

PRÁTICAS E FAZERES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: NARRATIVAS E REFLEXIVIDADE SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

PRACTICES AND ACTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS: NARRATIVES AND REFLEXIVITY ON TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiência produzido a partir da oferta de um curso extensão realizado com coordenadores pedagógicos de escolas públicas de educação básica. O presente estudo teve como objetivo analisar aspectos que articulam trajetórias pessoais e profissionais como possibilidade de autoformação e desenvolvimento profissional em serviço de coordenadores pedagógicos, observando-se as prescrições legais e referenciais teóricos da área, assim como os contextos de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa. Os dados coletados para análise consistiram nas escritas autobiográficas produzidas por ocasião da conclusão do curso, analisados através da análise de conteúdo e discutidos à luz do referencial teórico proposto. Os achados indicam que as trajetórias pessoais e profissionais constituem a identidade profissional dos coordenadores, que os contextos de trabalhos apresentam desafios frente a necessidade de cumprimento de metas de qualidade e apontam ainda para a necessidade de maior investimento em momentos de formação continuada em serviço, permeados por uma articulação fundamental entre teoria e prática.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação em contexto de trabalho. Desenvolvimento profissional.

Abstract: The present work consists of an experience report of an extension course entitled “Practices and practices of pedagogical coordinators: narratives and reflexivity on training and professional development” carried out with pedagogical coordinators of public schools of basic education. The present study aimed to analyze aspects that articulate personal and professional trajectories such as the possibility of self-training and professional development in the service of pedagogical coordinators, observing the legal prescriptions and theoretical references of the area, as well as the contexts of professional activity of the research subjects. The data collected for analysis consisted of autobiographical writings produced at the conclusion of the course, analyzed through content analysis and discussed in the light of the proposed theoretical framework. The findings indicate that the personal and professional trajectories constitute the professional identity of the coordinators, that the work contexts present challenges in face of the need to meet quality goals and also point to the need for greater investment in moments of continuing training in service, permeated for a fundamental articulation between theory and practice.

Keywords: Pedagogical coordinator. Work-related training. Professional development.

Francisco José de Lima¹

Roberta da Silva²

Damião Michael Rodrigues de

Lima³

Pedro Luis Barbosa Saraiva⁴

1 Doutor em Educação pela (UNIMEP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Cedro. E-mail: franciscojose@ifce.edu.br.

2 Doutora em Psicologia, pela UNIFOR. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Iguatu. E-mail: robertasilva@ifce.edu.br

3 Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela (UPM). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Iguatu. E-mail: michael.lima@ifce.edu.br

4 Mestre em Engenharia de Software, pelo CESAR. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Cedro. E-mail: pedro.barbosa@ifce.edu.br.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em um relato de experiência de um curso de extensão

ofertado a coordenadores pedagógicos de escolas de educação básica, cujos participantes aderiram de forma voluntária, a partir da divulgação promovida pela instituição ofertante. A proposta do curso foi propiciar espaços dialógicos sobre a coordenação pedagógica, observando as prescrições legais e a literatura educacional, na tentativa de refletir sobre ações executadas na escola compreendendo os limites e desafios que são enfrentados por quem ocupa esse cargo.

De acordo com Saviani (2003), a formação de professores e coordenadores como sujeitos competentes técnica e politicamente tem ocupado parte significativa das discussões no contexto educacional, considerando-se que o fazer docente exigir saberes teóricos e práticos para o exercício da docência, os quais precisam ser (re)construídos com base na reflexão sobre a própria prática, para que os profissionais possam assumir o papel de protagonistas de seu processo formativo, contribuindo, desse modo, para a compreensão e transformação da realidade educacional, tornando-a capaz de minimizar, efetivamente, assimetrias sociais.

No contexto educacional brasileiro, a adoção de políticas educacionais definidas sob a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no financiamento de programas e projetos de educação, cujos

resultados são mensurados através de avaliações de larga escala, tem incitado, nas últimas décadas, mudanças acentuadas no cotidiano das escolas. As redes de ensino têm vivido, a partir da segunda metade da década de 1990, a implantação dessas políticas pautadas em pressupostos de gestão voltados à performance e ao cumprimento de metas, os quais implicam na organização escolar e no trabalho docente. Cabe ressaltar que, performatividade surge como conceito-chave no contexto político neoliberal, compreendida como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543). Os princípios da performance têm assim assumido, atualmente, nuances que extrapolam aspectos econômicos, afetando todos os aspectos da vida social, pois trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projeto políticos (Ball, 2014).

