisa apenas com os coordenadores, buscando atingir um número maior de participantes.

Os resultados da investigação de Mollica (2014, p. 177), enfatizam uma carência nas pesquisas sobre os professores iniciantes especialistas, tal carência está centrada na necessidade de maior estudo “sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional”. Por fim, concorda-se com a autora quando ela relata que os coordenadores pedagógicos devem procurar manter

o foco em suas atribuições, assim é possível realizar ações direcionadas aos professores iniciantes.

O segundo estudo destacado por contemplar a relação coordenador pedagógico e professor iniciante, é a dissertação de Daniella Cristini Fernandes da Silva (2017), intitulada: “O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP”. O estudo é fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba - MS. Com objeto de estudo referente a socialização dos professores iniciantes por mediação da coordenação pedagógica no contexto escolar.

O campo pesquisado pela pesquisa de Silva (2017), foram as Escolas Municipais de Andradina. A pesquisa, teve como objetivo geral: Analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência. Para os objetivos específicos, elencou-se em: analisar as ações do coordenador pedagógico como mediador na socialização do professor iniciante nas atividades da docência; conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço no Município de Andradina, e, investigar quais as dificuldades de início de carreira problematizando a socialização do professor iniciante. Como visto, a pesquisa tem um enfoque diferente em relação a este trabalho, pois Silva (2017) preocupa-se com o processo de socialização dos professores iniciantes.

Os resultados da pesquisa de Silva (2017, p. 7), demonstram que a mediação da coordenação pedagógica nos processos de socialização, de formação e de auxílio nos dilemas, “torna o início da docência menos traumático e possibilita maior espaço de reflexão nessa etapa da carreira”. A pesquisadora ressalta, que todas as professoras iniciantes que participaram do estudo entendem a relevância do papel da coordenação pedagógica em sua socialização, “pois na maioria das dificuldades era a ela a quem as professoras recorriam”. A pesquisa revela ainda, que momentos de formação mediados pelos coordenadores pedagógicos, “bem como a relação com os demais professores, serviram de apoio para o enfrentamento das dificuldades próprias do início de carreira (SILVA, 2017, p.7) .

Nas considerações finais de Silva (2017), evidencia-se o fato de que as coordenadoras sentem dificuldade em realizar ações de apoio à socialização dos docentes iniciantes devido ao elevado número de atribuições que desenvolvem no cotidiano da escola. Portanto, o estudo surge como uma hipótese para o que pode

estar ocorrendo também na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, agora não com foco na socialização dos professores iniciantes, mas sim, na construção dos conhecimentos necessários para a prática em sala de aula.

A terceira pesquisa contemplada nesta revisão, é a de Leonardo Bezerra do Carmo (2017). Trata-se de uma dissertação apresentada na Universidade de Brasília - DF. O título da pesquisa é: A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante. Carmo (2017), aponta que o interesse em realizar a pesquisa aconteceu a partir dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE). Carmo (2017), expõe-se que muitos dos levantamentos bibliográficos e empíricos realizados pelo grupo de pesquisa demonstraram que as condições dos professores iniciantes “são permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo trabalhador docente” (CARMO, 2017, p. 7).

Os objetivos da pesquisa de Carmo (2017), pautaram-se em compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no contexto do trabalho docente. Para o autor:

Como parte da Equipe Pedagógica da escola, o coordenador é um dos profissionais que participam do processo de formação continuada do professor iniciante na carreira. O processo de inserção do professor iniciante pode acontecer de maneiras variadas, e dependendo da forma como ocorra, pode influenciar diretamente em sua motivação e entusiasmo em sua atuação. Tudo isso pode conduzi-lo a ações e atitudes que ecoarão em sua vida profissional (CARMO, 2017, p. 73).

Concorda-se com Carmo (2017), pois a partir das leituras e levantamentos bibliográficos iniciais apresentados nos primeiros capítulos deste texto, percebe-se que o papel do coordenador pedagógico frente aos processos formativos dos professores em início de carreira é de fato primordial, pode e certamente tem implicações na prática docente desses professores.

Carmo (2017), expõe a necessidade de formações continuadas voltadas para os coordenadores pedagógicos. O autor trata também, da necessidade de políticas de acolhimento e inserção aos professores iniciantes/ingressantes no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e comenta que tal atividade poderia ser efetivada por intermédio de mentorias que envolvessem professores experientes, ou

por meio de um acompanhamento efetivo do coordenador pedagógico aos docentes iniciantes.

Similarmente, todos estes trabalhos mencionados trazem no título os termos, coordenador pedagógico e professor iniciante, porém, este não foi o único critério utilizado para selecionar os trabalhos a serem analisados. Considerou-se também o trabalho “Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa – PR” de Adriane Bayer Tozetto Beatriz (2018) - UEPG, devido ao entendimento de que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura em relação ao termo pedagogo, que é o mesmo profissional coordenador pedagógico.

O objeto de estudo de Beatriz (2018), está pautado nas contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, na modalidade de Educação Profissional. O problema de pesquisa que norteou a investigação foi: Quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa? O objetivo geral foi analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica. E, os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional, e, verificar as atribuições do pedagogo na orientação da prática pedagógica desses professores.

Também, Beatriz (2018, p. 76), entende que é necessário pensar sobre as práticas formativas, tanto a inicial, como, a continuada, “de maneira a subsidiar e a favorecer as condições críticas, reflexivas e complementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente, torna-se imprescindível”. Concorda-se assim, quando ela aponta que o pedagogo é o profissional da escola que, “em parceria com os professores, a direção e demais sujeitos da comunidade escolar são responsáveis pelo acolhimento, acompanhamento e pela transmissão da cultura escolar.” (BEATRIZ, 2018, p.76). Ao fim deste estudo, percebeu-se que:

[...] as dificuldades, tanto dos professores iniciantes como dos pedagogos da modalidade de Educação Profissional foram levantadas ao ser mencionada a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento aos pedagógicos, em relação ao perfil dos professores iniciantes do ensino profissionalizante e a descontinuidade do trabalho, um dos pontos mais

agravantes e que dificulta o trabalho de ambos os profissionais (BEATRIZ, 2018, p. 2018).

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa de Beatriz (2018), foi que à medida que o pedagogo consegue estabelecer uma parceria com os professores, a organização do tempo e do espaço escolar se torna mais significativa. A autora percebe que a burocratização e a fragmentação do trabalho do pedagogo estão presentes nos relatos. Beatriz (2018), considera que a pedagogo deve assumir “o papel de mediador da prática pedagógica junto ao professor contribuindo nos momentos de formação continuada e em serviço.” (BEATRIZ, 2018, p. 149).

Ao fim da análise dos quatro trabalhos correlatos ao tema da pesquisa, percebe-se em todos eles a preocupação com a fragmentação do trabalho do coordenador pedagógico, a falta de clareza das atribuições e de organização para maior aproveitamento do tempo nas instituições. As iniciativas de formação, o apoio do coordenador iniciante, é tido como relevante para a construção da prática pedagógica dos professores iniciantes, independente do sistema de ensino e da modalidade de atuação.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA

Este estudo tem como campo de pesquisa as Escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, mais especificamente, as Escolas de anos iniciais do ensino fundamental. A escolha deste campo deu-se devido às inquietações iniciais da pesquisadora, geradas durante a sua prática, enquanto docente na RME de Ponta Grossa-PR. Portanto, se faz necessário apresentar alguns dados sobre a cidade de Ponta Grossa, e, sobre a Secretaria Municipal de Educação a qual é responsável pela gestão da RME.

O Município de Ponta Grossa-PR, está localizado na região dos Campos Gerais e se destaca entre as cidades do Sul do país por ser um grande entroncamento rodoferroviário, trata-se de um município industrial e de médio porte. De acordo com dados apresentados no caderno estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2019), a cidade possui aproximadamente 351.736 habitantes, dado obtido pelo a partir de publicação do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018. E, com índice de desenvolvimento humano é de 0,763 pontos.

Assim, na Figura 5 apresenta a localização de Ponta Grossa dentro do Estado do Paraná. Sendo que, Castro, Carambeí, Tibagi, Ipiranga, Teixeira Soares, Palmeira e Campo Largo, são as cidades que fazem fronteira com este município.

Figura 5: A localização de Ponta Grossa no Paraná.



Fonte: IPARDES (2018)

No que refere a Educação, o caderno IPARDES (2019), traz na Tabela 1, que Ponta Grossa-PR conta com 49 estabelecimentos de ensino administrados pelo Estado, 144 geridos pelo Município e 66 pela Rede Particular de Ensino. No entanto, em revista publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR em setembro de 2019, intitulada “Pura Educação”, consta que a RME atualmente é composta por 85 escolas de Ensino Fundamental e 65 Centros Municipais de Educação Infantil, totalizando somente com estes, 150 estabelecimentos. Tal dado demonstra o avanço no atendimento educacional no Município em um curto espaço de tempo.

Dentre as 85 escolas de Ensino Fundamental da RME, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação, 13 prestam atendimento em tempo parcial, 13 estão organizadas de maneira mista, atendendo turmas em tempo integral e turmas

em tempo parcial, e, 59 em período integral. Vale salientar que na lista das escolas, consta uma nova escola de tempo integral que será inaugurada.

Tabela 1: Estabelecimentos de Ensino Regular, Especial e EJA em Ponta Grossa.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Creche (Regular)	-	-	58	42	100
Pré-escolar (Regular)	-	-	94	38	132
Ensino fundamental (Regular)	-	43	84	31	158
Ensino médio (Regular)	-	34	-	19	53
Educação profissional (Regular)	-	9	-	5	14
Educação especial (Especial)	-	-	-	7	7
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	9	1	2	12
TOTAL	-	49	144	66	259

FONTE: IPARDES (2019)

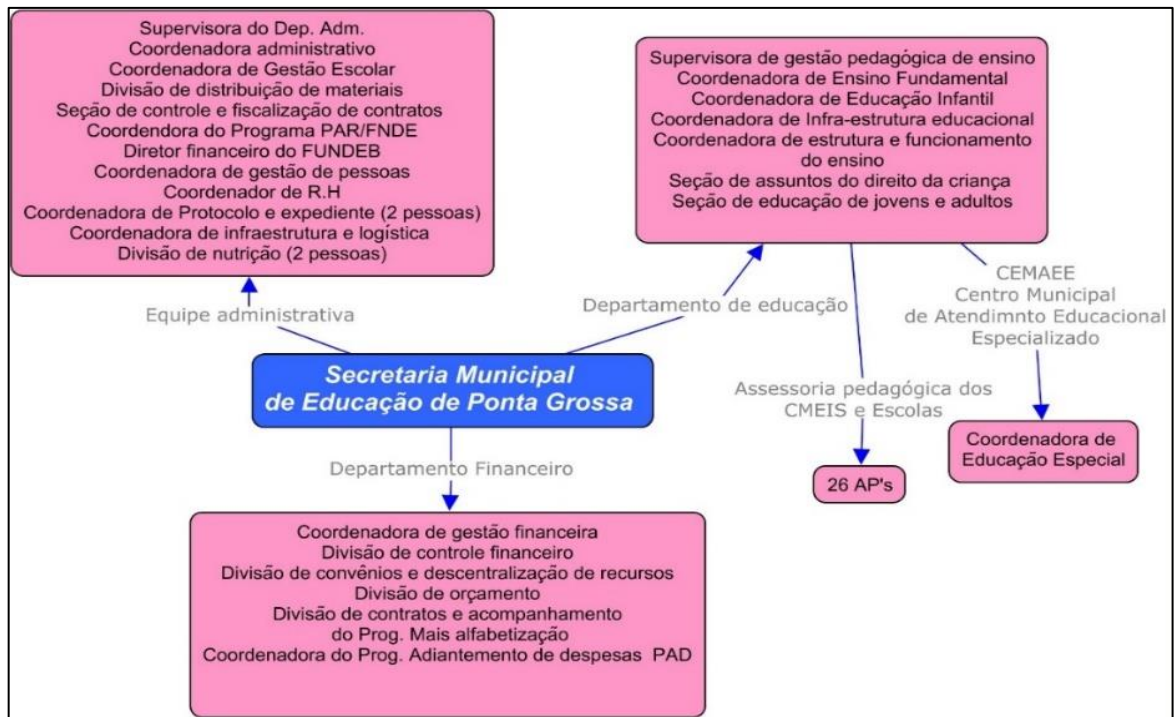
Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa e/ou modalidade.

De acordo com a Revista Pura Educação (2019), a RME possui 31,5 mil alunos matriculados, com idade entre 01 e 10 anos. Destes, um total de 75% frequenta o ensino em tempo integral. Na Educação Infantil o número é de 91% do atendimento em período integral. Já, o número de alunos que frequenta as creches (01 a 03 anos) em 2019, atende a 58% da demanda municipal, dessa forma o município atendeu com antecedência a meta 1 do PNE (BRASIL, 2014), a qual estabelece o número de 50% das crianças atendidas até 2024.

A gestão da educação municipal em Ponta Grossa é realizada pela Secretaria Municipal de Ponta Grossa. Apresenta-se no mapa da Figura 6, que demonstra a organização da SME.

O mapa apresentado na Figura 6 indica que a SME está organizada em três departamentos, o administrativo, o financeiro e o de educação, atendendo ao Decreto municipal n.º 6705/2013 (PONTA GROSSA, 2013). O departamento de educação é o principal campo considerado neste estudo, já que é por meio deste que a prática pedagógica das coordenadoras pedagógicas sofre as maiores influências.

FIGURA 6: Organização da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Revista Pura Educação (2019).

Nota: Organizado pela autora

Percebe-se ao observar a Figura 6, que dentro do Departamento de Educação existem diversos cargos. Destaca-se os assessores pedagógicos (26 AP's), como profissionais que fazem uma ponte entre o trabalho realizado nas Escolas e CMEIS e a SME. Dentre os 26 AP's, há os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os que assessoram a Educação Infantil. Nas atribuições dos AP's (ANEXO C), salienta-se o fato destes terem como incumbência, assessorar tecnicamente as escolas, e, os coordenadores pedagógicos, oferecendo-lhe subsídios para o aprimoramento de sua prática, com atuação conjunta, e, visa o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as dezoito atribuições dos AP's, considera-se ainda o seu papel diante da formação em serviço, já que fica a seu encargo, articular ações conjuntas entre os vários órgãos da Secretaria Municipal da Educação, bem como entre os setores público e privado, visando o aprimoramento da qualidade do ensino, o desenvolvimento dos alunos e a formação em serviço dos profissionais da educação. Neste aspecto, a atuação dos assessores pedagógicos merece ser considerada como um aspecto de impacto na prática dos coordenadores pedagógicos, atuando como

parceiros desses profissionais e buscando formas de aprimoramento das práticas e formação em serviço. O trabalho dos assessores pedagógicos foi mais bem caracterizado no Capítulo II desta pesquisa, no item sobre os coordenadores pedagógicos da RME.

O microcosmo da pesquisa, ou seja, as escolas onde atuam as coordenadoras pedagógicas participantes, serão apresentadas no próximo item, por ter relação com a caracterização das participantes.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos participantes da pesquisa, optou-se por englobar apenas as coordenadoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR, visto que as práticas dos coordenadores ocorrem a partir de demandas diferentes em outro contexto como o da Educação Infantil. O convite para participar da pesquisa se deu a partir da metodologia intitulada “bola de neve” apresentada como:

[...] são uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014, p. 203).

Explicita-se que a execução da técnica “bola de neve” (VINUTO, 2014), para a seleção dos participantes, está pautada em duas etapas. No primeiro momento utiliza-se “documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes” (VINUTO, 2014, p. 203), que visa localizar pessoas com o perfil basilar para o processo de pesquisa, dentro do campo pleiteado. Para a autora, “as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado” (VINUTO, 2014, p. 203). E, na próxima etapa:

[...] solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTO, 2014, p. 203).

Vinuto (2014), considera que apesar de o modelo “bola de neve” possuir um aparência simplista, é necessário considerar sob quais implicações é possível lançar mão desse modelo de pesquisa, por exemplo “não se deve lançar mão desse tipo de amostragem se o objetivo da pesquisa estiver relacionado à probabilidade, já que isso não poderá ser alcançado com a bola de neve.” Então, sugere que a técnica de seleção dos participantes “bola de neve” vem ao encontro das necessidades dos pesquisadores em casos onde há no campo poucas pessoas, ou quando estas estão muito dispersas territorialmente, em grupos “estigmatizados e reclusos” (VINUTO, 2014, p. 203). Ou ainda, em situações em que os membros estão associados a um grupo elitizado, quando não há preocupação com a pesquisa e a necessidade de dados. No caso da presente pesquisa, a escolha se deu por não haver a necessidade de apresentar probabilidades, não sendo evidenciado a priori um número exato de participantes necessários para a realização do estudo.

A partir de uma primeira sondagem, partindo das sementes, localizou-se 19 instituições¹⁴, nas quais, em um primeiro momento, havia coordenadoras com o perfil desejado para a pesquisa. Solicitou-se então à SME, via documento, uma autorização (APÊNDICE B), para a realização da pesquisa com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, a requisição foi protocolada e, após ser analisada, foi aprovada.

A partir da “bola de neve” de Vinuto (2014), foi possível encontrar 24 coordenadoras pedagógicas nas 19 instituições, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, porém nem todas efetivaram a participação. Na primeira etapa do questionário (APÊNDICE C), o acesso às coordenadoras se deu pessoalmente, indo até as escolas. Dos questionários entregues para as 24 coordenadoras pedagógicas, o retorno foi de 21 questionários, sendo que um deles, não atende às necessidades da pesquisa, devido ao fato de a coordenadora pedagógica não possuir experiência de trabalho com professores iniciantes em decorrência do curto tempo de exercício na coordenação. As 20 coordenadoras que devolveram o questionário atuam em 16 instituições, visto que algumas escolas possuem mais de uma coordenadora pedagógica participante.

Assim, resume-se no Quadro 2 alguns dos dados sobre as 16 Escolas em que as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa atuam.

¹⁴ Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (Anos iniciais)

Quadro 2- Caracterização das escolas das Coordenadoras Pedagógicas participantes:

CP*	Período**	nº de Prof.***	nº de CP	nº de Diretores	nº de Escriturários	nº de alunos
CP1	Integral	21	1	1	1	228
CP2, CP3 e CP 4	Integral	33	3	1	1	433
CP5 e CP 6	Parcial/ integral	41	2	1	2	600
CP7 e CP8	Integral	24	2	1	1	350
CP9	Integral	18	1	1	1	277
CP10	Integral	12	1	1	1	196
CP11	Integral	20	1	1	1	260
CP12	Parcial	15	1	1	1	350
CP13	Parcial/ Integral	21	1	1	1	260
CP14	Integral	27	1	1	1	269
CP15	Parcial	7	1	1	1	168
CP16	Parcial	17	1	1	1	330
CP17	Parcial	16	1	1	1	247
CP18	Integral	18	1	1	1	152
CP19	Integral	12	1	1	1	153
CP20	Integral	20	1	1	1	296

Fonte: A autora

Notas: *Coordenadora Pedagógica; **Período de atendimento aos alunos; ***Professores

Como é possível notar a partir da leitura do Quadro 2, as coordenadoras CP2, CP3 e CP4, atuam na mesma escola a qual está entre as escolas com maior número de professores. Porém, é importante ressaltar que as coordenadoras CP5 e CP6 atuam em uma escola com um número ainda maior de alunos e professores e dividem o trabalho em apenas duas coordenadoras pedagógicas. Tal fato demonstra incoerência na relação número de alunos e professores por coordenadora pedagógica na RME.

Optou-se por apresentar, além do número de coordenadoras pedagógicas nas escolas, o número de diretores, escriturários e alunos, por entender-se que estes números interferem na prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos. No caso

da escola das coordenadoras CP5 e CP6, há 2 escriturários, considera-se que tal aspecto auxilia no controle das demandas burocráticas escolares, e favorece a prática pedagógica das coordenadoras. As demais escolas contam com apenas um diretor(a), um escriturário(a) e, uma coordenadora pedagógica.

Entre as 16 escolas, três delas atendem aos alunos em período parcial, nos turnos matutino e vespertino. 11 escolas atendem em período integral, isso evidencia as políticas no município para a consolidação do Ensino de tempo Integral. De acordo com o Plano Municipal, Lei nº 12.213/2015 (PONTA GROSSA, 2015), pretende-se até 2025, atingir a meta de ter 100% dos alunos estudando em tempo integral. Duas das escolas nas quais as coordenadoras participantes atuam, atendem aos alunos em período parcial e integral, possivelmente por estarem em um período de adequação e adaptação para que funcionem totalmente em período integral.

