

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES(AS)
PEDAGÓGICOS(AS) INICIANTE EM BALNEÁRIO BARRA DO SUL/SC POR
MEIO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

GEANI MACHADO DALCIM

ORIENTADORA: Professora Dra. Rita Buzzi Rausch

JOINVILLE – SC

2025

GEANI MACHADO DALCIM

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES(AS)
PEDAGÓGICOS(AS) INICIANTE EM BALNEÁRIO BARRA DO SUL/SC POR
MEIO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

Joinville – SC

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

D138d	<p>Dalcim, Geani Machado</p> <p>Desenvolvimento profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes em Balneário Barra do Sul/SC por meio da pesquisa-formação / Geani Machado Dalcim; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2025.</p> <p>154 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Coordenadores educacionais – Formação. 2. Supervisão escolar. 3. Pesquisa educacional. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.71</p>
-------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

**“Desenvolvimento Profissional de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Iniciais em
Balneário Barra do Sul/SC por meio da Pesquisa-Formação”**

por

Geani Machado Dalcim

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Carol Alejandra Schilling
(Universidad Católica del Maule - Chile)

Fernando Cesar Sossai
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 02 de dezembro de 2025.

Dedicatória

aos que sonham e, por ousarem,
realizam o impossível: transformam.

AGRADECIMENTOS

Meus sentimentos se afloram neste momento. Memórias que tornam o agora possível, pessoas por quem tenho respeito, admiração, amor e que me inspiram.

Meu esposo dedicado, paciente e cuidadoso, por sonhar comigo este sonho, por me apoiar incondicionalmente em todos os momentos.

Meus filhos, fonte de luz e inspiração, pela compreensão, carinho e motivação.

Minha mãe, maior exemplo de mulher, de força e de superação, por ser meu alicerce.

Minha avó, mulher de fé e caráter, por suas orações e amor incondicional.

Minha orientadora, professora Rita, por ser tão dedicada e feroz, tão ávida por transformação, tão exigente; por sua atenção e companhia na jornada acadêmica.

Você me faz desejar mais, descobrir e revelar novas possibilidades.

Aos meus familiares: irmãos, compadres, afilhados, sogra... por fazerem parte da minha jornada.

Aos meus colegas de profissão, coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, sem os quais não faria com tanta delicadeza e comprometimento esta pesquisa. Vocês se tornaram parte de mim. Sou imensamente grata pela partilha.

Aos meus amigos sinceros, por compreenderem o meu foco, meu esforço e trabalho, minha falta sentida e lembrada.

Agradeço o apoio da UNIVILLE, que me concedeu bolsa parcial, por meio do Programa de Iniciação Científica de Pós-graduação Stricto Sensu – PICPG. Esse incentivo foi muito importante para que eu pudesse realizar o mestrado.

Minha gratidão à professora Carroll Schilling Lara pelo aceite de contribuir com minha pesquisa. Sua participação permitiu que eu ampliasse minha visão quanto à epistemologia e sentido deste trabalho.

Ao Fernando César Sossai, pelo convívio, leveza e conhecimento partilhado, gratidão pelo aceite. Suas contribuições foram valiosas para o meu desenvolvimento.

À Secretaria de Educação de Balneário Barra do Sul por permitir esta pesquisa, trabalhar junto aos coordenadores, descobrir a potência da formação em serviço e de nossas relações.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/UNIVILLE) e teve como objetivo compreender as implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes que atuam na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul/SC. Especificamente, buscamos identificar os desafios enfrentados por esses(as) profissionais no exercício da função; promover espaços de diálogo e reflexão colaborativa por meio da constituição de uma comunidade de prática; e analisar as implicações desse processo nas concepções e práticas pedagógicas dos(as) participantes. O suporte teórico baseou-se em Nóvoa (2002, 2023), Imbernón (2009), García (1999) e Tardif (2002), que discutem o desenvolvimento profissional docente, e em Placco e Almeida (2001, 2009, 2015), Souza e Placco (2013) e Pereira e Placco (2018), que refletem sobre o papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a). No campo metodológico, apoiamos-nos em Josso (1988, 2004, 2007, 2010), Schön (2000), Rausch (2008) e Placco e Souza (2006), que abordam a biografia educativa, a reflexividade e a metacognição, além de Wenger (1991, 1998), com a noção de comunidades de prática. Estruturamos a investigação com base na metodologia da pesquisa-formação (Josso, 2004), e os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, encontros formativos e cartas pedagógicas, analisados segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise revelou três temáticas centrais, organizadas em categorias interligadas. A primeira diz respeito aos desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, mostrando que a constituição da identidade profissional ocorre em meio a fragilidades e tensões decorrentes da ausência de formação específica, da sobrecarga administrativa e dos conflitos com professores e direção, o que acentua o sentimento de isolamento no início da função. A segunda temática aborda o desenvolvimento profissional na comunidade de prática, em que as categorias troca de saberes e experiências, empoderamento profissional e reflexão crítica coletiva configuraram um espaço de aprendizagem colaborativa e de fortalecimento da identidade formadora. A terceira temática refere-se às implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) participantes, cujas categorias mudança na visão do papel da coordenação, valorização da documentação pedagógica, adoção de práticas colaborativas e compreensão do papel formador revelaram um movimento de transformação na forma como passaram a reconhecer-se como sujeitos formadores e articuladores do trabalho pedagógico. Concluímos que a pesquisa-formação contribuiu para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento identitário dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), promovendo a integração entre teoria e prática, a reflexão crítica e o trabalho colaborativo como fundamentos de uma coordenação pedagógica transformadora.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Desenvolvimento Profissional. Pesquisa-Formação.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NOVICE PEDAGOGICAL COORDINATORS IN BALNEÁRIO BARRA DO SUL/SC THROUGH THE FORMATIVE RESEARCH