Nesse cenário, as escolas estão, cada vez mais, imersas na cultura do desempenho acadêmico, marcada especialmente pelo espectro das avaliações externas. Diante desse cenário, assim como os professores, os

coordenadores pedagógicos são convocados a assumir seu lugar estratégico na busca por melhores resultados de rendimento acadêmico dos alunos, sobretudo, no que diz respeito ao acompanhamento e supervisão da atuação pedagógica de professores.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico na conjuntura escolar, observa-se a existência de diferentes configurações da função que exerce, considerando-se as relações que se estabelecem entre o que está prescrito pela estrutura oficial e as tarefas que executa no cotidiano de trabalho. Desse modo, o que chega do instituído legal para o coordenador e como este absorve o instituído para exercer sua função diante da estrutura da escola; como a organização escolar interfere no trabalho da coordenação e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização; que sentido o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas constituem questões relevantes ao debate (Placco; Souza; Almeida, 2012).

O coordenador pedagógico tem importante papel na gestão de todos os processos escolares, inclusive, na formação de professores, reconhecendo-se ser necessário, diante de tantas demandas destinadas ao coordenador, maior atenção à formação continuada de professores, a qual se credita relevante como um dos caminhos para a

melhoria da qualidade da educação básica, exigindo igual investimento também na formação continuada do próprio coordenador.

Em tempos de intensa busca por resultados, considera-se oportuno propiciar espaços de diálogo e reflexividade sobre práticas de formação e desenvolvimento profissional na escola, elucidando o fazer do coordenador pedagógico como formador de professores e articulador de ações que favoreçam o desenvolvimento de práticas colaborativas, cujas escolhas, decisões e atitudes façam diferença na qualidade pedagógica dos serviços educacionais ofertados pela instituição de ensino.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou analisar aspectos que articulam trajetórias pessoais e profissionais como possibilidade de autoformação e desenvolvimento profissional em serviço de coordenadores pedagógicos. Para consecução do proposto, serão analisadas as produções autobiográficas, identificando-se as categorias temáticas mediante análise de conteúdo, as quais serão apresentadas e discutidas com base nas referências teóricas apresentadas no decorrer deste artigo.

Coordenação pedagógica: reflexões, perspectivas e tendências à luz da literatura

As demandas por melhores resultados de rendimento acadêmico têm sido representadas pela implementação de políticas de responsabilização, as quais consideram gestores e professores como responsáveis pelo desempenho institucional. Porém, entre o prescrito e o executado, o anunciado e o realizado é possível observar lacunas considerando-se os múltiplos contextos escolares, suas reais condições e desafios para a consecução de metas de desempenho projetadas pelos sistemas de ensino, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Reconhecida como lugar da produção e (re)elaboração de conhecimentos, a escola configura-se como um espaço heterogêneo, dinâmico, nutrido por interações e múltiplos acontecimentos. O cotidiano escolar é marcado por relações e ações multifacetadas que exigem tomadas de decisão condizentes com as expectativas e cuidado na/para atuação profissional. Esses pressupostos se fazem necessários para que cada profissional, diante de situações diversas, desempenhe sua função principal, concorrendo para o desempenho harmônico dos objetivos institucionais.

Entre os protagonistas envolvidos com o trabalho escolar, encontra-se o profissional que atua na coordenação pedagógica, sujeito com particularidades e experiências múltiplas

adquiridas em contextos de relações pessoais e profissionais diversas (Prado; Proença, 2018), que tem por função planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola (Dublante; Sousa, 2017).

No entanto, apoiados em Placco, Souza e Almeida (2012, p.766), considera-se que a atuação deste profissional é muito mais abrangente e enfrenta algumas dificuldades, dentre as quais se destacam “a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”. Nesse sentido, as pesquisas que tratam sobre o coordenador pedagógico e seus desafios se mostram relevantes para compreendermos seu papel e formas e possibilidades de atuação no espaço escolar.