Após a realização da contextualização no campo de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, apresenta-se aspectos de identificação prévia, oriundos de questões fechadas nos questionários. As questões foram apresentadas com o objetivo de obter dados gerais sobre as participantes, tais como, idade, formação, tempo de profissão docente, tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa e tempo de atuação na coordenação pedagógica das escolas. Para apresentar os dados obtidos organizou-se o Quadro 3.

Quadro 3- Dados de identificação das Coordenadoras Pedagógicas participantes. (continua)

Participante	Idade	Formação em nível de Graduação	Formação em nível de pós-graduação	Tempo de docência	Tempo na Rede Pública Municipal	Tempo na coordenação pedagógica
CP1	40	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Neuropsicopedagogia	16 anos	15 anos	10 anos
CP2	45	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Fundamentos da Pedagogia	24 anos	24 anos	12 anos

Fonte: Autora (2020).

Quadro 3- Dados de identificação das Coordenadoras Pedagógicas participantes. (continuação)

CP3	38	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia e Mestrado em Educação.	7 anos	3 anos	1 ano
CP4	45	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	17 anos	17 anos	11 anos
CP5	42	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicologia da Educação	23 anos	21 anos	10 anos
CP6	36	Lic. Em Pedagogia	--	12 anos	5 anos	2 anos
CP7	58	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Interdisciplinaridade no Ensino das Séries Iniciais	40 anos	40 anos	25 anos
CP8	52	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia	28 anos	23 anos	8 meses
CP9	39	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia	20 anos	20 anos	4 anos
CP10	43	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia Clínica e Institucional	26 anos	18 anos	3 anos
CP11	40	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Educação Especial	15 anos	15 anos	10 anos
CP12	55	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Fundamentos e Metodologia da Educação	36 anos	36 anos	5 anos
CP13	42	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	23 anos	23 anos	16 anos
CP14	52	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Gestão Escolar	33 anos	33 anos	22 anos
CP15	44	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia	25 anos	16 anos	6 meses

Fonte: Autora (2020).

Quadro 3- Dados de identificação das Coordenadoras Pedagógicas participantes. (conclusão)

CP16	43	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Pedagogia nas Organizações	23 anos	14 anos	10 anos
CP17	47	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em contação de Histórias	25 anos	8 anos	8 meses
CP18	53	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Educação Infantil	24 anos	25 anos	12 anos
CP19	37	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Educação Infantil e Séries Iniciais	18 anos	8 anos	2 anos
CP20	50	Lic. Em Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia / Esp. Em Educação Infantil e anos iniciais	10 anos	7 anos	1 ano

Fonte: Autora (2020).

Desta maneira, nota-se ao observar o Quadro 3 que todas as coordenadoras pedagógicas que participam da pesquisa são mulheres, aspecto este que evidencia o que Enguita (1991) observa sobre a feminização no âmbito da docência. Outro aspecto ponderável, tem relação com as coordenadoras pedagógicas que são iniciantes na função, são sete coordenadoras que estão na função a menos de três anos, acredita-se ser interessante olhar para a prática dessas coordenadoras pedagógicas, buscando compreender suas dificuldades e dilemas no processo formativo dos professores iniciantes. Vale salientar, que todas as coordenadoras participantes, relataram atuar ou já ter atuado com professores iniciantes no período de trabalho na coordenação.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.4.1 O questionário

Com o objetivo de realizar a caracterização dos participantes e captar a aproximação deles com a temática da pesquisa, foram distribuídos questionários com questões abertas e fechadas para 24 coordenadoras pedagógicas, que aceitaram em uma conversa inicial participar da pesquisa. Os questionários foram entregues entre os dias 12 e 15 de agosto de 2019, e devolvidos, por 21 coordenadoras pedagógicas

em até 15 dias. Será utilizado a marca **Q** para identificar que se trata da resposta descrita no questionário pelas coordenadoras pedagógicas, as falas provenientes dos questionários aparecerão sem aspas.

O questionário (APÊNDICE D), foi composto por questões iniciais que visavam a identificação e coleta de dados sobre as participantes. Posteriormente, havia dez questões. As duas primeiras relacionavam-se a prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos, em linhas gerais. A primeira pergunta visava apreender as atribuições das coordenadoras de acordo com os seus relatos. A segunda pergunta, confirmava a experiência das coordenadoras participantes, no trabalho com professores iniciantes. E, as outras oito questões foram postas para coletar informações que levem ao atendimento dos objetivos específicos da pesquisa, visto que ambos se complementam para atender ao objetivo geral.

O questionário foi um instrumento importante para a caracterização das coordenadoras pedagógicas participantes, bem como para perceber o envolvimento das mesmas e possibilidades de contribuição para esse estudo. Foi a partir dos questionários, que se tornou possível estabelecer critérios para a realização das entrevistas, na identificação das coordenadoras pedagógicas que mais se envolveram com a pesquisa e que poderiam contribuir significativamente para a sua continuidade. Por meio das respostas no questionário o roteiro de entrevista semiestruturada foi delineado, contemplando aspectos que chamam a atenção nas respostas.

3.4.2 As entrevistas

Sobre os critérios para a participação nas entrevistas, optou-se por convidar uma coordenadora pedagógica de cada escola, das que já haviam participado do questionário, sendo assim, nas três escolas em que atua mais de uma coordenadora, a convidada foi a coordenadora que demonstrou maior envolvimento nas respostas do questionário. Foram então, 16 coordenadoras pedagógicas as convidadas para participar das entrevistas semiestruturadas, as quais deveriam ser agendadas e realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2020. Dentre as 16 convidadas, oito aceitaram participar do momento de entrevista, as que se recusaram, pediram desculpas e alegaram diversos fatores, destaca-se o fato de não se sentirem confortáveis dando entrevistas e a falta de tempo devido ao início do ano letivo e a grande carga de atividades a serem desenvolvidas nas instituições. Das oito

coordenadoras que haviam aceitado, foi possível realizar a entrevista com apenas cinco, visto que no dia e horário marcado para a entrevista, três tiveram compromisso e precisaram desmarcar.

Chegou-se ao número de cinco entrevistas realizadas, as quais, foram gravadas com autorização prévia das participantes e posteriormente transcritas manualmente pela própria pesquisadora. Todas as entrevistas aconteceram nas escolas onde as coordenadoras atuam, seguindo o roteiro pré-estabelecido. Para identificar a fala das coordenadoras pedagógicas será utilizado a marca **E** nos trechos das entrevistas, além de, as falas serem indicadas por aspas.

Como mencionado, as entrevistas foram gravadas a fim de registrar os dados de maneira integral, sem perder nenhuma fala das participantes entrevistadas. Optou-se por seguir o modelo de entrevista semiestruturada, ao usar esse modelo:

[...] é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.169).

Moreira e Caleffe (2006, p. 168), relatam que o modelo de entrevista semiestruturada é semelhante à conversação cotidiana, “mas por ser uma entrevista para fins de pesquisa, ela envolve abordagem técnica de questionamento específicas”. A realização de entrevistas semiestruturadas exige um roteiro, onde são colocadas as questões que deverão ser direcionadas aos entrevistados. O roteiro de perguntas facilita o momento da entrevista, pois, esta precisa seguir um plano para que se alcancem os objetivos de maneira sistematizada.

O roteiro de entrevista deve ser bem planejado, de maneira que as respostas dos entrevistados possam atender as expectativas da pesquisa, porém, deve-se tomar cuidado para não adicionar ao roteiro perguntas fechadas ou que a própria pergunta induza ou favoreça uma resposta. As perguntas para a entrevista necessitam ser organizadas de maneira que estejam relacionadas entre si, para assim, tornar a entrevista semelhante a um diálogo. Por se tratar de entrevista semiestruturada, por vezes o entrevistado pode acrescentar algo a mais em sua fala, bem como o entrevistador pode inserir no momento da entrevista, perguntas que estejam fora do roteiro se assim achar necessário. Inclusive:

A realização de entrevistas para os propósitos de pesquisa precisa seguir um plano relacionado aos objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Não é

suficiente encontrar-se com as pessoas e bater um papo informal. O pesquisador deve planejar a entrevista em detalhes e escrever as perguntas de uma forma diferente da dos questionários (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.169).

Vale salientar que os dados a serem analisados e discutidos são fruto de dois instrumentos de pesquisa, os questionários que nortearam o caminho para o momento das entrevistas, foi a partir deles, que se chegou ao consenso de questões que necessitariam ser mais bem esclarecidas nas entrevistas. Somente com a realização das entrevistas, que pontos relevantes puderam ser aprofundados e compreendidos através da fala das coordenadoras pedagógicas. As entrevistas possibilitaram uma riqueza de detalhes e pensamentos que permitem o entendimento e considerações em torno do objeto da pesquisa.

3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

3.5.1 Análise de conteúdo

A análise e interpretação dos dados está pautada na técnica de análise de conteúdo, com o suporte teórico-metodológico de Bardin (2011). O termo análise de conteúdo representa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo segundo Bardin (2011), necessita estar organizada em três etapas. A primeira, é a pré-análise, que se configura como o momento de selecionar os documentos que serão analisados e formular hipóteses para a elaboração de indicadores que darão suporte à interpretação final. A segunda fase, é a de exploração do material, quando são elencadas unidades de codificação. E, a última etapa é nomeada como tratamento dos resultados - inferência e interpretação. Nesta, os resultados ainda sem o devido tratamento necessitam que o pesquisador os torne claros e com significado. Logo, a principal função da análise do conteúdo é o desvendar crítico, isso é possível seguindo rigorosamente as etapas da análise de

conteúdos afim de obter resultados válidos, que representem a realidade do campo estudado.

Ainda de acordo com os estudos de Bardin (2011), na primeira etapa é necessário o esgotamento do assunto, e, preocupação com dados que concebam a realidade, homogeneidade, ou seja, todos os dados necessitam ser relacionados a mesma temática e precisam ser coletados, com sujeitos semelhantes, e com, cada aspecto considerado em uma única categoria. É nesta etapa que o pesquisador realiza o que chama de leitura flutuante, que permite que o pesquisador se familiarize com o tema.

Para a fase de exploração do material, é necessário seguir alguns procedimentos, que são evidenciados por Bardin (2011). No primeiro passo, a codificação, acontece a escolha de recortes, a enumeração, e a escolha de categorias, que reúnam elementos de um mesmo grupo, definidas por apresentarem aspectos semelhantes. O segundo passo, é chamado de classificação, que consiste em agrupar por excitações notadas nas narrativas. No terceiro momento da exploração, nomeado como categorização, é a etapa em que se agrupa o maior número de dados seguindo uma esquematização, correlacionando conjuntos de fatos para colocar em ordem. Bardin (2011), elenca características para as categorias: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

Na última fase, é chegado o momento de superar o que está claro nos apontamentos dos sujeitos, o pesquisador necessita buscar a compreensão do que está subentendido nestes documentos. As interpretações nesta etapa levam a inferências, ou seja, deduções sobre o que está omitido na realidade narrada, qual o significado do discurso do sujeito, buscando-se profundidade nas reflexões para que haja uma real interpretação de aspectos que surgem como superficiais, mas que tem grande impacto para os objetivos da pesquisa.

Existe na presente pesquisa uma preocupação com a ética para a análise dos dados. Que conforme Brooks, Te Riele e Maguire (2017, p. 155), “Todos nós temos crenças e valores que moldam a forma como vemos o mundo social. A questão torna-se então garantir que os dados sejam analisados e gerenciados de forma rigorosa”. Ou seja, em geral nossos valores, crenças e ligações pessoais, podem fazer com que o pesquisador busque nos dados aquilo que gostaria, isso se caracteriza como um

grande problema ético. É preciso cautela, distanciamento dos dados e respeito aquilo que eles realmente revelam.

CAPÍTULO 4

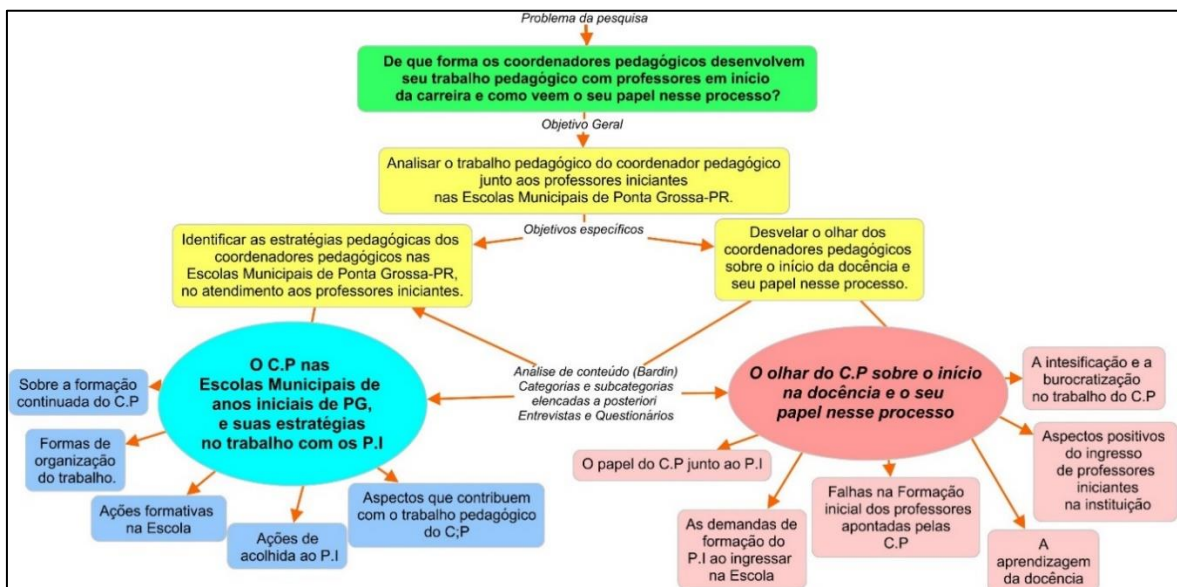
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Com base nesses dados, a pesquisa seguiu as etapas da análise de conteúdo, e elencou-se as categorias de análise. As categorias, foram estabelecidas *a posteriori*, visto que estão pautadas nos elementos mais recorrentes apontados pelas coordenadoras pedagógicas, tanto nos questionários, como nas entrevistas.

Realizou-se um trabalho exaustivo, fundamentado em muitas leituras das respostas dos questionários e transcrições das entrevistas. Utilizou-se primeiramente diversas cores de caneta para marcar o texto, para evidenciar os diferentes pontos apresentados pelas coordenadoras. Na sequência essas marcações deram origem a possíveis categorias, as quais sofreram novos agrupamentos e foram organizadas em uma tabela no *Microsoft Office Excel®*, com os excertos das respostas e falas das coordenadoras pedagógicas referentes a cada categoria e subcategoria.

Após a definição final das categorias e pontos a serem discutidos na análise, estabeleceu-se um mapa mental, utilizando o *Software CmapTools*, com a finalidade de explicar a organização da pesquisa, desde o problema até a organização das categorias e subcategorias. Sendo assim, apresentada na Figura 7.

Figura 7: Organização das categorias de análise



Fonte: A autora (2020).

A Figura 7, ilustra a pesquisa desde a sua problemática. Contempla o objetivo geral e objetivos específicos. Demonstra de que forma as categorias elencadas buscam atender aos objetivos do presente estudo. A partir das categorias, as subcategorias são apresentadas. As categorias e subcategorias são discutidas nos itens a seguir.

4.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA E SUAS ESTRATÉGIAS NO TRABALHO COM OS PROFESSORES INICIANTES

4.1.1 Sobre a formação continuada do coordenador pedagógico

Quando as coordenadoras pedagógicas foram questionadas sobre os aspectos que contribuem para que consigam atender as demandas dos professores iniciantes, apresentou-se três opções para marcação, deixando claro que poderiam assinalar mais de uma opção, demonstrando assim, aquilo que realmente entendem como significativo para a sua prática na coordenação. No questionário havia também um espaço, para que as coordenadoras pudessem apresentar outros aspectos que contribuem, caso sentissem necessidade.

As opções que poderiam ser assinaladas foram: Formação inicial; Experiência cotidiana na escola; Formações continuadas oferecidas pela RME. Tal questionamento resultou em um dado interessante, pois, apenas três coordenadoras pedagógicas assinalaram a formação inicial entre os aspectos que consideram contribuir para sua atuação com os professores iniciantes. Quatorze das vinte coordenadoras consideram as formações continuadas oferecidas pela RME, e dezoito delas, evidenciam a experiência cotidiana.

Sendo assim, percebe-se a importância atribuída pelas coordenadoras aos saberes decorrentes da atuação cotidiana. Vale ressaltar que para Tardif (2010), estes saberes são aqueles que decorrem do exercício da função e da prática na profissão docente. O que preocupa está no fato do não entendimento de que a formação inicial é relevante neste processo, pois concorda-se com Tozetto e Kailer (2018, p. 362), quando colocam que é no decorrer da formação inicial que o coordenador pedagógico adquirirá as bases para “sem cair nas ações imediatas e fragmentadas, e, conseqüentemente, na perda da dimensão totalitária de sua função”.

Apresenta-se alguns elementos elencados pelas coordenadoras pedagógicas sobre os aspectos que contribuíram e contribuem para que consigam exercer sua função:

***Somente a vivência** faz adquirir esse conhecimento e nas formações aprendemos muito com a troca de experiências. (CP6Q)*

*A formação inicial, as formações continuadas contribuem, mas **é a prática** que efetiva a verdadeira vocação. (CP7Q)*

*Acredito que **ambas se complementam**, as formações nos ajudam na fundamentação teórica e a experiência nos ajuda no amadurecimento profissional. (CP20Q).*

O fato de a formação inicial ser considerada por apenas três das vinte coordenadoras pedagógicas, denota também sobre fragilidades nas formações iniciais dos coordenadores pedagógicos, quando não há clareza das atribuições, conforme visto na constituição histórica do curso. Apesar disso não se deve negar, em nenhuma hipótese, o importante papel da formação inicial para o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos, é por meio desta que eles adquirem a base, os saberes pedagógicos necessários para atuar na complexidade dos contextos escolares.

A formação inicial docente faz parte do desenvolvimento profissional, em que Vaillant e Marcelo (2012) apontam que a formação inicial dos professores é o princípio do desenvolvimento profissional que se dá de maneira contínua. Por isso a importância de instituições que ofertam a formação inicial docente oportunizarem uma ampla formação profissional. Sabe-se que não há um modelo pronto de trabalho a ser realizado para atuar na profissão docente, não existe uma receita e por isso a formação não termina com o fim de uma graduação. Aprender a ensinar requer um contínuo processo de formação, passando pela formação inicial que é a base e tem o objetivo de:

Preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe)...A capacidade para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento é o produto mais importante da formação de professores (JOYCE; CLIFT, 1984 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.81).

Desta maneira, não é possível considerar a formação inicial, em detrimento da formação continuada, ou somente os saberes da experiência. Entende-se que ambos fazem parte de um processo complexo de formação dos professores.

Quatorze coordenadoras pedagógicas evidenciaram a importância da formação continuada oferecida pela RME de Ponta Grossa- PR para o bom andamento do trabalho. Por isso, o tema foi abordado nas entrevistas, a fim de identificar como vem sendo realizado esse trabalho de formação das coordenadoras. Diante disto, evidenciou-se o grande número de formações disponibilizados para as coordenadoras.

*"Depois que teve o convênio da prefeitura com a Lemann **aumentou bastante o número de formações, tem bastante mesmo**, tanto para os professores quanto para os coordenadores, então o que acontece, tem a nossa formação lá na prefeitura pra gente chegar na escola e fazer a formação com os professores, porque não tem mais como atender todo mundo lá. É assim, quem presta bem atenção e leva a sério as formações consegue fazer as coisas, mas assim, é o básico, não é nada bem aprofundado, se você precisar mais você tem que ir atrás". (CP5E)*

*"à secretaria oferece formações pra rede, sempre estão orientando, fazendo essa parte de formação mesmo. Semana que vem nós vamos ter uma formação o dia todo sobre o PPP, então por exemplo, nós tivemos sobre as observações em sala de aula, a gente tem a formação do Lemann, eu não lembro bem agora todos os temas pra eu te contar, mas **são muitas formações**". (CP10E)*

*"**Nós temos formações presenciais e formações online**, como exemplo tem a que tivemos que chamaram de juntos somos 8, nessa a gente fazia a maior parte da formação online junto com as professoras, que tinham o mesmo material" (CP15 E)*

*"uma coisa que eu não concordo muito é de tirarmos da escola muitas vezes né, porque **é muita formação**, é formação para nós, é formação para nós passarmos para os professores, então acaba que a gente sai demais da escola pra ir em formação" (CP17E)*

*"o foco de formação dos pedagogos **é bem intenso**". (CP17E)*

A partir de tais relatos, percebe-se uma forte intensificação de formações para os coordenadores pedagógicos da RME de Ponta Grossa. Observa-se que a formação continuada dedicada aos coordenadores é possibilitada, porém, da maneira como é efetivada, pode não atender as necessidades das coordenadoras pedagógicas e das escolas. Para Romanowski (2010), a formação continuada é uma exigência dos tempos atuais, porém, muitas vezes não tem sido sistemática e acaba por assumir um caráter imediatista.