Ao apresentar um panorama de pesquisas sobre o coordenador pedagógico entre 1988 a 2012, Oliveira (2017), indica que estudos sobre a função, identidade e constituição do coordenador pedagógico; formação inicial e continuada do coordenador pedagógico; atuação do coordenador pedagógico na escola; relações entre o coordenador pedagógico e os demais profissionais da escola e visão do coordenador pedagógico sobre diferentes situações do cotidiano escolar são temáticas recorrentes no contexto da pesquisa brasileira.

Com foco nos sentidos e significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico e sua permanência na função, (Almeida, Placco, Souza, 2014; Teixeira, Carvalho, 2015) reconhecem que a coordenação pedagógica é um trabalho que tem como especificidade a articulação de processos no âmbito escolar, especialmente a formação contínua de professores, cujos sentidos e significados resultam de múltiplas determinações, entre as quais destaca-se: a realidade histórica-social e cultural em que a profissão surge e se desenvolve; as demandas inerentes ao contexto de escolarização; as reformas educacionais; as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho do coordenador pedagógico acontece.

Embora seja reconhecida como essencial para o desempenho escolar por governantes e profissionais da educação, é possível constatar que o coordenador pedagógico ainda tem muitos desafios a superar devido às condições que caracterizam o exercício da função (Almeida; Placco; Souza (2014). As pesquisas apontam que a falta de uma formação inicial específica desponta como uma das principais dificuldades encontradas por coordenadores pedagógicos para desenvolvimento de sua atuação (Franco, 2008; Placco, Souza, Almeida; 2012, Leite, Miranda, Veras, et. al., 2016).

Quanto às influências da formação inicial na prática profissional de coordenadores pedagógicos, Leite, Miranda e Veras (2016), realizaram um estudo com seis coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de ensino médio de uma cidade do interior cearense e constaram que os diferentes percursos formativos exerceram e/ou exercem múltiplas influências em suas práticas e que, embora a formação não seja o único elemento a contribuir para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, trata-se de um fator importante, por isso a necessidade de um investimento contínuo em atividades autoformativas que colaborem para o aperfeiçoamento do trabalho e o crescimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

Diferentes estudos, a partir de múltiplas perspectivas, além de enfatizar as atribuições de coordenadores pedagógicos, evidenciam preocupações e proposições quanto ao prescrito, o executado e formação continuada em contexto de trabalho, observando que práticas de formação profissional na escola se apresentam como desafios na atuação do coordenador pedagógico em parceria com os professores (Miziara, Ribeiro e Bezerra, 2014; Almeida e Placco, 2014; Cunha, 2015; Prado; Proença, 2018).

Nesse sentido, Cunha (2015, p. 280) aponta que as próprias redes de ensino

precisam investir na formação continuada desses profissionais “instituído uma dinâmica de interlocução entre pares, entre práticas e teorias”, entre coordenadores pedagógicos, “na expectativa de que essas experiências formativas possam servir como referências para a própria formação compartilhada que acontece no trabalho coletivo na escola”.

Quanto à atuação do coordenador em relação à promoção da formação continuada de professores no contexto escolar, Almeida e Placco (2014) indicam que embora a legislação e a literatura defendam que essa formação é atribuição dos coordenadores pedagógicos – atribuição prescrita, mas não considerada prioritária e, por isso, não se concretiza em detrimento de inúmeras interferências, principalmente quando os coordenadores se envolvem “em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho” (Miziara; Ribeiro; Bezerra, 2014, p.609).

Em meio a tantos desafios, coordenar o pedagógico “constitui-se em instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (Franco, 2008, p.117). Diante disso, é fundamental que o coordenador pedagógico compreenda a dinâmica escolar como espaço

formativo, reconhecendo que qualquer situação educativa apresenta complexidade e é permeada, segundo Franco (2008, p.120), “por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional”.

Para Libâneo (2008), são funções inerentes à coordenação pedagógica o planejamento, o gerenciamento, o acompanhamento e avaliação da totalidade de atividades didático-pedagógicas e curriculares da escola. Para o autor, a coordenação pedagógica tem como atribuição principal assistir aos professores na condução e administração das situações de aprendizagem que sejam adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Essa prática de orientação didático-pedagógica deve ocorrer a partir de procedimentos de “reflexão” e “investigação” de modo que os professores consigam se aproximar de uma “situação ideal de qualidade do ensino, considerando o ideal e o possível” (Libâneo, p. 219, 2008).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa exploratória, realizada

através de um relato de experiência, desenvolvido a partir da realização de um curso de formação continuada, na modalidade “curso de extensão” ofertado a coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de educação básica da rede pública de ensino. O curso ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE) *campus* Cedro, com a participação de 22 profissionais.

Os dados do presente estudo foram coletados a partir de narrativas autobiográficas realizadas como atividade final do curso formação. Para Ventura e Cruz (2019), as narrativas autobiográficas representam papel importante na construção de identidades, reafirmando a subjetividade do sujeito no âmbito da pesquisa científica. Nascimento e Oliveira (2016) reafirmam a possibilidade de reflexão e ressignificação de experiências não apenas para quem narra, mas também para quem escuta, numa construção dialógica dos resultados e discussões.

O corpus constituído das narrativas autobiográficas foi analisado a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977), seguindo as etapas da técnica da análise temática: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Durante a pré-análise, foi realizada a leitura na íntegra das narrativas, para organização do material, considerando os

objetivos específicos estabelecidos, seguindo as orientações propostas para análise de conteúdo: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1977).

Após a pré-análise, o material foi organizado em quadros-síntese, considerando-se recortes das unidades de registro, com base nos objetivos estabelecidos para o estudo, os quais orientaram a organização das categorias temáticas. Os quadros-síntese constituíram a base para a realização das análises e construção das inferências e interpretações, a saber: 1) Aspectos da trajetória pessoal dos coordenadores e 2) Aspectos da trajetória profissional dos coordenadores.

Após a exploração do material, em que foram identificados os trechos para o tratamento dos resultados, a partir das narrativas. Mediante as análises, foram estabelecidos os temas que estão apresentados na seção de resultados e discussão”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos temas identificados mediante a exploração do material de análise, foram estabelecidas categorias temáticas que constituem a base das discussões aqui apresentadas. Destacam-se aspectos da trajetória pessoal e formação profissional identificados nas narrativas dos coordenadores

pedagógicos, apontando-se contribuições na perspectiva da formação e atuação profissional, conforme se observam nos quadros-síntese, os quais apresentam recortes dos trechos das narrativas que ilustram os temas que foram identificados com base na análise, estabelecendo, desse modo, as categorias temáticas que constituem a base de discussão deste estudo.

As temáticas registradas na segunda coluna dos quadros 01 e 02 foram identificadas pela recorrência de registros nos textos produzidos pelos cursistas, observados na etapa de exploração do material. Os temas

resumem os conteúdos centrais das narrativas, considerando-se os objetivos estabelecidos para este estudo.

Percurso formativo: realidades, dilemas e conquistas

No primeiro quadro, foram identificados os temas relacionados à trajetória pessoal, em que se observam como aspectos centrais que implicaram no percurso formativo de cada um, os quais se apresentam como pontos de intersecção com aspectos da trajetória profissional.