Como mencionado pelas participantes, além das formações presenciais, elas também participam de formações *online*, as quais ocorrem durante o ano todo. Para Sakata e Lima (2019, p. 540), a Fundação Lemann, atual responsável pelas formações da gestão das escolas da RME, a partir de suas iniciativas perante a educação pública, interfere no conteúdo da educação, desde o currículo até mesmo nas avaliações. É desta maneira que “propaga-se a ideia de que a gestão escolar pública realmente não funciona, sendo indicado o empresariado como sinônimo de eficiência e eficácia para, de fato, realizar a gestão com qualidade”. Isso fica evidenciado nos resultados da pesquisa empírica, o fato de as coordenadoras não compreenderem exatamente de onde surgem as pautas de formação, e de não terem interferência na escolha delas, o que seria ideal para que pudessem apresentar propostas que visam atender as necessidades do âmbito escolar.

“...são temas relevantes e para cada HTPC é um tema diferente, a gente vai lá, recebe a formação e na HTPC a gente passa para as professoras. Por exemplo, no ano passado tinha os “juntos somos 8”, então a gente vai lá e tem o preparo e as orientações pra passar para os professores. Teve também formação de alfabetização, nessa ia um professor de alfabetização e o coordenador ia junto, isso era bom porque eles aprendiam lá o que tinha que fazer, a gente ia junto aprendia também para conseguir coordenador e nós dois multiplicávamos o que aprendemos para os outros professores. Então o tema é o que eles dão.” (CP6E)

“Eu acredito que todas as formações que têm, são propícias pra que a gente possa melhorar, direcionar e dar os melhores encaminhamentos na escola, auxiliar o professor, eu acho bem positivo. Então todas as formações que eu participo, mesmo que seja algum tema que a gente já trabalhou, que a gente já conhece, mas a gente sempre aprende uma coisa nova, e ali a gente pode estar adaptando pro nosso dia-a-dia.” (CP10E)

“à formação dos coordenadores é realizada em grupos, ou as vezes é por área de conhecimento, é, ou mesmo focado na área da coordenação pedagógica. Seja as vezes para direcionar avaliação né, ou seja, pra conhecimentos mais aprofundados dentro da área da alfabetização e alfabetização matemática, que foi essas que eu mais participei.”(CP19E)

Nas falas das coordenadoras, percebe-se o grande foco na avaliação durante as formações realizadas pela SME, organizadas e advindas da Fundação Lemann. Nota-se na fala das coordenadoras pedagógicas um certo distanciamento dos temas das formações com as necessidades da escola, seja por não serem temas advindos da realidade das escolas, por serem trabalhados temas repetidos ou focados em avaliações. As coordenadoras em nenhum momento reclamam dos temas, elas os julgam relevantes, propícios, porém, ficou evidente que não há participação da gestão das escolas na escolha das pautas de formação.

[...] caracteriza-se com a implementação da epistemologia da prática, da formação inclinada para a lógica das competências. Em outras palavras, possui uma abordagem técnico-instrumental, não possuindo discussões teóricas, mas aspectos vinculados à prática profissional de forma utilitarista (SAKATA; LIMA, 2019, p.540).

Por este ângulo, Sakata e Lima (2019), atenta-se para o fato de que as formações realizadas pela Fundação Lemann, pautam-se em medir resultados por diferentes sistemas de avaliação, seguindo assim, uma lógica empresarial. Dessa maneira “os recursos são priorizados em relação às questões pedagógicas. [...] A lógica empresarial é transferida para o âmbito educacional” (SAKATA; LIMA, 2019, p. 542). No que tange às formações continuadas das coordenadoras pedagógicas, que abordem o tema dos professores iniciantes, percebeu-se a partir dos dados, que não há uma pauta de formação que trate especificamente dessa questão.

Não há nenhuma formação para nós coordenadores que trate dos assuntos referentes ao trabalho com os professores que iniciam, acho que seria importante. (CP9Q)

Julga-se que seria relevante, os coordenadores pedagógicos da RME receberem formações que tratem especificamente da temática dos professores iniciantes, tendo em vista que é um período delicado, não somente para os professores que encontram-se em uma etapa de grande demanda de aprendizagem, como também, para os coordenadores que veem suas demandas de trabalho aumentarem diante das necessidades dos docentes iniciantes. Quando questionadas se há alguma formação específica da SME de Ponta Grossa para os coordenadores pedagógicos, referente a atuação com os professores iniciantes, dezoito participantes relataram que não há. As exceções, foram:

Não existe formação específica, mas nas formações que somos chamadas sempre há na pauta assunto referente aos professores em geral, sejam eles iniciantes ou não. (CP8Q)

As formações que nos é oferecida **embasa todo o nosso trabalho** para com todos os professores. (CP14Q)

Entende-se que a CP8 e a CP14 consideram que as formações destinadas aos coordenadores pedagógicos da RME, apesar de não tratarem especificamente da atuação com os professores iniciantes, contemplam aspectos que privilegiam a prática

com todos os professores, englobando os iniciantes. Marcelo Garcia (1999), aborda a importância de se tratar da especificidade do início da docência “Constatamos que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal, quer profissionalmente” (MARCELO GARCIA, 1999, p.113). E, ainda menciona que:

O primeiro ano caracteriza-se por ser, em geral, um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos-, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático (SIMON VEENMAN, 1984 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.114).

Durante o processo de ensaios e erros na docência, a figura do coordenador pedagógico é de extrema importância. Para isso, é necessário que os coordenadores estejam preparados, recebam formações e orientações para que consigam atender adequadamente as especificidades dos docentes iniciantes. Vale ressaltar que nove das coordenadoras pedagógicas, registraram que há no âmbito da SME, uma formação específica para os professores iniciantes:

*A Secretaria oferece formações **específicas para professores** em áreas específicas do conhecimento, abordando metodologia de como trabalhar os conteúdos. (CP10Q)*

Percebe-se na fala da CP10, que a formação da SME voltada para os professores iniciantes, tem como objetivo auxiliá-los nos aspectos metodológicos das áreas de conhecimento a serem trabalhadas com os alunos. Entretanto, essa formação não inclui os coordenadores pedagógicos, e quando estes são questionados sobre detalhes a respeito da formação, não conseguem se aprofundar. Dando a entender de que se trata de uma atividade a parte de suas orientações na escola. Assim, seria relevante que tal formação estivesse em alinhamento com a prática dos coordenadores pedagógicos perante os docentes iniciantes. Um trabalho coletivo entre SME e escola certamente geraria bons resultados, pois:

O trabalho coletivo está sendo aqui considerado a partir da dimensão coletiva que tem a atividade docente, bem como de sua possibilidade formativa. Trata-se da colaboração entre profissionais para uma aprendizagem conjunta, que, além de favorecer avanços profissionais individuais e do conjunto de docentes, favorece também a melhoria da escola por ser essa instituição voltada ao alcance de objetivos comuns (PAPI; MARTINS, 2019, p.42).

Ainda assim, as formações atribuídas aos professores iniciantes podem se apresentar como uma inovação entre as políticas de apoio aos professores iniciantes. Tal aspecto vai ao encontro dos resultados da pesquisa de André (2012), a qual

buscou conhecer iniciativas das Secretarias de Educação de promoção de formações aos docentes iniciantes. Caberia então uma nova pesquisa, que vise conhecer a fundo a iniciativa de formação da RME voltada para os docentes iniciantes.

4.1.2 Formas de organização do trabalho

Nas entrevistas, as coordenadoras fizeram questão de demonstrar diversas características da organização da rotina de trabalho. Placco (2005), fala da importância de o coordenador estabelecer formas de organização do trabalho na escola, sugere então, que os coordenadores pedagógicos realizem planejamentos, visando organizar o máximo possível a rotina. Para Placco (2005), manter uma organização é a melhor maneira de o coordenador conseguir estabelecer um bom trabalho e não ter um trabalho determinado por imediatismos. Ou seja, “refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e dos demais educadores da escola” (PLACCO, 2005, p. 47).

Placco (2005), apresenta diferentes categorias das atividades do dia-a-dia do coordenador pedagógico, sendo: atividades de importâncias e rotinas ou de urgências e pausas. Nas falas das coordenadoras pedagógicas participantes, percebe-se suas estratégias de organização, e, no que buscam focar o seu trabalho na escola. As coordenadoras mencionam que há um incentivo da SME para que estabeleçam rotinas. São lhes apresentadas estratégias, mas deixam-nas livres para que adequem as sugestões às necessidades da escola em que atuam:

*"A gente recebeu uma formação com a orientação sobre a rotina pedagógica da gestão, tanto da diretora como minha, mas principalmente minha porque o trabalho da coordenadora é muito amplo. Eu criei uma forma que eu acho mais fácil para mim a partir dessas orientações, elas **falaram da importância da gente registrar a rotina**, então dentro do meu caderno eu faço como se fosse uma agenda por semana, separo manhã e tarde. Eu vou colocando o que que eu tenho que fazer a cada dia, como se fosse um diário, sabe?".*
(CP15E)

*"Teve uma **sugestão da SME para escola criar o quadro a vista**, é um quadro branco que tem o calendário e a gente vai colocando a agenda da semana, se eu tenho reunião todo mundo da escola consegue saber onde eu estou porque fica exposto. Por exemplo, terça-feira eu apliquei a prova Brasil do 5º ano, então eu anotei lá. Dessa forma as meninas sabiam que eu estava empenhada terça-feira aplicando a prova, então elas se reportam a diretora".*
(CP15E)

A coordenadora CP15E, apresentou em sua sala o quadro de planejamento que está fixado na parede, este está presente em todas as escolas. As coordenadoras foram orientadas pela SME a registrar nesse quadro suas atividades diárias, de forma que fique à vista de todos da escola, dessa maneira ao procurarem por elas dentro da instituição, é possível saber quais são suas atividades do dia, como por exemplo, formações fora da escola, atendimento a famílias, observação em sala, entre outros. Vale destacar que nenhuma das coordenadoras se remete a aprendizados da formação inicial para explicitar suas formas de organização e composição de rotina nas escolas. A formação inicial, a qual possibilita tantos estudos e vivências para a construção profissional do coordenador pedagógico, aparece novamente esquecida em meio aos conhecimentos da experiência.

Para além do quadro com o cronograma semanal, as coordenadoras demonstraram diferentes metodologias para conseguir atender as demandas do trabalho:

*"**eu tenho o cronograma da semana**, o que eu preciso entregar, o que eu preciso fazer. Eu consegui organizar os horários dos professores, eu tenho 4 segundos anos, então os quatro estão agora em hora atividade, porque são parciais, então eu consigo pelo menos uma vez na semana, no meu horário, porque eu tenho uma pasta de horários, então eu tenho esse horário pra sentar com as professoras". (CP6E)*

*"Eu organizei aqui na escola que eu **só atendo pais terça e quinta**, porque senão é pai o dia inteiro, daí você tá lá numa sala e tem que largar pra atender pais. Então nesse dia que eu atendo os pais é o dia que eu faço a parte burocrática, que daí eu fico aqui na sala, fazendo planilha, relatório e tudo que tem que entregar, aquela parte burocrática que preciso fazer, e daí eu estando aqui na sala os pais chegam eu estou aqui." (CP6E)*

*"coisas mais básicas sobre datas, recados e tal, a gente fez um **grupo no whats** com os professores que é só pra recado, nesse grupo só eu, a secretária e a diretora que podemos escrever nesse grupo. Lá eu lembro as datas de coisas que precisam me entregar. Eu fiz também **uma pasta pra cada professor**, com a frequência do aluno, com horário de hora atividade, com relatório da saúde escolar, fica tudo nessa pasta, essa pasta fica junto com o livro de chamada. Final do mês elas tem que estar com os documentos preenchidos e eu só venho aqui e pego a pasta" (CP6E)*

*"Eu vejo assim, as **prioridades**, o que precisa ser feito de imediato e vou colocando, vou fazendo uma listinha, eu tenho uma **listinha** e vou marcando aquilo que já conclui, essa é a minha forma. Agora eu **tenho também um calendário**, que é uma forma de eu me organizar, eu já sei quando eu tenho um compromisso, se eu tenho formação, sei quando tem alguém que vem fazer algum atendimento aqui na escola. Por exemplo, olhando aqui eu vejo que semana que vem os quartos e quintos vão ter triagem auditiva, então eu já coloco ali. Esse cronograma mensal tem ajudado bastante." (CP10E)*

Destaca-se a maneira de organização da CP20, a qual relata que quando assumiu a coordenação teve dificuldade em estabelecer formas de organização, mas que com o auxílio da SME e conhecendo a rotina da escola conseguiu estabelecer uma forma de organização mensal, que está dando certo:

*"eu organizo assim: **na primeira semana eu faço a parte só de documentação** escolar, né? Relatórios, mapa do flúor, controle de frequência, bolsa família, então tudo que é referente a documentos que tem que sair da escola pra ir pra SME ou pra outro órgão. **Na segunda semana que sento com as professoras pra fazer planejamento**, então dentro de toda essa rotina que eu tenho de atendimento aos pais, ver e-mails, alguma coisa assim, na segunda semana eu foco nos professores. Aí elas me entregam esse planejamento, eu dou uma olhadinha e **na terceira semana eu entro em sala de aula**. Então eu procuro pelo menos nessa terceira semana, entrar uma vez em cada sala de aula, né? Seja num bloco, ou seja, numa manhã toda, dependendo do que nós pensamos para esse planejamento com a professora. E **na última semana eu dou um feedback**, pra gente estar revendo né?" (CP20E).*

A Coordenadora pedagógica CP20, mostrou durante a entrevista, cadernos em que consta a organização conforme o relatado. Nesses cadernos, ela registra aspectos referentes ao trabalho com os professores, demonstra ter um trabalho estruturado e organizado. É preciso enfatizar que:

A rotina é instrumento fundamental ao funcionamento da escola, pois, na medida em que a estrutura da escola se apoia em um planejamento, um projeto político pedagógico baseado em objetivos definidos coletivamente, há necessidade de medidas, normas e diretrizes que possibilitem a adequada consecução desses objetivos (PLACCO, 2014, p.113).

Para Placco (2014), ainda que eventuais rupturas na rotina ocorram, o fato de ter diretrizes bem delimitadas e manter uma rotina, auxiliará o coordenador pedagógico a manter suas metas, as quais devem estar explícitas no Projeto Político Pedagógico da escola.

A CP10, comenta que ainda tem dificuldade em organizar uma rotina, nesse sentido, busca estabelecer o que é prioridade para o dia:

*"**eu priorizo as coisas que eu tenho que entregar** para os professores, eu procuro estabelecer datas para os professores me entregarem os documentos, assim eu me organizo, porque eu também dependo do trabalho dos outros." (CP10E)*

*"Hoje eu **sigó as prioridades**, por exemplo, se eu tenho documentação pra entregar, isso eu tenho que fazer antes." (CP10E)*

Nessa perspectiva, a coordenadora pedagógica CP10, acaba envolvida com as atividades de urgência, as quais “são decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano” (PLACCO, 2010, p.49). Um dos grandes problemas em manter uma organização embasada nas atividades de urgência, está relacionado ao fato de que pode acabar “desencadeando um processo de estresse e ansiedade que, em vez de lhe permitir maior adequação de seu trabalho, mais produz deturpações, ineficiência e desvios dos objetivos.”, conforme explana (PLACCO, 2010, p.49). O coordenador pedagógico ao manter uma rotina baseada em atender as atividades de urgência, ou cumprir prazos das demandas burocráticas, possui uma prática pautada no praticismo, perdendo de vista os objetivos, o trabalho reflexivo e com finalidades claras.

Concorda-se com a CP10 quando ela menciona que:

"a gente vai aprendendo muito com a rotina, e a gente sabe que a rotina tem que ser flexível " (CP10E)

Porém, mesmo com a flexibilidade da rotina, há de se ter uma organização para conseguir ultrapassar o trabalho burocrático, e atender aos aspectos de uma prática pedagógica pautada na reflexão crítica, no planejamento e na intencionalidade. Assim, “A educação é projeto de desenvolvimento humano e social, e como projeto que se concretiza em objetivos deve ser desejada e para que desencadeie ações comprometidas com o modelo a ser alcançado.” (SACRISTÁN, 1999a, p.46).

Sabe-se que a prática pedagógica do coordenador é guiada por condicionantes internos e externos, “entretanto ela tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como práxis revolucionária, ou como prática crítica”, segundo Souza (2016, p.54). Nesse ponto de vista, os coordenadores pedagógicos possuem a complexa missão de superar as dificuldades presentes em sua prática pedagógica, a qual é repleta de condicionantes, sejam eles, sociais, políticos, culturais ou econômicos. O coordenador necessita atuar como protagonista na busca da superação dos problemas do cotidiano, sem perder de vista o objetivo maior, o seu importante papel de articulador e integrador dos processos educativos. Diante disso, prestar apoio aos docentes iniciantes, para que consigam concretizar um bom trabalho nas salas de aula, é de extrema importância, e tal aspecto precisa ser considerado.

Buscando olhar para a intencionalidade presente na prática das coordenadoras participantes, alguns pontos mencionados pelas coordenadoras pedagógicas em

relação a organização do trabalho demonstram, reflexão, planejamento e intencionalidade, principalmente no que se refere ao processo formativo dos professores:

*"eu costumo geralmente baixar todo o material, estudo e leio tudo antes aí eu sento com a professora pra gente estudar né? Assim eu consigo dar um apoio melhor, do que se simplesmente eu abrisse as aulas e tivesse que aprender na hora junto com a professora. Então eu tenho esse sistema com as meninas, geralmente **eu estudo o material antes pra depois eu fazer a formação com elas.**" (CP15E)*

*"Elas fazem planejamento aqui nessa mesma sala e aqui também eu organizei pra ficar todo o material que elas precisam usar nas aulas, aqui ficam os jogos, os livros de literatura, os computadores, fica todo o material aqui perto de mim, isso é bom porque eu consigo sugerir, acompanhar e estar perto delas, é muito bom ter tudo num espaço perto de mim. Então eu posso estar no computador fazendo alguma coisa e elas me chamarem pedindo pra eu ajudar a fazer tal coisa, eu deixo o que estou fazendo e vou ali ajudar. **É estratégico estar nesse espaço junto com as meninas.**" (CP15E)*

*"No horário de hora atividade a gente sempre senta junto né? Isso **dentro do nosso planejamento enquanto coordenador**, pra gente estar assistindo." (CP17E)*

Ao mencionarem algumas estratégias para a organização de formação dos professores na escola, as coordenadoras demonstram entender que este deve ser o foco do seu trabalho, e que, mesmo em meio a uma grande quantidade de atividades de sua responsabilidade, é preciso traçar soluções no dia-a-dia para atender as várias demandas.

Se faz necessário o desenvolvimento permanente de processos de formação contínua de professores, e prestar apoio no "desenvolvimento profissional e na constituição de uma prática docente ancorada na prática pedagógica da escola e com qualidade social em relação aos resultados pretendidos" (NADAL, 2016, p.33). Deve-se enfatizar, a importância de projetos de desenvolvimento profissional para professores iniciantes, os quais encontram-se no início da trajetória profissional

4.1.3 Ações formativas na Escola

Dentre as modalidades de formação continuada, citadas por Romanowski (2010), há a formação informal, fundamentada em "situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula" (ROMANOWSKI, 2010, p.135). Isto é, as

formações continuadas exigem atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes:

[...] trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica (ROMANOWSKI, 2010, p.139).

Dada a complexidade dos processos de formação continuada e a amplitude dos objetivos para iniciativas de formação em serviço, Romanowski (2010) menciona que no caso de professores iniciantes a formação continuada necessita ser ainda mais intensa. Pois, “além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse” (ROMANOWSKI, 2010, p. 132). Se faz necessário que seja efetivado o devido apoio aos professores em início de carreira.

Entende-se que realizar um trabalho diversificado com os professores iniciantes, e sanar as dificuldades decorrentes do início da carreira é uma importante atribuição dos coordenadores pedagógicos. Como mencionado pela CP3Q, esse apoio vai resultar em uma melhor efetivação da aprendizagem dos alunos. Para conseguir realizar esse trabalho, os coordenadores pedagógicos necessitam dos aspectos que compõe uma prática pedagógica crítica, como a intencionalidade, o planejamento, o trabalho coletivo e a práxis.

O coordenador pedagógico é o responsável por estabelecer uma dinâmica de formação continuada aos professores, sejam eles iniciantes ou não. Portando, revela-se na presente pesquisa, alguns aspectos acentuados pelas coordenadoras pedagógicas participantes, que fazem parte do trabalho de formação com os professores:

"Coordenadores são formadores, a gente precisa estar junto desse professor, tirando as dúvidas, acalmando a ansiedade, o medo. Porque quando a gente iniciou, a gente também passou por tudo isso. Eu acho que o coordenador é isso, a função maior é formar."(CP10E)

*"é muito gostoso, eu gosto, eu sou professora e eu gosto de ensinar de fazer esse trabalho de **ajudar na formação delas**, eu gosto, não tenho preguiça e acho muito gratificante!" (CP15E)*

O coordenador pedagógico é formador, precisa articular e orientar o trabalho pedagógico. Precisa contribuir com a formação em serviço. É importante gerar reflexões sobre a atuação do professor, fazendo ou dando-lhe formação (CP18Q)

*"O coordenador pedagógico junto com o professor iniciante, ele tem o **papel de formador**, estar junto com ele, formando, capacitando, profissionalizando." (CP20E)*

Destaca-se nos dados da pesquisa, uma formação pautada principalmente, no planejar junto. As coordenadoras utilizam recorrentemente o termo "sentar com os professores", especialmente em momentos de hora atividade. Porém, não deixam de mencionar que nem sempre isso é possível, devido a dinâmica intensa de atividades na escola, e de situações que fogem do esperado. Cabe salientar que o trabalho do coordenador demanda estudos constantes, e a procura por possibilidades de trabalho com os docentes. O seu trabalho necessita ser sistematizado e pautado em apoios teóricos sólidos. O coordenador pedagógico ao atuar como formador de professores necessita estar seguro de suas atribuições para cumprir a função de apoiador, incentivador e transformador da prática dos professores.

Fica evidente ao analisar os resultados da pesquisa com as coordenadoras pedagógicas, uma dinâmica de trabalho pautada em realizar planejamento com os professores, observar aulas e prestar um *feedback*¹⁵ a fim de alcançar melhorias, ou exaltar pontos positivos na prática do professor. Em síntese, 18 de 20 coordenadoras citam o "planejar junto" e a observação em sala como instrumento de formação, e, 13 das 20 relatam que realizam *feedback* junto aos professores. Esse alinhamento e padronização no trabalho das coordenadoras, possivelmente é decorrente das formações realizadas pela SME para as coordenadoras:

*Acompanhar o trabalho mais de perto (**Planejamento, observação em sala**) (CP2Q)*

*Investimos na formação continuada para todos os professores da escola refletindo sobre a prática, realizando **observações em sala** de aula e devolutiva ao professor. (CP4Q)*

*Como **observo as aulas constantemente, durante o planejamento, na hora atividade, dou o feedback**, oferecendo sugestões e colocando-me a disposição para tudo o que ela precisar. Caso as dificuldades sejam mais sérias passo a atuar com a docente até ela se sentir segura. (CP7Q)*

*Eu **acompanho o planejamento** das professoras, sempre oferecendo apoio nas dificuldades. Observo a atuação das professoras em sala de aula, orientando e **dando feedback** para auxiliar nas dificuldades. (CP8Q)*

*Busco sempre acompanhar o trabalho do professor através de observação em sala de aula. **Acompanhar o planejamento**, tendo como base a matriz*

¹⁵ Termo da língua inglesa que significa informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão.

*curricular. Orientar os professores quanto as formações, realizar **feedback** quanto ao desenvolvimento das aulas. (CP12Q)*

Em entrevista, a coordenadora CP15E, apresenta mais detalhes desse processo entre planejar, observar e dar uma devolutiva aos docentes:

*"agora tem uma prática que a gente está colocando cada vez mais em prática, que é as **observações em sala**, isso ajuda bastante porque veja, eu ajudo elas no **planejamento**, aí eu olho com calma, algumas me trazem no pendrive pra eu modificar alguma coisa se achar necessário, outras no caderno, mas a gente sempre está acompanhando. Aí quando o planejamento tá ok, eu vou lá na sala de aula." (CP15E)*

*"quando eu faço o **feedback** pra elas eu sempre começo com os pontos positivos das aulas, eu tenho costume de anotar tudo que eu vejo de bom, até porque é um momento que eu aprendo coisas novas que eu posso estar sugerindo para outra professora. Mas eu anoto também algumas coisinhas que faltam, o que ela pode melhorar e coloco sugestões." (CP15E)*

É interessante o significado atribuído aos *feedbacks* pelas coordenadoras pedagógicas participantes. Nota-se que elas compreendem esse momento como uma oportunidade de reflexão sobre a prática. Os processos de reflexão na formação, são evidenciados por Romanowski (2010, p. 142), sendo que a reflexão pode assumir três diferentes níveis, reflexão "técnica, prática e crítica". A autora explicita que a reflexão técnica é aquela correspondente as análises das ações explícitas, ou seja, das ações possíveis de serem observadas. A reflexão prática, pauta-se na relação entre o que foi planejado e o que foi executado. Já o terceiro nível, da reflexão crítica, diz respeito as "considerações éticas e políticas da prática e suas repercussões para o desenvolvimento de uma consciência crítica" (ROMANOWSKI, 2010, p. 142).

Portanto, todos os processos reflexivos necessitam de orientação, "para que as análises possam resultar em modificações e produção do conhecimento sobre a ação pedagógica" (ROMANOWSKI, 2010, p. 143). Como exemplo do trabalho formativo com os professores, utilizando os momentos de *feedback* para gerar reflexão, apresenta-se a fala da CP15:

*"antes de eu dar as sugestões eu **apresento questões para refletir**, eu pergunto as vezes: Você acha que dessa forma que você falou, você acha que a criança compreendeu? Você acha que ele entendeu por que você usou esse material? Quando você falou que ia trabalhar tal tema, você acha que ele entendeu? Então **eu gosto de fazer elas refletirem, a gente reflete juntas**" (CP15E)*

Nesse sentido, percebe-se que nos *feedbacks* com os professores acontecem momentos importantes de reflexão sobre a ação. Sacristán (1999a, p. 45), aponta que a reflexão é uma qualidade da boa prática, “como mecanismo de análise e melhoria dela, como exercício para a formação e o aperfeiçoamento dos professores, resgata o ensino do âmbito das práticas improvisadas”. Nóvoa (2002, p. 57), por sua vez, expressa que a formação não se dá por meio da “acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, mediante de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal”.

Além da CP15, que aborda a reflexão nos momentos de *feedback*, outras coordenadoras pedagógicas, também demonstram um cuidado com o processo reflexivo na formação dos docentes iniciantes, quando relatam:

*Na escola eu tenho como atribuições promover formações para professores objetivando **a reflexão da prática docente**. (CP9Q)*

*Realização de **feedbacks** de caráter formativo sobre o desenvolvimento de suas aulas e de seus planejamentos, assim como resultados de avaliações, **levando-as a refletir sobre a sua prática**. (CP15Q).*

***É importante gerar reflexões** sobre a atuação do professor, fazendo ou dando-lhe formação, planejar junto, dar aula para que ele observe. (CP18Q)*

*através de **reflexões sobre sua atuação**, fazendo ou dando-lhes formação, planejando junto. Dando aula para que eles observem alguns pontos essenciais na atuação docente, e fornecendo todos os subsídios necessários para a superação das dificuldades. (CP19Q)*

A pesquisa, apesar de se aproximar do desvelamento das práticas formativas do coordenador pedagógico na escola, ainda é insuficiente para afirmar se as práticas e iniciativas mencionadas pelas participantes, são realmente efetivadas, bem como para apontar resultados desse trabalho. Sabe-se da complexidade do trabalho do coordenador pedagógico, essa complexidade é acentuada ao se deparar com os desafios da formação contínua de professores inexperientes.

Dessa forma, não se deve de maneira alguma julgar as práticas formativas dos coordenadores pedagógicos. Há sim que se buscar compreender os obstáculos historicamente enfrentados por esses profissionais, e, demonstrar a superação contínua em suas práticas. Mesmo diante das dificuldades, percebe-se o esforço individual para atender as demandas do cotidiano, e, de formação continuada dos professores em serviço, de forma cada vez mais humanitária. Observa-se nos dados levantados, a preocupação com a formação dos professores, ainda que lhes falte um

melhor direcionamento às necessidades das escolas e dos professores, especialmente dos iniciantes.

4.1.4 Ações de acolhida ao professor iniciante

O ingresso na escola é um período em que os professores iniciantes, necessitam compreender as rotinas e características de organização do contexto ao qual estão sendo incorporados. Marcelo Garcia (1999, p. 113), percebe o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes como uma “atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Quando iniciam na profissão docente os professores possuem muitas dúvidas, muitas destas relacionadas à prática em sala de aula.

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).

Diante disso, fica evidente o período conflituoso pelo qual passam os professores iniciantes e a necessidade de receber apoio dos seus pares no ambiente escolar. De ser recebido e acolhido no novo ambiente de trabalho de maneira que possa estar em pleno desenvolvimento profissional. Nóvoa (1992), comenta que no espaço escolar, os docentes encontrarão subsídios que darão apoio ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Nessa lógica, buscou-se conhecer como as coordenadoras pedagógicas vem articulando os processos de recepção aos docentes iniciantes. Entre os aspectos elencados pelas participantes, sobre esse momento, percebe-se que as coordenadoras reconhecem as dificuldades dos professores ao ingressar na profissão, e buscam prestar um atendimento a eles, assim que chegam à escola. As iniciativas de acolhida, estão pautadas principalmente em conversas para conhecer os professores, apresentar diretrizes, espaços, rotina e profissionais que atuam na escola.

*Temos uma **conversa inicial** para nos conhecermos, em seguida apresento aos professores e funcionários. **Mostro a escola. Apresento as turmas.** (CP1Q)*

*“Realizo de uma forma bem receptiva, tentando ao máximo realizar os **encaminhamentos necessários**”. (CP3E)*

São **orientados quanto a rotina da escola**, qual será sua atribuição e recebe os **encaminhamentos metodológicos e curriculares** a serem seguidos. (CP4Q)

Apresento a escola e todos os espaços que o professor vai utilizar na escola, bem como materiais. **Entrego o regulamento** interno com orientações sobre: Horário, organização dos blocos, manejo da turma, organização de sala e materiais. **Oriento quanto a documentação** escolar. Repasso a matriz curricular, proposta pedagógica e livro didático. (CP14Q)

"Quando a pessoa chega, eu já recebi muitas professoras novas na rede, quando a pessoa chega **eu já estou com as orientações prontas**, eu já sei a turma que a pessoa vai pegar, então eu já me preparo antes, fico com as **orientações prontas** pra sentar com elas e passar as orientações que eu já tenho registradas, eu dou uma cópia, a professora assina." (CP15E)

Inicialmente **é apresentada a escola, os professores, funcionários**. Em seguida é realizada uma conversa inicial, para saber mais sobre sua carreira e experiências. **É apresentado o PPP, a matriz curricular a turma** que ficará responsável. **A professora será orientada sobre planejamento e rotina escolar** (horários, atividades, projetos etc.). (CP20Q)

Além de encaminhamentos técnicos para o trabalho, percebe-se a preocupação de algumas coordenadoras pedagógicas em recepcionar bem os professores, buscando que realmente sintam-se acolhidos e construam uma relação de parceria, para identificarem na figura do coordenador pedagógico o apoio de que necessitam.

recepção **com entusiasmo** e sempre colocando os pontos positivos da escola e da profissão. (CP6Q)

São acolhidas **com muito carinho**. Procuro passar confiança. (CP8Q)

Eu **tento motivar** os professores, apresentar a estrutura escolar. Promover integração e acolhimento. (CP9Q)

"Acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer, antes de qualquer coisa é a gente **receber bem, fazer com que ele se sinta acolhido na escola**. É igual na casa da gente, quando a gente tem uma visita, você quer **acolher bem**. Então quando chega alguém novo, é importante fazer com que a pessoa se ambiente, acho que quando a pessoa é bem acolhida, ela vai realizar um bom trabalho. Quando a pessoa é tratada bem, ela vai trabalhar animada, disposta". (CP10E)

Recebo os professores de forma agradável e que **transmite segurança** para assim **ele se sentir pertencente ao grupo**. Também ofereço apoio para o desenvolvimento do seu trabalho. (CP13Q)

Procuro recebê-los bem. **Realizo uma boa acolhida** para que se sintam integrante de grupo. Dou apoio e orientações necessárias para a realização das tarefas. Também para que a adaptação seja prazerosa, **sentindo-se bem em estar ali**. (CP18Q)

Dentre os aspectos positivos demonstrados na acolhida aos professores iniciantes por parte das coordenadoras pedagógicas, duas coordenadoras demonstraram iniciativas práticas que podem contribuir de maneira positiva com a formação dos professores em início de carreira. Iniciativas práticas se refere as ações no cotidiano da escola que atendem as necessidades imediatas. Nesse sentido temos a fala da CP2 e CP1:

*Na medida do possível **não são colocados como regente de classe** de imediato. Atuando como professor corregente vamos acompanhando as ações dele. (CP2Q).*

*"o que eu **sugiro é colocar essa professora, quem sabe, no suporte pedagógico**, porque assim ela vai passando de sala em sala um pouquinho, e vai vendo como que a professora conduz, a metodologia de trabalho, como que é o domínio de turma. Então ela vai se capacitando através das observações." (CP19E)*

Tal aspecto apontado pela CP2Q e CP19E, caminha na contramão da maior parte das iniciativas quanto à organização das escolas em relação aos docentes das turmas. Em outra pesquisa realizada no Município de Ponta Grossa, Jonsson (2017), evidenciou que nas escolas da RME a maioria dos professores quando ingressam nas escolas são inicialmente direcionados para turmas complexas. Acredita-se que a oportunidade de os professores iniciantes atuarem inicialmente como corregentes, ou como apoio pedagógico nas escolas, é amplamente positiva, trata-se de uma rica oportunidade de formação, pois possibilita um contato com o contexto total da escola além de obter vivências em diversas turmas. Seria uma forma de amenizar os dilemas iniciais da profissão, já que:

[...] o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), 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).

Diante das complicações vividas por docentes no início da docência, é necessário a valorização de práticas que amparam os docentes iniciantes, tal como a possibilidade de não atuar imediatamente como professor regente de turma. Talvez, essa seja uma possibilidade para redução do choque de realidade vivenciada pelos mesmos no início da carreira, e de certa forma, uma alternativa para reduzir as altas

tachas de evasão, as quais são citadas por Gatti, Barreto e André (2011), quando apontam que é no início da docência que são registrados os maiores índices de desistência da carreira, pois, ao se verem diante de situações complexas, nunca antes vivenciadas, percebem-se desamparados.

4.1.5 Aspectos que contribuem com o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico

A partir da leitura, principalmente dos dados advindos das entrevistas, identificou-se alguns aspectos que contribuem com o trabalho do coordenador pedagógico atuante na RME de Ponta Grossa, amenizando as dificuldades e demandas da carreira, e assim, auxiliando para que consigam estabelecer um trabalho formativo com os docentes. O primeiro ponto citado pelas coordenadoras pedagógicas, diz respeito ao trabalho realizado pelos assessores pedagógicos, AP's, os quais, como mencionado anteriormente, atuam na sede da Secretaria Municipal de Educação, e realizam uma ponte entre a secretaria e a escola, atuam na formação dos coordenadores, e, prestam auxílio aos mesmos:

*"Nos anos que eu tô aqui, agora esse ano começou a terceira AP, ela é excelente, ela veio aqui leu a pauta das minhas funções como coordenadora, leu uma por uma, explicou uma por uma. Ela também trouxe uma pauta de tudo que precisa ter na escola, quais são as demandas, **ela explicou tudo**, andou por toda a escola, marcou o nome de todos os professores no caderno dela. Eu tenho que fazer o mapeamento dos professores pra mandar, mas ela marcou no caderno dela, então eu percebi que **é uma pessoa que vai ajudar bastante**" (CP6E)*

*"**acho o trabalho das AP's muito importante**, até pra gente ter alguém pra dividir, pra tirar dúvidas, alguém que possa estar auxiliando a gente." (CP10E)*

*"Essa **relação com as AP's também é um momento de formação**, até as ideias que elas trazem, essa troca entre as escolas, acho que é uma questão da gente estar abertas pra ouvir, até a questão de ideias que foram implantadas em outras escolas e que tiveram sucesso, a gente pode aproveitar na nossa caminhada. " (CP10E)*

*"então eu acredito que a vinda das AP's aqui na escola mensalmente **é muito boa**, uma pena que elas só vêm mensalmente, ou em situações esporádicas. Mas qualquer conflito que tenha com os pais ou problemas mais sérios com os alunos, **a gente pode contar com essa ajuda**." (CP17E)*

*"A nossa AP tem um grupo no whatsapp só com as escolas que ela coordena, lá ela passa todos os recados e deixa bem aberto pra gente tirar dúvidas no grupo ou no telefone particular dela. Então **eu acho que o trabalho da AP muito bom, e nos ajuda no dia-a-dia**". (CP20E)*

A atuação dos AP's nas escolas, de acordo com quatro das cinco coordenadoras entrevistadas, desponta como um aspecto positivo, uma segurança para o trabalho, por lhe oferecerem respaldo diante das dificuldades da prática. O que parece a partir dos relatos é que a visita dos AP's às escolas poderia ser mais frequente como relatou a CP17E, sobre ser apenas uma visita mensal. Tal aspecto possivelmente está relacionado ao fato de os AP's ficarem responsáveis por atuar em um número grande de escolas, além de atender a outras funções dentro da SME. É possível inferir a partir do relato da CP20E, que os AP's utilizam diferentes estratégias para se fazer presente e auxiliar o trabalho da gestão das escolas.

Outro ponto evidenciado nos dados da pesquisa, diz respeito a parceria entre diretor(a) das escolas e coordenadoras, na realização de um trabalho coletivo, em que a gestão atua de forma alinhada, e atende as demandas da escola e aos afazeres burocráticos.

*"Aqui eu e a diretora nos ajudamos muito em tudo, **isso facilita muito o meu trabalho.**"(CP10E)*

*"...a **diretora me ajuda demais**, elas chamam lá na secretaria a coordenadora e a diretora de dupla gestora, porque tem que ser um trabalho em dupla, não individual, que eu fique no meu canto e ela em outro. A gente tem aqui na escola um grupo muito bom, todo mundo se ajuda, mas porque elas sentem que eu e a diretora trabalhamos assim e estamos em acordo em tudo que é decidido. A gente tenta fazer juntas um trabalho bem planejado."(CP15E)*

*"A **gente trabalha bem junto**, muitas vezes ela faz coisas que cabe a mim como coordenadora" (CP17E)*

*"Aqui na escola eu estou em uma realidade muito boa, principalmente devido a **abertura e a parceria que eu tenho com a diretora.**" (CP17E)*

Fica evidente na fala das coordenadoras o valor atribuído ao trabalho conjunto com a direção nas escolas. As coordenadoras relatam alguns aspectos específicos em que recebem o auxílio das diretoras, fica nítido que essa ajuda se pauta principalmente para atender as demandas burocráticas, facilitando assim, para que as coordenadoras possam destinar mais tempo ao trabalho formativo com os professores.

*"A **diretora me ajuda muito na parte burocrática**, a gente se divide muito. Quando é algum documento da escola que a gente pode se dividir, ela me ajuda muito, muito, muito. Agora nesse comecinho tem bastante coisas pra entregar, ela já tá ali sentada fazendo pra me ajudar. E eu estou cheia de coisas pra fazer da organização pedagógica, ficha diagnóstica dos alunos,*

tenho bastante trabalho, ainda bem que eu tenho ela pra me ajudar, ela sempre está perguntando se preciso de alguma coisa, e quando eu estou bem apurada eu peço pra ela ir adiantando alguns documentos pra mim." (CP15E)

*"Eu e a diretora temos um combinado que quando eu não posso atendê-las ela faz o meu papel naquele momento. Então **a gente tem essa parceria, esse combinado que dá certo**. Da mesma forma o contrário, eu ajudo quando ela precisa, é uma tentando suprir a falta da outra." (CP17E)*

Salienta-se, que a parceria na gestão, o auxílio da diretora para atender as demandas do trabalho do coordenador pedagógico, foi mencionado por três de cinco coordenadoras nas entrevistas. Apesar de trazer indícios de que o trabalho coletivo na escola, não só na gestão, mas de toda a equipe pode auxiliar para que a atuação do coordenador seja facilitada e obtenha melhores resultados, trata-se de uma amostragem pequena. Portanto, não permite uma generalização a nível de RME, de que isso ocorre em todas ou na maioria das escolas.