Quadro 1 – Aspectos da trajetória pessoal dos coordenadores

Aspectos de maior relevância na trajetória pessoal	
Trechos das produções escritas	Temas
Poder lembrar os caminhos percorridos e refletir sobre as experiências alcançadas, sem dúvidas é de grande importância para poder entender e orgulhar de tudo o que foi superado e alcançado, trazendo o valor do esforço dedicado em cada fase da vida e dos objetivos alcançados ao longo de todo um processo.	Esforço, superação e reflexão sobre as experiências
Naquele tempo o sistema de educação era diferente de como é hoje. Principalmente no que se refere à forma de ensinar e de aprender. Metodologias mais “engessadas” e tradicionais fizeram parte desse período, mas confesso que mesmo assim, me foram de grande importância para construir, por básico que fosse a noção do saber.	Ensino tradicional, metodologias engessadas
O que ficou marcado nesse período que hoje posso refletir, é que naquele tempo não tínhamos acesso a um acompanhamento mais presente por parte de políticas públicas voltadas a educação. Se hoje não temos ainda um olhar mais sensibilizado em algumas questões educacionais, na minha época era ainda pior.	Ausência de política pública em educação.
(...) no início da caminhada foi complicado tive muita dificuldade, pois não tinha base para o curso, na época ainda trabalhando, reprovei em duas disciplinas no primeiro semestre que quase fizeram desistir do curso.	Dificuldades enfrentadas na conciliação entre estudo e trabalho.
Do início do fundamental até o terceiro ano do ensino médio, vivi todo o meu processo de aprendizagem básica. Em suas salas e fora delas aprendi e observei muito dos meus professores, e por meio dessa observação, tenho certeza que absorvi um pouco da prática de cada um em sala, principalmente aquelas aulas que para mim sempre foram prazerosas, como as matérias de ciências humanas.	Inspiração a partir da forma de ensinar de uma professora/ observação da prática docente.
(...) 18 anos de idade e por mais que estivesse ali por uma oportunidade, não sabia de fato se realmente havia em mim o interesse em seguir a profissão.	Dilemas na escolha da profissão.
Os cursos de pedagogia e licenciatura nos fornece um conhecimento teórico e favorável, porém, o dia a dia em sala de aula se torna uma verdadeira maratona, onde, em certos momentos não encontramos em nenhum livro, ou em nenhum	Distanciamento entre os cursos de formação e a realidade de atuação.

pensador a resposta de como proceder diante de muitos impasses em uma escola.	
[...] minha família de origem rural, onde poucos tiveram a oportunidade de estudar. Naquele período fui a única a ter em mãos o diploma de uma Universidade.	Conquista e superação.

Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

Percursos de formação e aprendizagem da docência são temas que tem despertado atenção no cenário educacional. Desde os anos 1980, estudos como os de Shulman (1989), Nóvoa (1995), Schön (1995, 2000), Zeichner (1993; 2003), Tardif (2002; 2012), Imbernón (2009; 2012), Pimenta (2005; 2010) e Gatti (2014; 2019) trazem para o debate especificidades do campo da formação de professores, possibilitando e instigando reflexões essenciais, evidenciando-se como elo discursivo em comum aos pesquisadores: concepções, saberes e competências que implicam no exercício profissional docente, políticas e processos de formação inicial e continuada, trabalho e prática profissional docente.

Pensar sobre trajetórias de formação remete a debates sobre aspectos relacionados à subjetividade de sujeitos, considerando suas realidades contextuais, bem como, saberes, competências, atitudes e tomada de decisão, observando os desafios enfrentados no percurso formativo como itinerário de luta e superação de obstáculos, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Nessa caminhada, o período de formação inicial deve ser depreendido como

espaço em que se busca aprender a docência, mobilizando saberes e se apropriando de concepções epistemológicas que impliquem/implicarão na prática pedagógica, incorporando a compressão da necessária articulação teoria e prática.

Desse modo, convém reconhecer que os diferentes percursos formativos desses sujeitos exerceram e/ou exercem múltiplas influências em suas práticas e que, embora a formação inicial não seja o único elemento a contribuir para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, trata-se de um elemento preponderante e por isso a necessidade de um investimento contínuo em atividades autoformativas que contribuam para o aperfeiçoamento da prática e o crescimento profissional (Leite, Miranda, Veras, 2016).

Nesse sentido, o exercício de escrever e retomar trajetórias pessoais e profissionais possibilita recorrer às memórias, debruçando-se sobre as reminiscências vividas em diferentes momentos e contextos, observando suas especificidades, sentidos e significados no processo de construção e reconhecimento da identidade docente. Assim, “trazer de volta as lembranças” parece “um fator necessário para se compreender quem somos como ser humano

e conseqüentemente, como peças importantes na formação de indivíduos e, logicamente, na construção da sociedade”, destaca uma das narrativas.

Nesse contexto, o desenvolvimento e (re)construção de saberes de coordenadores pedagógicos está vinculado “tanto às suas fontes e lugares de aquisição como aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2012, p.69). Ao considerar que lugares e contextos são elementos constantes nas trajetórias profissionais, esforço, dúvida, determinação, insistência e medo se mostram como pressupostos substanciais que corroboram com/para o processo de construção de saberes.