Merece destaque, o contraponto percebido a partir do relato de coordenadoras pedagógicas atuantes em escolas de tamanho diferentes. A CP6, atua em uma escola com 600 alunos, e a CP15 em uma instituição com 168 alunos. Assim evidencia-se, o quanto a CP15 considera positivo para sua prática o fato de ter um pequeno número de alunos e professores para realizar atendimento. Enquanto a CP6¹⁶, que coordena uma grande escola, tem muita dificuldade em realizar o trabalho de forma mais sistematizada e atender todas as demandas.

*"se eu ficar correndo de sala em sala aqui nessa escola que é enorme e até falar com todo mundo, porque além dos professores regentes eu **tenho 54 funcionários aqui na escola**, entre serventes, merendeiras, escriturária, tudo dá 54." (CP6E)*

Enquanto isso, em uma escola menor, o trabalho da CP15 parece ser facilitado, com um número reduzido de demandas:

*"eu consigo fazer formação aqui na escola, mas **eu consigo por conta da minha escola ser pequena**, porque eu acho que se a escola tivesse mais turmas não daria tão certo. Esse ano eu tenho cinco turmas e como eu junto as meninas das mesmas séries eu consigo. " (CP15E).*

¹⁶ No momento do questionário, realizado em 2019, a CP6 contava com o auxílio de uma segunda coordenadora pedagógica na escola, porém essa coordenadora foi removida para outra instituição. A CP6 iniciou o ano letivo de 2020 atuando como única coordenadora pedagógica na instituição.

Observa-se claramente no relato da coordenadora pedagógica CP6, um exemplo de precarização do trabalho na coordenação, pois ela encontrava-se até o momento da entrevista atuando sozinha em uma escola de grande porte, com um número elevado de professores e alunos para prestar atendimento. Além disso, a CP6 precisa suprir todas as demandas burocráticas e de atendimento aos pais dos alunos sem ter com quem dividir essas tarefas. O trabalho na coordenação é complexo, e quando o profissional, como é o caso da CP6, se vê sobrecarregado e sem auxílio para atender a uma grande demanda de trabalho, a situação fica ainda mais difícil, pois:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis. Usando de uma metáfora, como fizeram os depoentes, o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. 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, p. 45).

Além do número de alunos e professores, nota-se que há uma diferença na prática das coordenadoras participantes que atuam em escolas de tempo integral, para aquelas que atuam em escolas de tempo parcial. Sendo que nas escolas que funcionam em período integral, as coordenadoras têm a sexta-feira à tarde para trabalhar com todos os professores. Esse momento é destinado à formação e hora-atividade dos professores atuantes em escolas de tempo integral. Enquanto nas escolas de tempo parcial, as coordenadoras pedagógicas, precisam se organizar para trabalhar com todos os professores em momentos diferentes,

*"pra sentar com os professores é o mais difícil, porque **são muitas turmas, muitos professores e eu tenho integral e parcial**, as vezes não consigo juntar todo mundo que tem a mesma turma e preciso repetir tudo, várias vezes a mesma coisa" (CP6E)*

*" **Quando é integral ele rende mais**. O problema é que se pensa numa rede inteira como sendo integral, mas ainda tem escolas parciais, são poucas, mas tem, então eu acho que a nossa cobrança deve ser diferente, porque nós temos que vencer um currículo de escola integral com um período parcial de 3 horas e meias, porque meia hora é recreio e lanche. E os professores não ficam todo esse tempo porque são várias disciplinas. Os professores têm duas manhãs inteiras para dar aula só, nos outros dias é duas horas ou uma hora e meia e o currículo tem que ser vencido." (CP17E)*

Para a CP10 trabalhar em uma escola de tempo integral, da forma como vem sendo organizada as rotinas, tem facilitado o seu trabalho no que diz respeito ao trabalho formativo dos professores.

*"O que eu acho muito positivo é ter **toda sexta-feira à tarde para trabalhar com os professores**, nesse dia não ficam alunos na escola, então eu consigo aproveitar melhor, seja para fazer uma htpc, ou atender cada professor naquilo que ele precisa, quando a escola era parcial, a gente não tinha esse tempo, tinha mas era fragmentado, e dava muito mais trabalho para atender a todos." (CP10E)*

No caso da CP6, a escola em que atua é uma das 13 escolas da RME que possui turmas que funcionam em período integral¹⁷ e outras em período parcial. Isso se torna um agravante, pois ela necessita pensar em diferentes formas de organização para atender aos professores. Já CP10, realiza uma comparação entre os dois modelos, apontando que há um ganho para os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de tempo integral, que tem mais tempo disponível para atuar com os professores, seja em grupos ou individualmente.

4.2 O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E O SEU PAPEL NESSE PROCESSO

4.2.1 O papel do coordenador pedagógico junto ao professor iniciante

A partir da análise dos dados, observou-se alguns aspectos sobre o papel das coordenadoras pedagógicas no processo de acompanhamento e formação dos professores iniciantes. Marcelo Garcia (2010, p. 30), indica que muitos docentes acabam por abandonar a profissão docente, isso ocorre porque muitas vezes os professores iniciantes se veem insatisfeitos com a docência devido a “baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões”. Quanto a esse aspecto, as coordenadoras pedagógicas pesquisadas apontaram que:

*“Nesse momento **a gente precisa amparar a professora, criar estratégias com elas pra amenizar essas dificuldades**, se não a pessoa se apavora e pede a conta”. (CP15E)*

¹⁷ A RME conta com 13 escolas que atendem em período integral e parcial, 13 de período parcial e 59 de tempo integral (Conforme explicado na p.88).

*"a gente ouve muitos casos de diretoras e outras coordenadoras que contam que nas escolas tem muitas professoras que começam e logo se desligam. Por isso **é importante a gente saber amparar** essas professoras, até porque quando acontece muita troca de professora na escola é ruim, ruim pro andamento da rotina da escola, pro trabalho com os alunos, pra aprendizagem deles. Então a gente que está na coordenação precisa ter essa preocupação **de ajudar na formação e nas dificuldades dos professores iniciantes** pra que eles não desanimem e possam fazer um bom trabalho com as crianças." (CP15E)*

Assim, acredita-se que os coordenadores pedagógicos possuem um papel determinante para minimizar os desafios do professor iniciante, para que “adquiram conhecimentos, competências, e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade”, conforme Marcelo Garcia (1999, p.112). Deste modo, o papel do coordenador pedagógico é de protagonista no processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, diminuindo assim, a incidência de desistências da profissão. Ao conseguir prestar apoio aos docentes iniciantes, o coordenador pedagógico contribuirá para o desenvolvimento profissional destes professores, porém, não se deve deixar de considerar outros fatores, tais como:

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2010, p.45).

Algumas coordenadoras demonstram uma visão ampliada e responsável sobre o processo formativo e de acompanhamento dos professores iniciantes:

*O papel de **articulador**, apoiar, incentivar, orientar, propor estratégias, oferecer subsídios para facilitar o processo de ensino, para que tenham confiança! (CP10Q)*

*"A gente na escola tem esse papel de **continuar o que eles começaram a ver na formação inicial.**"(CP10E)*

*"Eu tenho **um olhar mais diferenciado** com elas, eu fico mais atenta, trago mais orientações, sento junto com elas pra direcionar melhor o trabalho, se não elas se perdem né? Tudo é novo." (CP15E)*

*O papel é de **dar todo o suporte de orientação e verificação da função**, bem como **subsidiar as necessidades** deste profissional conforme forem surgindo no espaço escolar. (CP16Q)*

*"Eu acho assim que todo mundo tem que iniciar de alguma forma e se a gente não abrir o coração e não abrir os braços pra essas pessoas, quando que essas pessoas vão se capacitar? Então aí cabe ao papel do coordenador, estar acolhendo esse professor, estar **ajudando ele, pra que ele se forme e se capacite ao longo da sua experiência profissional.**" (CP19E)*

Assim, as coordenadoras CP10, CP15, CP16 e CP19, entendem o seu papel de articuladoras do trabalho docente, de formadoras, que necessitam continuar na escola o trabalho realizado na formação inicial. Compreendem a importância de atuarem no suporte pedagógico aos docentes iniciantes, subsidiando as necessidades deles. De acordo com Marcelo Garcia (2009), o apoio, o acompanhamento, nesta etapa inicial da profissão docente é basilar para manter os professores motivados, envolvidos e comprometidos com a profissão.

Outras coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, especificaram ações que realizam no acompanhamento aos professores iniciantes:

Acompanhar as rotinas de classe, assegurando o trabalho com os contextos de alfabetização nas séries iniciais, e nas classes com alunos que apresentam dificuldade/ defasagem na aprendizagem (CP3Q).

A sua **formação continuada em serviço** (CP5Q)

Acompanhar o planejamento da professora, oferecendo apoio nas dificuldades. Observar sua atuação em sala de aula, **orientando** caso tenha alguma dificuldade (CP8Q)

Busco planejar a aula com os professores quando percebo que eles têm dificuldades, vou para a sala de aula **junto com eles**. Trago **sugestões** de materiais que podem contribuir. (CP12Q)

Procuro **ser mais presente** para esses professores, principalmente durante os planejamentos. É importante também **trazer sugestões** de como trabalhar. (CP13Q)

A CP6, apontou que o papel é o mesmo com relação as professoras experientes, não demonstrando entendimento das fragilidades e necessidades especiais de atendimento aos docentes iniciantes, conforme é possível notar:

O mesmo papel que para os professores mais antigos. Orientar o planejamento, observar as aulas e realizar o feedback das ações positivas e as que precisam melhorar e ser adaptadas. (CP6Q)

O posicionamento da CP6, fica ainda mais evidente no momento da entrevista, quando aponta que seu papel é:

"Orientar e ajudar na formação deles, essa formação **a gente não consegue**, enquanto coordenadora, fazer tão bem, já que não temos um momento específico pra isso, então a gente precisa pelo menos cobrar e incentivar que façam as formações oferecidas pela sme. Se o professor vai buscar mais formações, ótimo, isso é uma decisão dele, mas pelo menos as que são oferecidas pela sme é uma obrigação eles fazerem, porque não adianta ter as formações lá se não forem fazer. A gente precisa enquanto

*coordenador dar esse incentivo, orientar, mas **depende muito delas né.**"(CP6E)*

Acredita-se que o fato de a CP6 atuar em uma escola de grande porte. Nesse momento como única coordenadora pedagógica da instituição, interfere na sua prática e leva a dificuldade em realizar a formação e desempenhar seu papel no trabalho com os docentes iniciantes. A coordenadora atribui importância as formações realizadas pela SME aos professores. Talvez por não conseguir realizar esse trabalho, saber que a SME disponibiliza formações específicas para os professores que ingressam, lhe tranquilize de alguma forma. Porém, não se pode deixar de considerar a importância da formação em serviço, realizada principalmente em momentos organizados pelo coordenador pedagógico na instituição, pois este, se faz presente na vida dos professores, e, tem a possibilidade de perceber em que centram as suas dificuldades e carências de formação.

Gatti (2003, p. 203), corrobora ao enfatizar que para que ocorram mudanças nas práticas dos professores “é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. Ou seja, qualquer iniciativa de formação de professores, se torna ainda mais válida quando se aproxima da realidade dos docentes, na compreensão de seus dilemas e, na atuação pontual para a superação das dificuldades.

Com base nas respostas e relatos das participantes, identifica-se a falta de consenso nas práticas de apoio ao professor iniciante nas escolas. Os dados comprovam diferentes olhares dos coordenadores sobre o seu papel no trabalho com os professores iniciantes. Mesmo reconhecendo os dilemas e dificuldades decorrentes do início da docência e demonstrando preocupação com a evasão de professores, entende-se que o trabalho do coordenador ainda fica em um campo técnico. A maioria compreende que é preciso ficar à disposição para sanar dúvidas, dar os encaminhamentos em relação ao currículo, rotina, normativas da escola e da SME, na atuação de forma pragmática, desvinculada de um trabalho reflexivo e de investigação sobre a docência.

Os dados trazem poucas evidências da compreensão da complexidade dos processos de iniciação na vida docente, e tão pouco, demonstram um alinhamento das práticas realizadas pelas coordenadoras de diferentes escolas a fim de amenizar as dificuldades dos professores nesse período.

Deve-se analisar que a formação continuada de professores iniciantes, é primordial para que esses profissionais possam atingir estabilidade na carreira, realizando uma prática pedagógica que alcance melhorias no ensino.

Uma das principais preocupações com a formação docente diz respeito aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecidos pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino. O primeiro ano, geralmente constitui um “choque de realidade”, em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar (ROMANOWSKI, 2010, p.131)

Portanto, o papel do coordenador pedagógico perante os docentes iniciantes, pauta-se principalmente na formação. É preciso cautela para que a prática não se torne refém de si mesma, ou seja, “restringir a formação ao esvaziamento da formação restrita, ao aspecto técnico.”, de acordo com Romanowski (2010, p.186). Por fim, o papel do coordenador pedagógico deve centrar-se em olhar para os professores enquanto sujeitos, os quais inseridos em uma realidade complexa de atuação profissional, possuem inseguranças e angústias.

4.2.2 As demandas de formação do professor iniciante ao ingressar na Escola

Partindo do princípio de que os primeiros anos de docência são muito importantes por caracterizarem um período de transição de estudantes para professores. E, por isso, “surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo” , para (MARCELO GARCIA, 1999, p.113). As coordenadoras pedagógicas participantes do estudo, demonstraram suas preocupações, relataram o que observam sobre as maiores necessidades dos professores ao iniciar nas escolas, e nesse sentido, no que precisam pautar o seu trabalho de formação com os professores.

É recorrente entre as respostas das coordenadoras pedagógicas, o fato de os professores iniciantes demonstrarem dificuldades relacionadas ao domínio de turma, de manter a disciplina em sala de aula. Tais fatores foram apontados por quinze das vinte coordenadoras pedagógicas:

Domínio de turma; organização dos conteúdos. (CP9Q)

***Domínio de turma**, dificuldade de realizar o **planejamento** atendendo as necessidades da prática (CP11Q)*

***Domínio de turma**, considero difícil, pois depende de o professor conseguir controlar os alunos e organizar a sala. (CP14Q)*

*"as professoras quando iniciam, tem muita dificuldade de **usar recursos pedagógicos**, é preciso ensiná-las e a questão do **domínio de sala de aula**, de como **organizar uma rotina** de trabalho pra manter a ordem." (CP14E)*

***Manter a disciplina** em sala de aula. **Trabalhar com os diversos níveis** de aprendizagem. (CP18Q)*

*Os professores iniciantes, na sua maioria, apresentam dificuldades no **domínio da turma** gerando indisciplina. (CP20)*

Nesse sentido, o coordenador pedagógico pode incentivar a reflexão, sugerindo mudanças e inovações ao professor que se vê com dificuldades de organizar o trabalho pedagógico. É importante oportunizar espaços de diálogo entre os docentes para proporcionar a troca de conhecimentos e experiências.

Placco (2005), apresenta os olhares necessários para o coordenador pedagógico, seriam eles: olhar da constatação; olhar da investigação, análise e reflexão; olhar da ação; re-olhar da avaliação; olhares de curiosidade, invenção e espanto e por fim, olhares de amorosidade e respeito. A autora discorre sobre a importância de cada um desses olhares, pois é através deles que as práticas podem ser transformadas. E menciona a importância de o coordenador pedagógico conhecer os professores, entender como aprendem, para assim, poder intervir e atuar em parceria com esses professores na resolução das dificuldades.

É importante que os coordenadores consigam interferir na prática dos professores que apresentam dificuldades de domínio de turma, pela falta de experiência. Isso precisa ocorrer de maneira sutil, buscando não impor ações para não criar barreiras de resistência desses professores. Mas, mediante da reflexão sobre o processo, sendo um agente mobilizador da mudança.

As dificuldades atreladas ao planejamento das aulas, estiveram presentes em dez respostas das coordenadoras pedagógicas:

*"organização de um ambiente alfabetizador; utilização do referencial curricular, **planejamento**, organizar as avaliações e a articulação de todos os elementos que compõe o trabalho pedagógico" (CP3Q)*

*Eles têm dificuldades para elaborar **planejamento** de aula e de saber como agir com alunos indisciplinados. (CP8Q)*

Planejamento: definir o que é conteúdo e quais objetivos o professor espera para a aula. Trabalhar de maneira diversificada com os alunos (CP1Q)

Compreender a proposta de trabalho da RME. Realizar **planejamento** de acordo com as orientações. (CP13Q)

Falta compreensão para elaborar **planejamento reflexivo**, também precisam adquirir habilidades no uso de recursos pedagógicos. (CP15Q)

Segundo Romanowski (2010, p. 132), os professores iniciantes, ou principiantes, como chamados pela autora, apontam como problemas em sua atuação “aspectos de como promover motivação dos alunos, a disciplina e a gestão da classe, os métodos de ensino, a avaliação, o planejamento das atividades, as relações com os colegas e o ambiente em geral”. Sendo assim, demonstra-se exatamente os pontos frágeis dos professores iniciantes da RME, observados pelas coordenadoras pedagógicas.

Para Romanowski (2010), os professores iniciantes apresentam uma limitação dos conhecimentos da prática, devido à pouca ou nenhuma experiência. Romanowski (2010, p. 132), comenta que “são necessários serviços de apoio para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio”. Portanto, observa-se a necessidade de apoio aos professores iniciantes para suprir as demandas do início da carreira. Entende-se que os coordenadores pedagógicos atuando como parceiro destes professores, podem identificar suas limitações e déficits de aprendizagem.

4.2.3 Falhas na formação inicial dos professores apontadas pelas coordenadoras pedagógicas

Para algumas coordenadoras, as principais dificuldades na atuação com os professores iniciantes, estão centradas nos dilemas dos professores ao tentar realizar a articulação entre a teoria aprendida na formação inicial e prática vivenciada na instituição:

*As professoras iniciantes chegam nas escolas com o **conhecimento da teoria** e na prática se deparam com outra realidade. (CP8Q)*

*O novo professor entra na escola com a base teórica, o que é mais difícil, é **aliar essa teoria à prática de sala de aula**, necessitando de acompanhamento diário e orientações em todos os aspectos, visto que a dinâmica escolar é bem complexa. (CP9Q)*

“Penso que a teoria dos cursos de pedagogia não atende as necessidades básicas da escola. É preciso mostrar aos professores a prática desde a formação inicial”. (CP16E)

Penso que a teoria dos cursos de pedagogia não atende as necessidades práticas da escola. É preciso mostrar aos professores a prática também nas faculdades e universidades...penso que seria importante aprender como preencher um livro de chamada, como atender os conflitos existentes na rotina. (CP17Q)

Durante o tempo de formação os professores, realizam estudos os quais permitem a aquisição de conhecimentos. Sendo que a formação na prática é realizada em um tempo breve, o que não permite ao professor a experiência necessária. (CP18Q)

Miziara (2008, p. 79), relata que o que se espera dos coordenadores pedagógicos, é que em seu exercício “produza a articulação crítica entre professores e seu contexto e entre teoria educacional e prática educativa, num processo que seja ao mesmo tempo formativo, crítico e emancipador.”. Destarte, o papel dos coordenadores pedagógicos diante da complexidade em realizar uma práxis educativa no contexto escolar, está em “observar quais procedimentos pedagógicos são facilitadores dos objetivos que a escola almeja alcançar, e problematizar os que paralisam este movimento” (MIZIARA, 2008, p.79).

"eu comentava esse ano com a diretora que a formação inicial do professor na universidade ainda é muito falha, ainda não se ensina o que precisa ser ensinado, nós estamos ensinando muita teoria, teoria assim demais e pouca prática, pouco material de prática escolar, isso é uma coisa que eu batia desde a época que eu estava na universidade. Os professores vêm, eles não sabem preencher um livro de chamada, que é um material diário e a gente não aprende isso na universidade, né? " (CP16E)

"pedagogia tem que ser um reforço dessas questões. Como atender os pais né? Cuidar com o linguajar, o que que eu posso o que eu não posso falar para os pais, como que eu vou ministrar uma reunião de pais né? Então a gente vê que está cru, o pessoal tem um potencial enorme, mas não tem aquela desenvoltura para trabalhar."(CP16E)

"Eu acho que deveriam ter mais estágios na pedagogia, estágios mais pontuais, melhor planejados pelo coordenador do curso de pedagogia. Orientar o que elas vão ver, o que vão fazer. Quando as estagiárias vêm fazer observação, a gente tem que falar aqui desde o uso do celular e pra mim isso é uma coisa que já tem que vir de lá do professor que tá orientando o estágio. São coisas básicas, mas que precisam ser reforçadas porque depois a escola é que fica de tirana, dizem que a escola que tá perseguindo e pegando no pé."(CP16E)

Souza (2001), explana como deve ocorrer a relação teoria e prática na formação docente:

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois polos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois polos, num permutar contínuo entre teoria e prática. (SOUZA, 2001, p.8)

Observa-se nas colocações da CP16, a preocupação com a prática, com a técnica de aspectos que ficam desvinculados da amplitude que trata a formação inicial e o trabalho docente. O trabalho realizado na formação inicial é decorrente de currículos complexos. Ainda que haja falhas na formação inicial dos professores, entende-se que o fato de o ensino não estar pautado em um fazer técnico e prático unicamente, não é uma dessas falhas. Há sim que se pensar constantemente os currículos de formação inicial de professores, na busca de formas de aproximação da realidade da escola, por meio da tríade, ensino, pesquisa e extensão. Concorda-se que a formação de professores, necessita:

[...] superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, passando a promover as condições necessárias para superar uma visão sincrética – percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum – pelo alcançar de uma visão sintética – concepção clara e unificada dessa mesma realidade, mas, então, fundamentada no senso crítico – através da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado (SOUZA, 2001, p.11).

Não pode ocorrer a desvalorização da formação inicial, pois é a formação inicial que garante bases para os docentes realizarem seu trabalho de forma autônoma e responsável, sem se envolver nos imediatismos, perdendo a consciência da totalidade e complexidade da educação.

A CP10 e a CP20, por sua vez demonstram uma preocupação coerente sobre as limitações dos professores iniciantes,

*É necessário no início, dar subsídios para esses profissionais, pois **alguns vem com uma visão equivocada de escola pública**. Isso precisa ser mostrado e vivenciado na formação inicial com maior ênfase, já que é o maior campo de atuação dos egressos. (CP20E)*

*Eu acho que muitas vezes **eles vêm pra escola achando que vai ser tudo redondinho**, que as crianças vão ficar sentadinhas, que vão aprender tudo no mesmo ritmo, que basta se dedicar à criança e ela vai aprender. Mas*

quando você começa a trabalhar, vai vendo que tem outros fatores, os fatores externos que dificultam muito o processo. Enquanto escola pública, a gente tem diversos problemas sociais, crianças que não aprendem, que não se alimentam, crianças que tem traumas emocionais, problemas familiares, então, é complicado. Então eu acho que quando a gente vem da formação inicial, a gente tem a base teórica, a gente tem instrumentos. Mas como chego na escola é bem diferente, eu preciso olhar pra comunidade que a escola está inserida, eu tenho que conhecer bem os meus alunos e essa adaptação é demorada. (CP10E)

Quando se trata da escola pública, acredita-se que qualquer vivência efetivada na formação inicial não daria conta de retratar os desafios da atuação docente, esses saberes se darão somente com a vivência plena, com a reflexão constante sobre o processo, com tentativas, erros e acertos. Se faz necessário uma formação inicial de professores cada vez mais voltada para a prática social, que busque possibilitar aos futuros docentes o pensamento crítico, e o entendimento do tão complexo campo educacional.

4.2.4 Aprendizagem da docência

Enquanto para algumas coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, as dificuldades de trabalho dos professores iniciantes estão relacionadas, principalmente com falhas na formação inicial dos professores. Para sete das vinte participantes, as dificuldades fazem parte de um processo de aprendizagem da docência, pelo qual todos os professores passam ao iniciar a carreira docente. Como observa-se:

São as experiências do cotidiano juntamente com a formação oferecida na escola que favorece a aprendizagem do professor iniciante. (CP2Q)

Somente a vivência faz adquirir os conhecimentos necessários. (CP5Q)

“Os professores saem da pedagogia com uma visão geral, tem lá, por exemplo, metodologia da matemática, é tudo bem geral, não aprende tudo lá. Mas isso é só com a prática, ano após ano a gente vai evoluindo”. (CP6E)

“em quatro anos você não vai aprender o que você tem a vida inteira pra aprender. No caso da pedagogia são quatro anos, lendo, lendo, lendo, lógico que é importante, mas tem coisas que é só com a prática”. (CP6E)

É normal os professores iniciantes terem mais dificuldades, essas estão geralmente relacionadas à falta de experiência. (CP7Q)

“Eu acho que é um processo difícil, mas é natural, elas terão que passar por isso.” (CP15E)

"é preciso experiência e tempo de trabalho para que as professoras iniciantes consigam e descubram suas próprias estratégias. (CP15E)

É natural o professor iniciante sentir medo, insegurança. (CP19Q)

As coordenadoras pedagógicas, por vezes, remetem-se ao início de suas carreiras, lembrando as dificuldades vivenciadas quando iniciaram os trabalhos na docência. Demonstram empatia pelo momento vivido pelos docentes que iniciam. Dessa forma, acredita-se que os coordenadores pedagógicos podem ser um real apoio aos professores iniciantes. Nesse sentido, o coordenador pedagógico compreende os dilemas dos professores iniciantes e utiliza de todos os saberes da experiência para auxiliar a prática docente.

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional" (TARDIF, 2010, p. 56).

Para Tardif (2010), o saber é um construto social, é heterogêneo e fruto de diversas vivências formativas. Por isso, concorda-se com as coordenadoras pedagógicas participantes do estudo, que comentaram sobre a naturalidade de os professores terem dificuldades no início da carreira. A falta de saberes da experiência justifica dilemas no início da carreira. Disso decorre a importância de o coordenador manter-se em constante formação, e utilizar dos saberes adquiridos ao longo da carreira docente e dos estudos constantes para auxiliar os professores em suas demandas.

O coordenador pedagógico carrega consigo diversos saberes, adquiridos ao longo da vida e esses saberes moldam os seus posicionamentos, suas atitudes e olhares para a prática docente.

"eu também fui professora iniciante, é normal sentir insegurança". (CP10E)

"eu sempre comento com elas que todo mundo no começo faz bobagem, eu já fiz muita bobagem, o começo é realmente difícil". (CP15E)

As colocações das coordenadoras CP10 e CP15, permitem a constatação da importância dos saberes da experiência, até mesmo para atuar de maneira empática sobre as dificuldades dos professores. Os saberes da experiência são extremamente relevantes, pois colaboram com a resignificação da prática pedagógica.

A CP10, realiza uma reflexão ao longo da entrevista, sobre o processo de início na docência.

*“Não que isso seja uma falha do professor ou da formação inicial, mas **eu acho que é natural, que o professor vai ter que vivenciar os problemas do cotidiano para criar os próprios meios de enfrentar e superar.** A educação é muito complexa, não tem como na formação inicial eles receberem uma fórmula de como fazer, e não tem como, quando o professor chega na escola o coordenador ensinar tudo a ele, não existe um roteiro, é preciso viver, buscar e ir superando. Aprendendo com a própria experiência e com a experiência dos demais. Mesmo eu que estou na mesma escola a 11 anos, todo dia eu aprendo coisas novas”. (CP10E)*

A reflexão da CP10E demonstra entendimento da complexidade do processo de formação de professores, e uma ampla compreensão das dificuldades que os professores apresentam no início da carreira. Na visão da CP10, trata-se de um processo natural, pois, o início é realmente difícil, mas é um momento importante para aquisição do conhecimento, conhecimento este, que será adquirido durante toda a carreira.

4.2.5 Aspectos positivos do ingresso de professores iniciantes na instituição

Um aspecto interessante que veio à tona no processo de análise dos dados, foi o fato de seis das vinte coordenadoras pedagógicas evidenciarem pontos positivos em relação ao ingresso de professores iniciantes nas escolas. Durante a revisão de literatura sobre a temática do trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes, não havia sido encontrado nada semelhante:

*“Pra ser bem sincera, **eu gosto quando vem professores novos.** Nós temos aqui na escola nove professores que são aposentados, então eu vejo que gente nova, iniciante, quer fazer, então se você der a formação ele vai fazer aquilo que é solicitado.” (CP6E)*

*Não encontrei dificuldades para coordenar esses professores novos, uma vez que **vieram dispostos e com vontade de ensinar e ao mesmo tempo aprender,** acredito que a difícil tarefa será mantê-los motivados. (CP6Q).*

*“**eu fico feliz em receber,** a gente percebe que vem pessoas com bastante vontade, trazem um ar novo pra escola. A gente percebe que quando a gente é novo em algo, a gente **tem vontade de trabalhar,** fazer mudanças, fazer acontecer, **quer modificar o ambiente,** a gente quer melhorar e eu vejo isso na maioria dos professores iniciantes, isso é bem bacana.” (CP10E)*

*“Os professores iniciantes **chegam com novas ideias,** querendo mudar, transformar, **eu acho bacana isso.**” (CP10E)*

*As experiências que tive com professores iniciantes na escola, ocorreram de maneira tranquila e sem dificuldades, pois **demonstraram interesse nas orientações e cumpriram com as determinações**. Tenho a sensação que trabalhar com professores iniciantes **é mais fácil** do que aqueles que já possuem uma caminhada e algumas “resistências” (CP11Q).*

*“**Eu acho muito positivo**, as professoras iniciantes que eu recebi, até hoje, sempre demonstraram muita vontade de aprender, e como eu adoro ensinar, pra mim é muito bom isso. Elas **chegam com bastante vontade**, isso faz toda diferença nos resultados do trabalho”. (CP15E)*

*“Os professores iniciantes que vieram, todos eles **estavam motivados em fazer o melhor**, você vê que estavam aqui porque amam mesmo o que fazem, correm atrás. As professoras que têm vindo, a gente percebe assim que **estão vindo com um gás**”. (CP17E)*

*“não lembro de casos de professores novos dando problemas, os professores novos **vêm com o olho brilhando**”. (CP17E)*

Torna-se significativo, a percepção que apesar do trabalho formativo necessitar ser mais intenso com os professores iniciantes, para alguns coordenadores isso é satisfatório, por perceberem que os professores ao iniciarem apresentam vontade de aprender, acatam ideias e apresentam ideias novas. A dificuldade dos coordenadores pedagógicos nesse processo deve ser o de manter os professores motivados, com esse “gás” mencionado pela CP17.

Deve haver toda uma preocupação do coordenador pedagógico em se fazer presente, para que o professor iniciante não acabe com o tempo, realizando o que Marcelo Garcia (1999) chama de imitação acrítica de condutas observadas na prática de outros docentes. Sabe-se das dificuldades existentes na prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos, essa se configura como uma responsabilidade a mais, por isso tão difícil se efetivar a longo prazo.

4.2.6 A intensificação e a burocratização no trabalho do coordenador pedagógico

Dentre todos os aspectos evidenciados com a pesquisa, a intensificação do trabalho do coordenador pedagógico, é recorrente nas respostas e relatos das coordenadoras pedagógicas participantes. Sabe-se que diversos estudos já realizados, apontam esse como um dos grandes entraves para que o trabalho desse profissional ocorra de maneira significativa e eficiente.

[...] o profissional está sobrecarregado de atividades diversas [...], dentre as quais as que chamam de emergenciais e rotineiras, como atender alunos com

indisposição física e encaminhá-los ao pronto socorro, comunicar à família o ocorrido, transmitir recados, resolver questões disciplinares e outras, de natureza burocrática, que constam no documento, como preencher formulários, visar os diários escolares. Essas e outras atividades dificultam que o pedagogo desenvolva a sua principal atribuição, qual seja a de organização do trabalho pedagógico na escola, objetivando uma prática transformadora (PABIS, 2014, p.18).

Como apontado por Pabis (2014), o coordenador pedagógico se vê distante de suas atribuições principais ao ficar envolto em uma rotina repleta de atividades emergenciais e burocráticas. Conforme visto anteriormente, algumas das coordenadoras participantes buscam formas de organizar o trabalho para amenizar as dificuldades do dia-a-dia, realizando um trabalho planejado e articulado as necessidades. Porém, mesmo as que conseguem estabelecer uma organização, e demonstram intenção em suas ações na escola, sentem-se muitas vezes sobrecarregadas, demonstrando isso nos dados da pesquisa.

*A gente chega em casa depois de ficar o dia todo no meio de 690 crianças mais todos os professores, você chega em casa não consegue conversar com a família, só quer ficar em silêncio, então a gente vê que por ter uma demanda muito grande de trabalho acaba afetando até a **qualidade de vida** da gente, a **vida pessoal**, eu chego em casa **destruída de cansada**, mas a gente vai, um dia de cada vez né? (CP6E)*

Como visto no relato da CP6, o trabalho na coordenação pedagógica, quando é precário, influencia diretamente a vida pessoal dos profissionais. Por vezes os coordenadores pedagógicos são expostos a situações de trabalho complexas, como no caso da CP6, que atua como única coordenadora em uma instituição de grande porte. As consequências de uma atuação precária ficam evidentes no seu relato, que demonstra como o trabalho pode ser difícil e gerar consequências para a vida pessoal dos coordenadores. Vale salientar que, o cotidiano dos coordenadores pedagógicos tende a ser intenso e repleto de desafios diários, nesse sentido:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis. [...] 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, p.45).

Tais aspectos podem ser agravados quando a coordenação atua com precariedade, sem auxílio, tentando assumir o controle das demandas cotidianas da função. Percebe-se uma preocupação das coordenadoras pedagógicas por muitas

vezes não conseguirem prestar um bom atendimento aos professores, principalmente os iniciantes que necessitam de mais apoio da coordenação:

*É possível orientá-lo, mas não em tempo integral, pois **há outras demandas na escola.** (CP2- Questionário)*

*Há a necessidade de organizar melhor o tempo para acompanhar os professores iniciantes, porém, **devido a outras demandas da escola, se torna difícil.** (CP3Q)*

*"**pra sentar com os professores é o mais difícil, porque são muitas turmas, muitos professores** e eu tenho integral e parcial, as vezes não consigo juntar todo mundo que tem a mesma turma e preciso repetir tudo, várias vezes a mesma coisa"(CP6E)*

*As dificuldades de atendimento aos professores iniciantes ocorrem devido ao **excesso de demandas, muitas de caráter burocrático.** (CP10Q)*

*"a gente ainda consegue prestar apoio por priorizar isso, as vezes a gente deixa de fazer alguma coisa da rotina, porque precisa atender aquele professor. E a gente sabe que os iniciantes precisam mais da ajuda da gente, que a gente precisa estar junto auxiliando. **Muitas vezes a gente precisa atender esse professor iniciante e deixar um pouco os mais experientes** que a gente sabe que conseguem caminhar sozinhos."(CP10E)*

*Como coordenadora pedagógica eu tenho inúmeras atribuições, mas **é preciso eleger aquilo que é mais relevante.** Me organizo para atender os professores no planejamento e na execução das aulas, mas **nem sempre é possível.** (CP16Q)*

*Em alguns momentos devido ao **acúmulo de trabalhos** a serem realizados, se torna um pouco difícil. Também a localização da sala de aula, as vezes impossibilita o acompanhamento. Mas procuro sempre estar apoiando. (CP18Q)*

*"Justamente por causa dessa sobrecarga de trabalho que o coordenador tem dentro da escola gente não consegue realizar um trabalho tão bom como deveria, porque não é só o assessoramento aos professores, é atendimento aos pais, **é questões burocráticas. Então acaba falhando**". (CP19E)*

Como observado, ainda parece distante uma realidade em que o coordenador possa assessorar os professores, principalmente os iniciantes no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Uma realidade em que o trabalho do coordenador pedagógico seja valorizado pela comunidade escolar, "indispensável para a prática pedagógica no conjunto e, portanto, deixe de ser um mero executor guardião da implementação das políticas educacionais" (PABIS, 2014, p.15).

Em decorrência de um trabalho precário, os coordenadores da RME, acabam atuando de maneira pragmática, pois visam atender as inúmeras demandas burocráticas, priorizando o trabalho sobre aquilo que surge como necessidade de resolução urgente. Cabe salientar que a prática pedagógica necessita ser entendida

em sua complexidade, ainda que com dificuldades, o ideal é que os coordenadores consigam assumir o controle das situações, não atuando apenas de maneira ativista, mas mantendo o foco em sua responsabilidade perante a educação.

As coordenadoras pedagógicas, elencam alguns aspectos que são empecilhos para que consigam prestar o devido apoio aos professores iniciantes. Merece destaque a preocupação das coordenadoras pedagógicas em relação as avaliações externas, fica evidente nas suas colocações que são cobradas constantemente em relação a resultados, e por isso grande parte do seu tempo é dedicado para a busca de alcançar melhores resultados para a escola, em avaliações.

Almeida; Placco e Souza (2011), mencionam que dentre as atividades que correspondem às atribuições dos coordenadores pedagógicos, está a avaliação, o diagnóstico e o acompanhamento da aprendizagem. Porém, entende-se que o ato de avaliar deve estar inserido em um processo, pensado junto com a escola e para a escola, visando a aprendizagem. Essas avaliações, não podem de forma alguma estar pautadas em medir e quantificar a aprendizagem. A CP4, explicita, a sua função perante as avaliações:

*Participar dos processos de **avaliações externas**, garantindo a fidedignidade dos dados e fazer os encaminhamentos necessários para promover o avanço da aprendizagem dos alunos em defasagem. São, muitas turmas na escola, muitos professores, **muitas avaliações externas** que acaba tomando boa parte do tempo de trabalho do coordenador pedagógico (Prova Paraná, mais alfabetização, Avalia PG-SME) (CP4Q)*

Percebe-se na colocação da CP4, que as avaliações tomam tempo do trabalho na coordenação. A CP15, corrobora com o relato da CP4, ao mencionar que:

*“a gente é muito cobrada pelo resultado das crianças em **avaliações**, então não tem muito sentido eu ficar o tempo todo preenchendo papel”. (CP15E)*

Percebe-se ainda na fala das CP17 e CP19, a preocupação com a melhoria dos índices da escola em avaliações.

*“A gente está conseguindo, elegendo prioridades. Quando eu entrei aqui na escola a **nota do IDEB** e desde que essa diretora assumiu o IDEB sempre tem subido”. (CP17E).*

*“A gente tava entre as três piores escolas do município. E o ano passado, dentro da **avaliação** que foi feita dentro do município nós terminamos entre as dez melhores”. (CP19E)*

Assim, é preocupante o fato de que imersas em um cotidiano de cobranças em relação a notas e estatísticas, as coordenadoras pedagógicas acabem realizando e direcionando os docentes para um trabalho em uma perspectiva pragmática, desvinculada das questões sociais que envolvem o processo educativo. De certa forma, isso acaba por se tornar um *habitus* dentro da prática pedagógica de coordenadores e professores, que tornam-se envolvidos em atingir melhores índices e desvinculando-se de questões que necessitariam ser prioritárias, como, a organização dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, o trabalho conjunto com os professores e o atendimento as especificidades dos professores iniciantes, carentes de formação.

Sacristán (1999b, p. 83) caracteriza o *habitus*, em uma colocação em que é possível perceber como esses movimentos alheios à escola, mas que são direcionados a ela, acabam por ser naturalizados.

O *habitus* é uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. É a organização resultante de práticas com capacidade de dirigir e regular ações futuras, de forma a permitir o alcance de determinados fins, sem que cada indivíduo que assume o *habitus* tenha de propor-se a isso explicitamente.

Sacristán (1999b), complementa o raciocínio sobre o *habitus*, apontando que uma vez assumido, ele tem mais força que qualquer norma formal, assim, a reprodução das práticas passa a ocorrer de forma sutil, despercebida, ou seja, o *habitus* já foi interiorizado pelos sujeitos. Acredita-se que tal fenômeno ocorre com tudo que é imputado a escola e muitas vezes aceito sem crítica. Sacristán (1999b), exemplifica situações em que o *habitus* é institucionalizado, assumido com naturalidade. Dentre os diversos exemplos, tais como, as rotinas pedagógicas, a organização e cultura escolar, os modelos de desenvolvimento do currículo, está a avaliação e as formas de promoção de alunos e professores. Resumindo, a escola:

[...] serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 140).

Assim, para Bourdieu e Passeron (1992), a reprodução é uma condição de permanência das sociedades. Na sociedade capitalista, a reprodução necessita acontecer através da dominação que ampara essa configuração de aparelhamento

social. Vale lembrar Sacristán (1999a), quando aponta o fato de a evolução da sociedade influenciar a escola, conferindo a esta muitas funções. Para esse autor, essas exigências sociais imputadas a escola geram uma “indefinição de funções” (SACRISTÁN, 1999a, p.67). Esse aspecto recai também sobre o profissional coordenador pedagógico, que tem assumido na RME, um papel de tarefeiro, priorizando aspectos burocráticos da função.