Quando se reportam aos espaços e experiências acadêmicas, os coordenadores pedagógicos elencam marcas dessa travessia, especialmente, dilemas na escolha da profissão, concepções e metodologias de ensino, ausência de políticas pública em educação e as dificuldades para seguir, diante da necessidade de conciliar estudo e trabalho. Quanto aos pontos relacionados à fase posterior a formação inicial, indicam

principalmente, distanciamento entre os cursos de formação e a realidade de atuação, embora tomem como inspiração a prática de alguns formadores de professores e indicam conquistas e superações.

Cabe destacar que todos esses aspectos mencionados resultaram da tessitura de experiências múltiplas adquiridas em diferentes momentos e contextos (Prado; Proença, 2018). Cada vivência e desafios contribuíram, de algum modo, para a constituição desses profissionais, ajudando-os na construção do seu fazer profissional, considerando o planejamento, a coordenação, o acompanhamento e avaliação de atividades pedagógicas como funções basilares de coordenadores pedagógicos (Dublante; Sousa, 2017).

Construção da identidade e experiências profissionais

No segundo quadro, identificaram elementos presentes na formação profissional dos participantes, os quais encontram diálogo com os estudos teóricos evidenciados ao longo deste artigo.

Quadro 2 – Aspectos da trajetória profissional dos coordenadores

Aspectos relacionados à trajetória de formação profissional	
Trechos das produções escritas	Temas
Trazer de volta as lembranças bem como as memórias de cada etapa vivida, faz com que entendamos melhor nossa identidade pessoal e profissional, fator necessário para compreendermos o porquê somos quem somos enquanto ser humano e conseqüentemente, enquanto peças importantes na formação de um indivíduo e logicamente, na construção de	Identidade profissional

uma sociedade.	
Estava no curso não por saber matemática, mas por gostar de matemática. Os semestres iam passando, junto a eles as dificuldades aumentando, mas as vitórias sendo cada vez maiores, pois via ali, a oportunidade de poder seguir em frente e ter uma profissão tão digna e merecedora de todo o reconhecimento, apesar de ainda não ter todo o destaque que a profissão merece.	Valorização profissional
Um dos melhores momentos do curso, foi quando tive a oportunidade de estagiar nas escolas; primeiro com estágios de observação e depois de regência. Isso porque foi ali onde me via não um aluno, mas um futuro professor e poder sentir na pele o que é estar no comando de uma sala de aula, foi uma experiência muito enriquecedora.	Estágio supervisionado
Primeira experiência que tive no comando de uma sala de aula foi com turmas de EJA, um desafio a mais por estar diante de um público com características particulares e com necessidades diferenciadas. Mas este foi um fato que com toda certeza me fez desenvolver um olhar mais humanizado do ensino de Matemática, por ter que atender uma clientela com dificuldades.	Experiência profissional/contato com a realidade
Quando falamos em formação pensamos logo em currículos e vivências profissionais, mas a formação é um processo muito mais elaborado, pois temos diversidades de pessoas e elas fazem parte da formação do docente.	Formação como processo contínuo
Diante dos primeiros dias em sala de aula, como já era esperado, observei que o papel do professor não se limita apenas a educação formal, a transmitir conhecimentos científicos cobrados em uma matriz curricular, mas colabora significativamente com a educação informal do educando.	Papel do professor
A ineficiência do processo de ensino-aprendizagem também pode estar na burocratização do sistema, no momento em que o professor usufrui, quase que na totalidade do seu tempo de planejamento em rever diários, preenchimento de planos de ação e participação em reuniões de cunho administrativo.	Burocratização do trabalho docente
Nesse sentido, à história profissional está ligada a vida coletiva e deve ser usada como instrumento de reflexão nos cursos de formação de educadores. É necessário ouvir as vozes e os relatos dos educadores para desvendar uma parte do interior do ofício.	Formação a partir da realidade
Continuei na educação como professora e diante do cenário da educação precisei fazer uma graduação, mesmo com muitas dificuldades comecei a cursar a graduação em Pedagogia. Aprendi na prática o que a Graduação dos cursos de Licenciatura não mostra durante o período que se estuda. Talvez por isso, muitos estudantes desses cursos desistem ou ficam só na teoria.	Relação teoria/prática nos cursos de formação
Pensar sobre o fazer, necessita de tempo, exercício de reflexão que revela o processo do ponto de partida ao ponto de “chegada” este, que é o ponto contínuo, pois a vida nos mostra que somos parte de um mundo com novas necessidades e argumentos emergem, todos os dias, para nos darmos conta de que precisamos mudar, revolucionar, se quisermos de fato ingressar na era do conhecimento.	Formação continuada
A busca pelo autoconhecimento é muito importante para que a profissão de professor seja exercida com sabedoria e serenidade. Não é tarefa fácil, pois mexer em nossos sentimentos, enfrentar nossos desafios diários não é fácil, mas a busca do autoconhecimento torna mais fácil e prazerosa e menos aflita a nossa missão.	Crescimento profissional

Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

A identidade profissional perpassa o significado “pessoal” e “social” que a profissão representa para o sujeito. Questões relacionadas às condições de trabalho e desvalorização da profissão pela sociedade, frustração e baixa autoestima refletem fragilidades na construção dessa identidade. Ressignificar a identidade profissional passa por lutas e superação de desafios postos à profissão, principalmente no que tange à melhoria dos resultados de aprendizagem (Libâneo, 2008).

O processo de construção da identidade docente é um caminho longo e permeado de vivências que trazem à tona saberes teóricos e que com esses dialogam construindo novos saberes em um movimento quase que imperceptível por parte do professor/coordenador. Os sujeitos da pesquisa relataram sobre suas experiências e destacaram como essas experiências foram importantes para a construção de suas trajetórias profissionais. As vivências que se somam ao longo da trajetória de formação constituem a identidade do profissional do hoje. “A identidade na prática é definida socialmente (...) porque é produzida como uma experiência vivida de participação em comunidades específicas” (Freitas; Galvão, 2007, p.6).

A aprendizagem construída ao longo do fazer do coordenador é permeada de exigências, que em muitas situações os levam a um pragmatismo sem possibilidades de reflexões acerca das ações que desenvolvem. As tarefas cotidianas se avolumam à medida em que novos projetos e programas surgem, chegando ao ambiente escolar numa perspectiva voltada ao cumprimento obrigatório dessas ações, que se somam ao fazer desses profissionais sem que haja tempo suficiente para as reflexões que se fazem necessárias.

Por outro lado, são essas reflexões sobre as experiências que produzem um novo fazer e, em meio aos desafios que se apresentam no cotidiano das escolas, os coordenadores precisam trazer seus saberes docentes para as ações no âmbito da coordenação pedagógica. É fundamental que os cursos de formação específica busquem nas experiências dos então professores a articulação necessária para a construção da identidade do coordenador pedagógico.

A escrita autobiográfica, observando-se o presente estudo, possibilitaram aos coordenadores resgatarem em suas vivências pessoais e profissionais as bases de seus processos formativos e, conseqüentemente, permitiram compreender o processo de construção de suas identidades profissionais, reconhecendo o valor social de sua profissão. As escritas resgataram ainda os primeiros contatos com a prática profissional, entendidas como alicerces formativos do profissional do hoje, assim como também observam Freitas e Galvão (2007, p.1) “olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros.”

Formação inicial e continuada e a relação teoria e prática

As autobiografias dos coordenadores indicam que os mesmos não fizeram cursos de formação específica para o desempenho de suas funções. Alguns relatam que as atividades relacionadas à gestão foram contempladas em algumas disciplinas do curso de formação inicial, como o de Pedagogia e que, desse modo, o aprender sobre a função de coordenador pedagógico se deu mediante o desempenho de suas atividades.