*As dificuldades de atendimento aos professores iniciantes ocorrem devido ao excesso de demandas, muitas de caráter **burocrático**. (CP9Q)*

*eu acabo levando muita coisa pra casa, principalmente a parte **burocrática** que tira as vezes a gente do foco de resolver o principal que são situações que envolvem os alunos e os professores. (CP10Q)*

*A gente tem tanta coisa pra fazer, esses horários, tem as questões **burocráticas**, documentos, relatórios, as avaliações, e vai surgindo outras coisas o tempo todo, então é bem difícil. (CP10Q)*

*"as questões **burocráticas**, de documentos que preciso entregar, eu deixo muito pouca coisa pra fazer aqui, porque quando tem documento longo, coisas que eu preciso prestar atenção e focar bastante eu levo pra casa, porque aqui é o dia todo gente chamando, gente entrando, saindo, enfim, chega mãe buscar o kit, mãe que veio assinar ata pra filha vir no apoio pedagógico, enfim, são muitas coisinhas pequenas mas que tomam todo o nosso tempo, principalmente agora no início do ano que a gente tá organizando a escola, então é gente chamando pra todo lado. Assim, quando é documento que eu preciso de mais atenção, ficar em silêncio eu faço em casa, eu levo bastante coisa pra fazer em casa e final de semana"(CP15E)*

*Em alguns momentos devido ao acúmulo de atividades **burocráticas** a serem realizadas, se torna difícil realizar o trabalho do coordenador. (CP18Q)*

*"Porque dentro do município o papel do coordenador é bem **burocrático**, a gente acha que tem bastante tempo pra atender os professores, mas tem um período do mês que é **burocrático**, que é o período que você faz toda a documentação. (CP19E)*

*"Juntamente por causa dessa sobrecarga de trabalho que o coordenador tem dentro da escola gente não consegue realizar um trabalho tão bom como deveria, porque não é só o assessoramento aos professores, é atendimento aos pais, é questões **burocráticas**. Então acaba falhando." (CP19E)*

Sabe-se que o trabalho burocrático, faz parte do trabalho do coordenador pedagógico, faz-se uma crítica não no sentido de que não deva existir nenhum trabalho burocrático para o coordenador pedagógico, mas sim, com o intuito de demonstrar uma preocupação com o fato de que o trabalho burocrático, excessivo, intenso, pode estar prejudicando o bom andamento da atuação dos coordenadores pedagógicos da RME:

[...] o fato de estar mais envolvido com o administrativo que com o pedagógico impede que o CP assume seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.11).

Assim, ao priorizar as demandas burocráticas da escola, a atribuição principal do coordenador pedagógico que deve ser organizar o trabalho pedagógico junto aos professores, pode ser prejudicada:

Ao realizar as múltiplas tarefas já enumeradas, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho - a organização do trabalho pedagógico que envolve a construção, implementação e avaliação do PPP, que é um processo complexo, pois além do conhecimento técnico, requer conhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, fundamentos para a definição de um projeto de sociedade, de escola, com objetivos emancipadores, cuja construção não se consegue em meio a tantas atividades (PABIS, 2014, p.126).

Portanto, ao absorver tantas demandas do ambiente escolar, o coordenador pedagógico pode acabar por desviar-se da sua função. Com a intensidade do trabalho burocrático, (relatórios, planilhas, atas, documentos), o acompanhamento à prática pedagógica dos professores e o suporte pedagógico na escola como um todo, acaba por não ocorrer, sem transformação.

Além do trabalho burocrático, do trabalho formativo com os professores, os coordenadores ainda relatam as dificuldades em relação as questões emergenciais que surgem cotidianamente.

São muitas demandas do cotidiano da escola, entre elas: coordenar projetos pedagógicos, realizar a formação continuada, realizar atendimento aos pais, possibilitar um ambiente harmonioso para o trabalho coletivo. (CP6Q)

*“tem **muitas demandas** que surgem em momentos que a gente não espera. Algum problema, algum acontecimento, o atendimento aos pais, a gente não tem como programar.” (CP10E)*

*“Tem algumas coisas que já são fixas, que eu tenho uma data certo pra entregar. A grande questão mesmo, são as **demandas que surgem** no meio do caminho”. (CP10E)*

*“muitas vezes eu coloco uma meta, por exemplo de fazer observação em uma sala, mas aí **aparece alguma coisa e eu já não consigo**, mas eu tenho que aprimorar essa questão da minha organização”. (CP10E)*

O excesso de atividades, a intensificação e a burocratização do trabalho da coordenação pedagógica, levou duas coordenadoras participantes a se remeterem ao

trabalho do coordenador pedagógico dos anos 1970 e 1980, de quando ainda havia habilitações específicas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção:

*Antigamente tinha a **divisão da supervisão e orientação**, isso era bom, porque hoje a gente tem que parar o serviço pra resolver aquilo que é urgente, que precisa de imediato ser resolvido e as coisas que são importantes vão ficando. Por exemplo, eu não tenho conseguido fazer observação nas salas pra dar um feedback para os professores, e eu sei como isso é importante pra formação deles. Eu fico mais envolvida em documentação, dar orientações mais gerais, atender aluno que se machuca, ir à sala resolver problemas de indisciplina, então o dia passa e a gente nem vê, é muita coisa.*"(CP6E)

*"antigamente tinha-se uma **divisão entre o administrador, o supervisor e o orientador pedagógico**. Era fragmentado o trabalho? Era! Mas o professor tinha o atendimento específico do supervisor, que não fazia mais nada. Era o supervisor que atuava diretamente com os professores. Os orientadores trabalhavam com os pais e a administração era a parte da direção. O que acabou acontecendo, acabou sobrecarregando o coordenador, ele é aquele profissional generalista. Eu por exemplo, estou sem suporte pedagógico, se alguma professora minha faltar, se eu não conseguir remanejar o horário eu tenho que ir pra sala de aula e daí que faz o meu trabalho? Entende como?"(CP19E).*

Como dito pela CP19, antes das mudanças advindas das DCN's (BRASIL, 2006), que visaram romper com a fragmentação do trabalho pedagógico, as escolas possuíam mais recursos humanos. A partir do momento em que apenas um profissional assume todas as responsabilidades, fica sobrecarregado, atuando de forma cada vez mais precária.

Sabe-se que as DCN's (BRASIL, 2006), cumpriram o seu papel. O que falta agora são outras políticas, leis e decretos que contemplem a função e auxiliem na delimitação de uma identidade do coordenador pedagógico. Que compreendam e olhem para os coordenadores pedagógicos como profissionais que necessitam de amparo.

As dificuldades e cobranças enfrentadas todos os dias pelos coordenadores nas escolas, necessitam ser pauta constante de reflexão e de busca de estratégias que possibilitem a realização de um trabalho de qualidade aliado a uma melhor qualidade de vida docente. A começar pela formação inicial que ainda é falha para a atuação na coordenação pedagógica, e pela SME de Ponta Grossa que não possui uma política consistente de formação continuada para os coordenadores pedagógicos ajustada as necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou responder que forma os coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho pedagógico com os professores em início de carreira e como veem o seu papel neste processo. Para isso, se fez necessário analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes nas Escolas Municipais de Ponta Grossa-PR; identificar as estratégias pedagógicas dos coordenadores pedagógicos da referida RME no atendimento aos professores iniciantes, e também, desvelar o olhar desses coordenadores pedagógicos sobre o início da docência e seu papel nesse processo. Tarefa árdua, tendo em vista a complexidade e as contradições desde a formação inicial do coordenador pedagógico e até mesmo em sua atuação profissional.

A partir de estudos diversos sobre a temática em questão, desde a construção histórica e legal da profissão do coordenador pedagógico, da leitura de pesquisas correlatas, bem como, da análise de questionários e entrevistas com coordenadoras pedagógicas atuantes na RME, foi possível pontuar alguns aspectos em relação ao trabalho das coordenadoras pedagógicas com os professores iniciantes. Porém, é preciso salientar que as considerações aqui apontadas, fazem parte de um intrincado processo de problematização da prática pedagógica. São inconclusas e tem o intuito de despertar reflexões acerca desse complexo e contraditório campo de atuação de pedagogos.

As coordenadoras pedagógicas que participaram do estudo, contribuíram para que fossem identificadas características da atuação com os professores iniciantes. Sendo assim, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram atendidos, visto que, a partir de respostas e relatos das coordenadoras pedagógicas, conseguiu-se identificar estratégias de atendimento aos professores iniciantes, e desvelar o olhar das mesmas sobre o processo de início da docência. Ou seja, a forma como percebem esse momento da carreira docente. Para chegar a isso, foi preciso trilhar um caminho, com avanços e retomadas, de inferências, interpretações e busca constante de entendimento das práticas desse profissional. Observando aquilo que não está visível, retomando desde a formação, até as questões que dificultam o trabalho na coordenação pedagógica.

Quando se trata de formação, ficou evidente a valorização dos aspectos técnicos e pragmáticos do cargo, pois, apenas duas das coordenadoras participantes

assinalaram no questionário o item de formação inicial como importante para a prática pedagógica na coordenação, e para o trabalho com os professores iniciantes. As coordenadoras, em sua maioria, entendem que a formação inicial fica pautada apenas no âmbito teórico. Aspecto preocupante, pois entende-se que a formação inicial proporciona a base de conhecimento necessária para a atuação docente, pautada na práxis, considerando a educação como uma prática social complexa, prevendo uma unidade entre teoria e prática, pois estas estão vinculadas e são igualmente importantes no fazer docente. A formação inicial é a que fornece o alicerce para o trabalho na coordenação ou em outro campo de atuação docente, não deveria estar sendo desvalorizada.

Sobre a formação continuada das coordenadoras pedagógicas da RME, houve um consenso sobre o grande número de formações disponibilizadas a elas pela SME. Formações que são fruto de uma parceria da SME com a Fundação Lemann. O fato é preocupante, já que as interferências do setor privado na educação pública seguem uma dinâmica empresarial, em que o importante é atingir resultados que possam ser mensuráveis. Não há clareza por parte das coordenadoras participantes sobre a origem e motivação das pautas de formação continuada, o que também se configura como algo negativo. Tendo em vista, que as necessidades da escola podem encontrar-se minimizadas para que sejam atendidas demandas impostas por pessoas que pensam pela escola e não para a escola.

Não há relatos de formações voltadas especificamente para o trabalho com professores iniciantes. As coordenadoras mencionam uma formação da SME que é fornecida diretamente para os professores iniciantes, formações que estariam pautadas nos conteúdos curriculares. Aspecto relevante e que merece ser objeto de estudos posteriores, pois como mencionado por André (2012), são poucas as iniciativas de formação de professores iniciantes no Brasil por parte de secretarias de educação.

Durante os relatos as coordenadoras, elas tiveram preocupação em demonstrar suas formas e estratégias para organizar a rotina de trabalho pedagógico. De acordo com as participantes, elas receberam orientações da SME sobre manter uma organização, registros e cronograma para as atividades a serem realizadas. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, e na sala das coordenadoras pedagógicas, algumas no mesmo espaço que a direção da escola ocupa. Nesse local, fica fixo um quadro branco que possui um cronograma no qual as coordenadoras anotam as

próximas atividades, seja do trabalho na escola, reuniões, visitas ou formações. Acredita-se que o quadro demonstra transparência sobre os afazeres das coordenadoras pedagógicas fora do âmbito escolar, quando vão a formações fora da escola, por exemplo. Foi possível perceber nas escolas em que os quadros brancos estavam completos com anotações, mais sinais de uma rotina exaustiva na coordenação. Sabe-se que no quadro só é possível registrar aspectos pré-determinados, planejados e agendados, porém, a rotina na coordenação é repleta de situações que fogem do que é planejado, aspectos urgentes e não previstos.

As coordenadoras pedagógicas, trazem diferentes relatos sobre a organização, formas particulares e estratégias que atendem as suas necessidades. De acordo com elas, há essa liberdade por parte da SME, que recomenda os registros, mas não mantém um padrão de organização do trabalho dos coordenadores em todas as escolas.

Na fala das coordenadoras é possível perceber a diferença entre as práticas de organização, considera-se este um aspecto positivo, pois os coordenadores pedagógicos podem organizar suas rotinas de forma autônoma, levando em conta os interesses e necessidades da instituição em que atuam. Há coordenadoras que se frustram com a dificuldade de manter uma rotina, tendo em vista, as questões emergenciais que fazem parte das demandas escolares. Uma coordenadora, apresenta um planejamento mensal, e demonstra intencionalidade na prática ao ter como prioridade o trabalho com os professores, utilizando cada uma das semanas do mês para um fim específico. Tal organização configura algo positivo, visto que ela encontrou uma forma de realizar o trabalho pedagógico de maneira organizada e consistente, por levar em consideração as especificidades da rotina na escola em que atua.

Os dados trouxeram questões sobre o trabalho das coordenadoras enquanto formadoras de professores em serviço, sejam eles, professores iniciantes, ou não. Ficou demonstrado que os coordenadores compreendem o seu papel de formadores, eles sabem que recai sobre eles a responsabilidade de continuar o trabalho formativo com os professores além da formação inicial. Por isso, há uma grande preocupação em sentar-se com os professores para realizar o planejamento e observar aulas para prestar um *feedback*. Neste ponto, o alinhamento com os direcionamentos da SME ficou bem marcado. Nos discursos o tripé: planejar, observar e dar uma devolutiva, foi

recorrente. Além disso alguns coordenadores trouxeram à tona o papel importante da reflexão no processo formativo docente, aspecto considerado positivo.

Ao receber professores iniciantes nas escolas, as coordenadoras participantes, pautam as suas ações principalmente em pontos técnicos, na busca por apresentar a escola, colegas, documentos, currículo, entre outros. Algumas coordenadoras relatam realizar uma acolhida afetiva, com objetivo que os professores iniciantes se sintam bem no ambiente escolar e criem um vínculo de confiança com a coordenação. Sobre os apontamentos de encaminhamentos mais específicos, apenas duas das vinte coordenadoras demonstraram uma preocupação em oportunizar que os professores iniciantes na medida do possível, atuem como corretores ou como apoio pedagógico na escola, não assumindo turma de imediato. Aspecto considerado positivo por possibilitar que os professores iniciantes se adaptem ao ambiente, as rotinas e possam receber um tipo de formação indireta e constante por intermédio da observação da prática de outros professores.

As participantes da pesquisa, mencionam questões que contribuem para amenizar as dificuldades do trabalho pedagógico nas escolas. Estes dados, ficaram evidentes não poderiam ser ignorados. Trata-se primeiramente do trabalho colaborativo dos AP's. As coordenadoras enxergam o trabalho realizado pelos assessores pedagógicos como benéfico. Os AP's tornam-se o contato imediato dos coordenadores pedagógicos na RME, para quando necessitam esclarecer dúvidas, fazer pedidos ou buscar o auxílio da secretaria para a resolução de conflitos. Os AP's, também realizam formação com os coordenadores pedagógicos, repassando os direcionamentos da SME e Fundação Lemann.

Como as participantes apontam que os temas e pautas de formação são previstos de maneira alheia à escola, acredita-se que as especificidades e carências formativas dos coordenadores pedagógicos, não sejam atendidas em suas especificidades. Assim, apesar de as coordenadoras considerarem positivo a relação de apoio com os AP's, acredita-se que essa parceria poderia ter ainda mais significado se o trabalho formativo levasse em conta as demandas da coordenação em suas particularidades, ao invés, de temas generalizados e trabalhados simultaneamente em todas as escolas.

Outro fato elencado pelas participantes, diz respeito ao auxílio recebido da direção da escola, o trabalho alinhado da gestão. Houve relatos de diretoras que acatam para si tarefas burocráticas destinadas aos coordenadores pedagógicos, e

dessa forma contribuem para que eles consigam dedicar mais tempo ao trabalho com os professores. Tal fato é positivo, tendo em vista a precarização da função da coordenação pedagógica.

Merece destaque o fato de ser apontado pelas coordenadoras pedagógicas, o quanto é mais fácil atuar em escolas menores, com menos professores, e, menos alunos. Além de que, a prática das coordenadoras em escolas de tempo integral também foi enaltecida em relação ao trabalho nas escolas de tempo parcial. Nas escolas de tempo integral as coordenadoras possuem mais tempo de formação com os professores. A rotina nas escolas de tempo integral é diferente das escolas de tempo parcial, os professores possuem uma tarde na qual os alunos não têm aula, essas horas contam como hora atividade, e, é possível que a coordenação pedagógica realize um trabalho coletivo, proporcionando momentos de formação e estudo com todos os professores ao mesmo tempo.

Quanto o seu papel junto aos professores iniciantes, as coordenadoras participantes apontaram principalmente o aspecto formativo, como ser o apoio de que os professores iniciantes necessitam. Preocupam-se com a evasão destes professores, e por isso, demonstram compreender a complexidade dessa etapa da vida docente e se colocar à disposição para auxiliar naquilo que necessitarem. Com exceção de uma coordenadora, que acredita que seu papel é o mesmo em relação aos professores com experiência, orientar e incentivar os professores. Lamenta por não ter tempo hábil para formar melhor os professores e fala da importância de eles buscarem formações e realizarem as que são disponibilizadas pela SME.

As dificuldades dos professores iniciantes, de acordo com as coordenadoras pedagógicas, têm relação com o domínio de turma e planejamento adequado das aulas. Aspecto natural da falta de experiência da prática docente, por isso é tão importante o apoio da coordenação pedagógica e a busca de estratégias formativas para este professor. Acredita-se, que se o trabalho formativo pautado em planejar em conjunto, observar as aulas e realizar uma devolutiva, pautada na reflexão sobre o fazer pedagógico, estiver realmente acontecendo, é um primeiro passo para que os professores iniciantes aprendam e constituam uma prática pedagógica cada vez mais segura e de qualidade.

Algumas coordenadoras pedagógicas participantes, remetem os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes a falhas na formação inicial. Em suas concepções a formação inicial de professores não atende as necessidades da prática,

pois não ensina algumas estratégias que são necessárias na atuação docente. Novamente, a formação inicial é vista por elas como se priorizasse uma teoria distante da realidade escolar, a teoria em detrimento à prática, como se os dois aspectos fossem desvinculados.

Duas das vinte participantes, demonstram uma preocupação em relação ao trabalho na escola pública, estas, demonstram compreender a complexidade social existente no campo da educação. Em seus relatos, colocam que os professores não adquirem na formação inicial o preparo para lidar com o grande número de desafios que fazem parte do cotidiano da escola pública. Com uma visão humanista, estas coordenadoras compreendem que não seria possível que um curso de formação inicial possibilitasse todas as vivências necessárias para a atuação docente nos mais diversos contextos.

Enquanto para algumas coordenadoras as dificuldades são decorrentes de falhas na formação inicial, para outras, trata-se de um processo necessário de aprendizagem. Entendem que a iniciação faz parte do ciclo de vida docente, demonstram empatia por já ter iniciado algum dia e ter vivenciado as mesmas dificuldades. Desta forma, valorizam a chegada dos professores na carreira como um momento intenso de formação, em que é necessário apoio para superar os dilemas e adquirir experiência. Colocam ainda, que os saberes se constituirão ao longo da vida profissional, nunca cessam.

A pesquisa trouxe um dado curioso, não visto nas pesquisas correlatas. Trata-se dos aspectos positivos de receber professores iniciantes. Tanto no questionário, como nas entrevistas, as coordenadoras apontaram aspectos positivos da chegada de professores que estão iniciando na carreira. Pois iniciam com ideias novas e vontade de aprender. Houve relatos do quanto é difícil o trabalho com docentes, que já estão na fase final da carreira, próximos da aposentadoria, pois estes possuem maneiras já constituídas de trabalhar, e por isso tendem a não acatar sugestões e mudanças. Enquanto, que os professores iniciantes recebem ajuda e atendem ao que é solicitado, são criativos e dinâmicos na visão das participantes. Compreende-se que tal dado é interessante e contribui para gerar novos olhares sobre a iniciação docente, como oportunidade de renovação e transformação de práticas. Ao chegar um professor iniciante na instituição, esse traz consigo aprendizados recentes da formação recebida, podendo cooperar na geração de inquietações e apresentando novas possibilidades para o fazer pedagógico.

Ao longo de toda a entrevista e mesmo nos dados dos questionários, as participantes apresentam suas dificuldades para traçar estratégias de trabalho com os professores, para organizar a prática e se fazer presente perante a formação dos iniciantes. A maioria dos dados e relatos despontam sobre a intensificação do trabalho na coordenação pedagógica. Sabe-se que tal ponto é recorrente em pesquisas sobre o coordenador pedagógico.

A grande demanda de trabalho imputada aos coordenadores pedagógicos, traz consequências, não só para a vida e bem estar deste trabalhador, que muitas vezes leva as atividades do trabalho para fazer em domicílio, deixando de lado as questões pessoais e de lazer, mas também, consequências para a educação. Visto que por vezes deixa-se de realizar o que é importante, necessário para atender as diversas demandas burocráticas. Deixa-se de prestar um auxílio para os professores naquilo que necessitam para cobrar deles aspectos referentes as avaliações externas e melhoria dos índices e notas a todo custo.