No que diz respeito aos cursos de formação inicial, os relatos sugerem um distanciamento entre teoria e prática, o que se reflete em intensificação dos desafios enfrentados pelos coordenadores no exercício da função. As narrativas indicam que é de fundamental importância que os cursos considerem essa relação teoria e prática como algo intrínseco ao processo formativo, sobretudo, como afirma Libâneo (2008), ao se considerar o papel do coordenador quanto à assistência direta aos professores, assegurando uma unidade de ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

A formação continuada tem sido o espaço de formação para os coordenadores. Os relatos sugerem que é primordial ouvir e compreender o que os educadores trazem de seus cotidianos de atuação para que essas

experiências possam dialogar com os pressupostos teóricos trabalhados. Esse movimento de reflexão sobre as ações desenvolvidas entre pares pode agregar melhores condições de atuação desses profissionais. Vale ressaltar que, no âmbito da escola, cabe ao coordenador pedagógico a proposição e coordenação de momentos de formação continuada junto aos professores, espaços de troca de experiências e de articulação entre os docentes (Libâneo, 2008).

O grande volume de tarefas pode convergir para um pragmatismo imediatista que pode assegurar o cumprimento das ações prescritas, porém, sem o diálogo que se faz necessário com princípios teóricos que tem como função primordial elucidar possibilidades mais eficazes de atuação profissional. Para Lück (2000), os profissionais da gestão, em geral, estão trabalhando “como quem está apagando incêndios, isto é, sempre correndo atrás do prejuízo e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar (Lück, 2000, p. 1).

Diante desse contexto, esses profissionais reagem mediante as urgências das situações, de modo superficial, o que, em muitos casos agravam ainda mais os problemas

que estão dispostos a resolverem (Lück, 2000), o que reforça a necessidade de se repensar proposta de formação em serviço, cujos princípios considerem as reais necessidades dos coordenadores pedagógicos, assim como suas experiências construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar aspectos que se articulam nas trajetórias pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos, destacando-se as possibilidades para sua autoformação e desenvolvimento profissional em serviço, foi possível observar que essas trajetórias foram permeadas de vivências significativas que se articulam nos âmbitos pessoal e profissional e, assim, constituem a identidade profissional desses sujeitos. Essas vivências, por sua vez, constituíram a base das reflexões propostas nas escritas autobiográficas, produções permeadas de sentido, de reflexões e de compreensão acerca de suas trajetórias, de seus potenciais e desafios.

A indissociabilidade entre as experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional do coordenador pedagógico foi reafirmada em cada em cada narrativa. Os caminhos marcados pela luta e superação de obstáculos no

processo formativo acadêmico também foram ressaltados nessas produções, que relatam a construção de uma identidade profissional alicerçada no trabalho cotidiano, perpassados por sobrecarga de trabalho e exigências por elevação de padrões quantitativos de qualidade.

À luz do referencial teórico trazido a este diálogo, alguns aspectos podem ser indicados como norteadores de propostas de formação continuada em serviço para esses profissionais, considerando-se a ausência de cursos de formação específica para o exercício dessa função, conforme expressaram os sujeitos desta pesquisa. A relação permanente entre saberes teóricos e práticos, espaços para reflexão sobre a prática, elementos inerentes ao desenvolvimento da competência profissional são fundamentais pilares desses momentos de formação contínua em serviço.

As lacunas entre o prescrito e o executado devem se constituir em pontos de partida para diálogos que são essenciais na formação desses profissionais, devendo-se evitar posturas de cobranças excessivas, sem se oferecer as condições mínimas de trabalho para o cumprimento das metas projetadas pelas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. **Revista @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7, nº 3, p.485-493, set./dez, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, 1º sem. p. 61-69, 2016.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. **Educação Unisinos**, São Leopoldo – RS, 18 (3), p.280-287, set./dez. 2014.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; SOUSA, Karla Cristina Silva. Coordenação pedagógica: novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira; MOREIRA, Carlos José de Melo (Orgs.) **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luís: EDUFMA, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Vol 12: 219-233, 2007.

LEITE, Luciana Rodrigues; MIRANDA, Raquel Sales; VERAS, Kleyane Moraes. Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 73, nº1, pp. 29-50, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, n. 19, abril, 2000, p. 8-13.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Revista Gestão Avaliação e Educação**. Santa Maria, v. 6 n. 13, p. 83-99, set./dez. 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

PRADO, Guilherme Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores. **Educação**

Unisinos, São Leopoldo - RS, nº 22 (2), p.175-184, abr./jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura;
CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.
Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 41, 2015.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.