O coordenador pedagógico é o profissional que precisa atuar para contribuir com todos os professores para que realizem um bom trabalho. Necessita atender aos anseios das famílias, criar formas de atrai-las para um trabalho colaborativo com a instituição, atender a todas as demandas burocráticas, que envolvem relatórios, preenchimento de documentos, entre outros. Acatar as questões emergenciais e de rotina, participar de formações, formar-se e formar. Tudo isso além de outras tantas atribuições que foram mencionadas no decorrer desse estudo. Diante de inúmeras funções, fica evidente a desconstrução do objetivo maior da função do coordenador pedagógico, pelo dia-a-dia e pelas políticas públicas tal como estão estabelecidas. Percebe-se assim, uma ausência da figura do coordenador pedagógico no trabalho com os professores iniciantes, seja para criar estratégias ou para estabelecer um olhar sobre esse processo de iniciação.

Na RME a situação vai ao encontro da realidade demonstrada na literatura que trata deste profissional, bem como das pesquisas que o tem como objeto. Falta valorização do coordenador pedagógico, em relação a remuneração, reconhecimento e constituição de uma identidade. Falta formação, formação continuada pautada nos interesses da escola, de seus profissionais e alunos. Faltam dispositivos legais que indiquem os preceitos do cargo, com clareza e objetividade.

Espera-se contribuir por meio desta pesquisa, para que o coordenador pedagógico atuante na RME de Ponta Grossa, seja considerado em seus dilemas,

dificuldades e necessidades, com intuito, muito longe de se gerar uma conclusão, mas de problematizar tantos aspectos referentes à prática conturbada de coordenadores pedagógicos. Não se pode de forma alguma, criticar o fato de não realizarem um trabalho coeso, eficaz de atendimento e formação aos professores iniciantes, se eles ao menos recebem formação e orientações sobre esse aspecto.

Sugere-se estudos que contemplem a formação dos professores iniciantes oferecida pela SME, e que tragam dados sobre a evasão de professores na RME, a fim de complementar o presente estudo. Da mesma forma, estudos e pesquisas sobre políticas de formação continuada aos coordenadores pedagógicos, se fazem necessárias para que a identidade do coordenador pedagógico se consolide. Considera-se ainda a importância de mudanças na formação inicial nos Cursos de Pedagogia para que os coordenadores pedagógicos possuam cada vez mais clareza das suas funções na escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR M. A. S., *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de nov. 2018.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de. e ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 21-46.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, p.112-129. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, M. C. S. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-rei, v. 8, n. 2, p. 215-224, jul./dez. 2013.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - ANFOPE; *et al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução n. 02/2015. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BEATRIZ, A. B. T.; TOZETTO, S. S. O pedagogo e a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de educação profissional, na rede estadual de ensino do Paraná. In: ENCONTRO BRASILEIRO REDESTRADO, 9.,2017, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/063/original/O_pedagogo_e_a_pratica_pedagogica_dos_professores_iniciantes.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2019.
- BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes**: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de

Ponta Grossa - PR. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BEZERRA, R. J. L. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.**, Recife, v. 3, n.1, p. 103-120, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOUDIEU, P. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei no 1.190**, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei n.º 3.454**, de 24 de julho de 1941. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei no 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Documenta n. 1, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, 1963. p. 59-65.

BRASIL. **Lei no 5.540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, n. 231, de 29 nov. 1968 e retificada em 3 dez. 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, n. 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, n. 100, 1969b. p. 113-117

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2018.

BRASIL. **Decreto no 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&página=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 13 de out. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

BRZEZINSKI, I. Novas diretrizes curriculares nacionais da pedagogia. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário, v. 2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CRUZ, G. B. **Cursos de pedagogia no Brasil: história e formulação com Pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

D'ÁVILLA, J. L. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. **Educere**, Curitiba, p. 11558-11569, 2013.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In*: FERREIRA, N. S. (org.) **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324. 2015.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**. Reunião: 2019. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 19 jun. de 2020.

FLACH, S. F. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa - PR. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 63-84, 2013.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1 p. 137-131, jan. 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Programa Formar**. Disponível em: <https://bit.ly/2Dt3F5D>. Acesso em: 5 set. 2019.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e**

limites. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GARCIA, R.P.M; SILVA, C.N. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1405-1422, set./dez. 2017.

GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, v.119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Rev. Educ. Soc**; Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S., ANDRÉ, M. E. D. A. & ALMEIDA, P. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO. 2019

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

HYPOLITO, Á.L.M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos do Cedes**. Campinas, v.35, n.97, p.517-534, set./dez. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES, 2019.

Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=84000&btOk>. Acesso em: 10 set. 2019.

JONSSON, P. V. M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KASTELIJNS, F. A. B.; DOMINGUES, T. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: um

olhar comparativo entre dois documentos. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11. 2016, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-12.

MADEIRA, C. M. **Coordenação pedagógica e o papel do coordenador**. Módulo 1: Área 1. Brasília, DF: Editora UnB, 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu: MG. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2005.

MARINS, G. A. M. B; BRITO, S. H. A. Gestão da fundação Lemann, o caráter empresarial para/na educação pública. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE, 14., 2018, Goiás. **Anais** [...] Goiás: PUC, 2018.

MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003.

MIZIARA, L. A. S. **A Coordenação Pedagógica e a práxis docente**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. 2015. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MORAES, R. C. C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NADAL, B. G. Prática Pedagógica: a Natureza do Conceito e Formas de Aproximação. *In*: SILVA, M. C. da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores** - Curitiba: Universidade Tuiuti, 2016. p. 15-37.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- NONO, M.A; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professores iniciantes. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu: MG. Anais [...]* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf. Acesso em 22 jul. 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Educa, 2002.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144. 2004.
- OLIVEIRA, J.S.; GUIMARÃES, M.C.M.O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues.** v. 1, n. 1, p. 95-103. 2013.
- OLIVEIRA, E. G. *et. al.* Políticas de valorização dos profissionais do magistério: um olhar sobre o coordenador pedagógico. **Seminário Gepraxis,** v. 6, n. 6, p. 957-972, Bahia, Brasil, 2017.
- PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.
- PAPI, S.O.G; MARTINS, P.L.O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Revista Currículo sem fronteiras.** v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2019.
- PEREIRA, A. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Espaço do currículo,** v. 7, n. 2, p. 297-313, maio/ago. 2014.
- PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PERONI, V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional,** v. 15, p. 38-57, 2019.
- PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Loyola, 2005.
- PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade.* São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V.M.N. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. A função formativa da coordenação pedagógica na escola *básica*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: ENDIPE, 2014.

PLACCO, V. M.N.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PONTA GROSSA. **Decreto nº 714** de 11 de dezembro de 2001. Regulamenta a função de pedagogo na rede municipal de ensino. Ponta Grossa: 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PONTA GROSSA. **Decreto nº 6956** de 24 de julho de 2002. Aprova o regimento do quadro próprio dos profissionais da educação da rede municipal de ensino e o respectivo plano de cargos, carreira e salários. Ponta Grossa: 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

PONTA GROSSA. **Lei nº 10.375** de 28 de setembro de 2010. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PONTA GROSSA. **Decreto nº 6705** de 15 de janeiro de 2013. Dispões sobre estruturação administrativa da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, conforme específica. Ponta Grossa: 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

PONTA GROSSA. LEI Nº 12.213 de 19 de agosto de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Ponta Grossa: 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dpliu>. Acesso em set. de 2019.

PONTA GROSSA. **Lei nº 12.269** de 2 de setembro de 2015. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta grossa e dá outras providências. Ponta Grossa: 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PONTA GROSSA. **Revista Pura Educação**. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. set. 2019.

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG. 2015.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999a, p. 61-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999b.

SAKATA, K. L. S.; LIMA, M. F. O Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann em duas redes municipais de ensino do Paraná. **Revista Práxis educativa**, v. 14, p. 1-18, 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, G. L. F. **Representações sociais sobre os saberes docentes necessários à sua prática dos professores de uma instituição de ensino superior privada de Ponta Grossa – PR**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SILVA, D. C. F. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica: ação, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina. Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SOUZA, M. A. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. *In*: SILVA, M. C. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2016. p. 38-65.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TOZETTO, S.S; KAILER, P.G.L. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Rev. Educação por Escrito**, v. 9, n. 2. 2018.

TULIO, J.M.C.F. **A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VINUTO, J. A amostragem de bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220. 2014.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 165. 2014.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente; confluência do debate nacional. **Cadernos do Cedes**, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

SOLICITAÇÃO DE PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Ponta Grossa Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas Ponta Grossa
Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Eu, Franciele Aparecida Carneiro Stefanello, portadora do CPF: 072.733.159-07, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para fins de pesquisa. Essa parceria se faz necessária para efetuar a coleta de dados para o trabalho de dissertação, o qual possui como tema: "O Coordenador Pedagógico e sua prática na atuação com o professor iniciante", orientado pela Profª Drª Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central, analisar as ações do trabalho do coordenador pedagógico na construção do conhecimento pedagógico do professor iniciante nas Escolas Municipais de Ponta Grossa. A pesquisa envolverá os coordenadores pedagógicos que atuam em 20 escolas (conforme listagem), para a realização de questionário e posteriormente serão selecionados e convidados 6 destes coordenadores para participar da entrevista semiestruturada. Desde já agradecemos a atenção.

Franciele Apª C. Stefanello

Franciele Apª C. Stefanello (Mestranda)

Ponta Grossa, 2019.

Autógrafa
em 05/07/2019
EJAVEL
ESTMÉRIA DE LOURDES SAUVÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEC Nº 12.288/2017

APÊNDICE B- CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Título do Projeto: O coordenador pedagógico e sua prática na atuação com o professor iniciante

Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Franciele Aparecida Carneiro Stefanello

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 998076090

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado à prática pedagógica do coordenador pedagógico e sua atuação com os professores iniciantes.

O objetivo central da presente pesquisa é analisar as ações do trabalho do coordenador pedagógico na construção do conhecimento do professor iniciante. Como objetivos específicos, colocamos para o estudo: conhecer as estratégias dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Ponta Grossa, para apoio aos professores no início da docência, e investigar as dificuldades encontradas por coordenadores pedagógicos na realização do apoio pedagógico aos professores iniciantes.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre a prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos e sua atuação com professores iniciantes. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: f.uepg@hotmail.com, ou por meio do telefone: (42) 998076090.

Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Franciele Aparecida Carneiro Stefanello - R.A: 3100118004001.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo
concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



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

**QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) COORDENADORES PEDAGÓGICOS (AS) DO
ENSINO FUNDANTAL DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA/PR**

DADOS PESSOAIS

Nome:

Escola _____ em _____ que _____ trabalha:

Data de nascimento: __/__/____

FORMAÇÃO

() Especialização – Curso: _____

() Em curso () Concluído - Ano de conclusão: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quantos anos você tem de profissão docente? _____

Período de atuação na Secretaria Municipal de Educação/PG: ____ anos e _____ meses.

Ano do concurso: _____ Carga horária: () 20H () 40H

Período de atuação no cargo de Coordenador(a) pedagógico (a) na Secretaria Municipal de Educação/PG: ____ anos e _____ meses. Carga horária: () 20H () 40H

A escola em que atua é de período: () Parcial () Integral

COMUNIDADE ESCOLAR

Professores: nº total _____

Professores iniciantes: (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos). nº _____

Coordenadores pedagógicos: nº _____

Diretores: nº _____ Vice-diretores: nº _____

Escriturário: nº _____

Alunos: nº _____

1)Quais são suas principais atribuições enquanto coordenador(a) pedagógico(a) na Secretaria Municipal de Educação/PG? Comente:

2)Enquanto coordenador (a) pedagógico (a), você possui ou já recebeu em algum momento professores iniciantes na escola? (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos).

SIM NÃO

3)Quais as dificuldades encontradas no dia-a-dia de sua atuação enquanto coordenador(a) pedagógico(a) para atender as demandas dos professores iniciantes? (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos)

4)Em sua prática pedagógica, o que mais contribui para que consiga atender às demandas dos professores iniciantes? (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos). (Pode marcar mais de uma alternativa):

A formação inicial A experiência cotidiana na escola As formações continuadas oferecidas pela Rede de Ensino. Outra, comente:

5)Como você realiza a recepção dos professores iniciantes na escola onde atua? (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos).
Descreva:

6) Existe formação específica da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa para os/as Coordenadores(as) pedagógicos, referente a atuação com os professores iniciantes? Se houver, relate de que forma acontece tal formação:

7) Qual é o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de acompanhamento do professor iniciante?

8) Quando é identificado dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente de professores iniciantes, quais são os procedimentos adotados por você enquanto coordenador(a) pedagógico(a)? (Considerar apenas os que entraram na carreira docente à no máximo 3 anos)

9) Comente algumas dificuldades encontradas por professores iniciantes que você já percebeu durante o seu trabalho de coordenador pedagógico:

10) Quando percebe dificuldades do professor iniciante no trabalho pedagógico, você consegue prestar apoio a ele(a)? Comente suas estratégias e dificuldades nesse processo:

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Confirmar dados. (Idade, tempo de trabalho na coordenação, formação).

Onde você cursou Pedagogia? Em que ano concluiu?

Comente sobre a sua carreira. (Quantas escolas? Em que turmas atuou? Outros cargos?)

Como é a formação continuada dos C.P organizada pela SME?

Em algum momento das formações continuadas houve como pauta o trabalho com os professores iniciantes?

Como você organiza o seu trabalho na escola tendo em vista as atribuições da coordenação pedagógica? O que a levou a concluir que deveria organizar de tal forma?

Sobre os professores iniciantes...

Como se dá a recepção aos professores iniciantes na escola?

Você considera que os professores iniciantes precisam de orientações mais específicas, diferentes das orientações que são dadas a professores em outros momentos da carreira?

Você reconhece as dificuldades pelas quais os professores iniciantes passam no início da carreira?

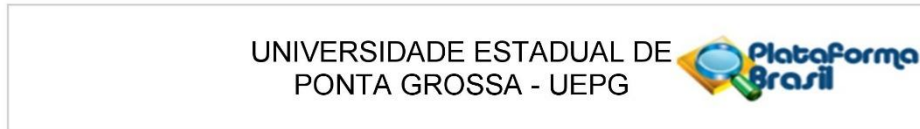
Quando percebe que algum professor iniciante está apresentando dificuldades em relação a prática, como trabalha com estas dificuldades?

Por que os professores iniciantes apresentam essas dificuldades?

Qual você acredita ser o seu papel frente ao trabalho com os professores iniciantes?

Você consegue prestar apoio diferenciado aos professores iniciantes? Comente.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 3.067.221

Folha de Rosto	folharostoassinana.pdf	28/09/2018 13:42:17	FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.pdf	26/09/2018 17:04:36	FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Dezembro de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

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
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B- ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LEI 12.269/2015

II – Coordenação Pedagógica (Área de Atuação: Unidade Escolar)

1. Elabora e executa projetos pertinentes à sua área de atuação;
2. Participa de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;
4. Assegura o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
6. Elabora relatórios de dados educacionais;
7. Emite pareceres técnicos;
8. Cumpre com as normativas destinadas a viabilizar as normas destinadas às unidades escolares e CMEIs;
9. Zela pela integridade física e moral do aluno;
10. Coordena e participa das atividades de planejamento global da escola;
11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
12. Participa da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;
13. Contribui para o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de projetos;
14. Articula-se com órgãos gestores da educação e outros;
15. Participa da elaboração do currículo e do calendário escolar;
16. Incentiva professores e alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas-aula, horas-atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
18. Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino;
19. Participa de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
20. Acompanha e orienta o corpo docente e discente da unidade escolar;
21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlatas;
22. Participa da elaboração e da avaliação de propostas curriculares;
23. Coordena as atividades de integração da escola com a família e a comunidade;
24. Coordena as reuniões do conselho de classe;

25. Contribui na preparação do aluno para o exercício da cidadania;
26. Zela pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;
27. Zela pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
28. Contribui para a aplicação da política pedagógica do Município e para o cumprimento da legislação de ensino;
29. Propõe a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;
30. Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área da educação;
31. Apresenta propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino;
32. Contribui para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetive a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais segmentos da sociedade;
33. Sistematiza os processos de coleta de dados relativos ao educando através de assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;
34. Acompanha e orienta pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares;
35. Promove o intercâmbio entre professor, aluno, equipe técnica e administrativa e conselho escolar;
36. Trabalha o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação transmissão / produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-político e econômico;
37. Conhece os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;
38. Desenvolve pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;
39. Busca a atualização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;
40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
41. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;
42. Participa das atividades de elaboração do regimento escolar;
43. Participa da análise e escolha do livro didático;
44. Acompanha e orienta estagiários;
45. Participa de reuniões interdisciplinares;
46. Avalia e participa do encaminhamento dos alunos com deficiência para os setores específicos de atendimento;
47. Promove a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular;
48. Coordena a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola;
49. Trabalha a integração social do aluno;
50. Traça o perfil do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros instrumentos;
51. Orienta os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
52. Divulga experiências e materiais relativos à educação;
53. Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da unidade escolar;
54. Acompanha estabelecimento escolar de sua lotação, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir a eficácia do processo educativo;
55. Executa outras atividades correlatas.
56. Busca o aprimoramento constante através de leituras, estudos, cursos, congressos e outros meios que possam aprofundar conhecimentos para o exercício do trabalho.

ANEXO C- ATRIBUIÇÕES DO ASSESSOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LEI 12.269/2015

III – Assessoramento Pedagógico

(Área de atuação: unidades escolares da rede municipal de ensino, com exercício na sede administrativa da Secretaria Municipal da Educação)

1. Contribui com o planejamento, elaboração e orientação das diretrizes pedagógicas da educação municipal, de acordo com as políticas da Secretaria Municipal da Educação e com as necessidades diagnosticadas nos planos escolares, nas reuniões pedagógicas e planos de ação de cada unidade escolar;
 2. Participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino, orientando e acompanhando-o em todos os níveis, assegurando a articulação deste com as unidades escolares e com os demais programas da rede municipal de ensino;
 3. Atua em consonância com as normas e regulamentos da Secretaria Municipal da Educação e demais órgãos que a compõem;
 4. Assessoria as decisões técnicas das diretorias e demais órgãos da Secretaria Municipal da Educação;
 5. Articula ações conjuntas entre os vários órgãos da Secretaria Municipal da Educação, bem como entre os setores público e privado, visando o aprimoramento da qualidade do ensino, o desenvolvimento dos alunos e a formação em serviço dos profissionais da educação;
 6. Atende as solicitações da Secretaria Municipal da Educação, participando de eventos e encontros, explicitando o trabalho ou projetos realizados;
 7. Colabora com a elaboração e atualização da proposta pedagógica global da rede municipal de ensino, o currículo, os planos de ensino, os diferentes instrumentos do processo de avaliação e outros instrumentos necessários à qualidade do ensino;
 8. Participa da elaboração do Regimento Escolar e do calendário escolar anual;
 9. Propõe e acompanha a supervisão das atividades de pesquisa, a aplicação de métodos, técnicas e procedimentos didáticos na educação municipal, responsabilizando-se pela atualização, exatidão e sistematização dos dados necessários ao planejamento da rede municipal de ensino;
10. Diagnostica as necessidades da rede municipal de ensino, propondo ações e ministrando ou coordenando cursos de capacitação;
 11. Assessoria tecnicamente Diretores, Coordenadores e Professores oferecendo subsídios para o aprimoramento de sua prática, atuando em conjunto, visando o desenvolvimento integral dos alunos;
 12. Desenvolve atuação integrada com Diretores, Coordenadores e Professores, para definir metas e ações dos planos escolares em conformidade com a realidade e a necessidade de cada unidade escolar e em consonância com a proposta pedagógica global;
 13. Articula a integração de cada equipe escolar à rede de escolas municipais e à própria Secretaria Municipal de Educação;
 14. Sugere às escolas atividades ou projetos de enriquecimento curricular que venham a colaborar com a formação dos alunos;
 15. Cria condições, estimula experiências e orienta os procedimentos de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos da rede municipal de ensino;
 16. Analisa relatórios dos Coordenadores e Docentes, acompanhando o desempenho face às diretrizes e metas estabelecidas e sugere novas estratégias e linhas de ação, especialmente em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
 17. Media conflitos que possam surgir no âmbito das escolas ou entre escolas, no intuito de garantir a qualidade do trabalho, principalmente em seus aspectos pedagógicos;
 18. Busca o aprimoramento constante através de leituras, estudos, cursos, congressos e outros meios que possam aprofundar conhecimentos para o exercício do trabalho.