METHODOLOGY

ABSTRACT

This study was conducted within GETRAFOR – the Research Group on Work and Teacher Education of the Graduate Program in Education at the University of Joinville Region (PPGE/UNIVILLE) – and aimed to understand the implications of formative research for the professional development of beginning pedagogical coordinators working in the Municipal Education Network of Balneário Barra do Sul, Brazil. Specifically, we sought to identify the challenges faced by these professionals in performing their duties; to promote spaces for dialogue and collaborative reflection through the creation of a community of practice; and to analyze the implications of this process for the participants' pedagogical conceptions and practices. The theoretical framework drew on Nóvoa (2002, 2023), Imbernón (2009), García (1999), and Tardif (2002), who discuss teachers' professional development, as well as on Placco and Almeida (2001, 2009, 2015), Souza and Placco (2013), and Pereira and Placco (2018), who reflect on the formative role of the pedagogical coordinator. Methodologically, we based our work on Josso (1988, 2004, 2007, 2010), Schön (2000), Rausch (2008), and Placco and Souza (2006), who address educational biography, reflexivity, and metacognition, and on Wenger (1991, 1998), with the notion of communities of practice. The investigation was structured according to the formative research methodology (Josso, 2004), and data were generated through narrative interviews, formative meetings, and pedagogical letters, analyzed through Bardin's (2011) content analysis. The analysis revealed three central themes organized into interrelated categories. The first refers to the challenges experienced by beginning pedagogical coordinators, showing that the construction of professional identity takes place amid fragilities and tensions arising from the lack of specific training, administrative overload, and conflicts with teachers and principals, which intensify feelings of isolation at the start of the role. The second theme addresses professional development within the community of practice, in which the categories of knowledge and experience sharing, professional empowerment, and collective critical reflection shaped a collaborative learning space that strengthened the coordinators' formative identity. The third theme concerns the implications of formative research for the participants' conceptions and practices, whose categories, change in the perception of coordination, appreciation of pedagogical documentation, adoption of collaborative practices, and understanding of the formative role, revealed a process of transformation through which they came to recognize themselves as formative subjects and articulators of pedagogical work. We conclude that formative research contributed to the professional development and identity strengthening of beginning pedagogical coordinators, promoting the integration between theory and practice, critical reflection, and collaborative work as foundations for transformative pedagogical coordination.

Keywords: Pedagogical Coordination; Professional Development; Research-Formation.

DESARROLLO PROFESIONAL DE COORDINADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) PRINCIPIANTES EN BALNEÁRIO BARRA DO SUL/SC A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN

RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada en el GETRAFOR – Grupo de Estudios e Investigaciones sobre el Trabajo y la Formación Docente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville (PPGE/UNIVILLE) – y tuvo como objetivo comprender las implicaciones de la investigación-formación en el desarrollo profesional de coordinadores(as) pedagógicos(as) principiantes que actúan en la Red Municipal de Enseñanza de Balneário Barra do Sul, Brasil. Específicamente, buscamos identificar los desafíos enfrentados por estos(as) profesionales en el ejercicio de su función; promover espacios de diálogo y reflexión colaborativa mediante la constitución de una comunidad de práctica; y analizar las implicaciones de este proceso en las concepciones y prácticas pedagógicas de los(as) participantes. El marco teórico se basó en Nóvoa (2002, 2023), Imbernón (2009), García (1999) y Tardif (2002), quienes discuten el desarrollo profesional docente, así como en Placco y Almeida (2001, 2009, 2015), Souza y Placco (2013) y Pereira y Placco (2018), que reflexionan sobre el papel formador del/la coordinador(a) pedagógico(a). En el ámbito metodológico, nos apoyamos en Josso (1988, 2004, 2007, 2010), Schön (2000), Rausch (2008) y Placco y Souza (2006), que abordan la biografía educativa, la reflexividad y la metacognición, además de Wenger (1991, 1998), con la noción de comunidades de práctica. La investigación se estructuró con base en la metodología de la investigación-formación (Josso, 2004), y los datos fueron producidos mediante entrevistas narrativas, encuentros formativos y cartas pedagógicas, analizados según la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011). El análisis reveló tres temas centrales organizados en categorías interrelacionadas. El primero se refiere a los desafíos vividos por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) principiantes, mostrando que la constitución de la identidad profesional ocurre entre fragilidades y tensiones derivadas de la falta de formación específica, la sobrecarga administrativa y los conflictos con docentes y dirección, lo que intensifica el sentimiento de aislamiento al inicio de la función. El segundo tema aborda el desarrollo profesional en la comunidad de práctica, en la que las categorías intercambio de saberes y experiencias, empoderamiento profesional y reflexión crítica colectiva configuraron un espacio de aprendizaje colaborativo y de fortalecimiento de la identidad formadora. El tercer tema se refiere a las implicaciones de la investigación-formación en las concepciones y prácticas de los(as) participantes, cuyas categorías cambio en la visión del papel de la coordinación, valorización de la documentación pedagógica, adopción de prácticas colaborativas y comprensión del papel formador revelaron un proceso de transformación mediante el cual pasaron a reconocerse como sujetos formadores y articuladores del trabajo pedagógico. Concluimos que la investigación-formación contribuyó al desarrollo profesional y al fortalecimiento identitario de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as), promoviendo la integración entre teoría y práctica, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo como fundamentos de una coordinación pedagógica transformadora.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Desarrollo Profesional. Investigación-Formación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de geográfico de Balneário Barra do Sul/SC.....	35
Figura 2 – Convite para a participação na pesquisa.....	43
Figura 3 – Atividade estética proposta no primeiro encontro de coordenadores pedagógicos.....	56
Figura 4 – Registro da documentação pedagógica proposta na comunidade de prática.....	59
Figura 5 – Registros do plano de ação proposto e realizado pelos CPs.....	60
Figura 6 – Registro do último encontro presencial da comunidade de prática	61
Figura 7 – Carta da coordenadora pedagógica à pesquisadora.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Elementos que constituem a biografia educativa.....	31
Gráfico 2	– Elementos que constituem a pesquisa-formação.....	31
Gráfico 3	– Levantamento de formação continuada recebida pelos coordenadores pedagógicos de Balneário Barra do Sul/SC.....	48
Gráfico 4	– Autores mais decorrentes das dissertações e teses de 2018 – 2024.....	85
Gráfico 5	– Questionário realizado com professores da Rede Municipal de Balneário Barra do Sul, em 07 de julho de 2024, referente à Formação Continuada.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Descrição do Cargo de Pedagogo - Supervisor Escolar no Plano de Cargos e Salários do município de Balneário Barra do Sul.....	37
Quadro 2	– Perfil dos participantes da pesquisa.....	44
Quadro 3	– Experiência profissional dos coordenadores pedagógicos.....	46
Quadro 4	– Escolas/CEIs, número de alunos e professores da rede de ensino.....	47
Quadro 5	– Apresentação das entrevistas.....	51
Quadro 6	– Organização dos encontros formativos.....	55
Quadro 7	– Inventário de documentos.....	67
Quadro 8	– Desenho da análise.....	68
Quadro 9	– Mapeamento inicial da produção científica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	78
Quadro 10	– Mapeamento final da produção científica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	78
Quadro 11	– Síntese interpretativa das teses e dissertações sobre a coordenação pedagógica levantadas na CAPES (2018-2024)....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Evolução normativa e nomenclatura da função de coordenador pedagógico no Brasil.....	71
Tabela 2 –	Teses e dissertações que discorrem sobre a coordenação pedagógica e a formação continuada.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP - Coordenador Pedagógico
CME - Conselho Municipal de Educação
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GETRAFOR - Grupo de Pesquisa em Trabalho e Formação Docente
HP - Hewlett-Packard
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PICPG - Programa de Iniciação Científica da Pós-graduação
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
PR - Paraná
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica
SESI - Serviço Social da Indústria
SC - Santa Catarina
SEMEC - Secretaria de Educação e Cultura
SME - Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville
UNIASSELVI - Universidade Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

CARTOGRAFIA AFETIVA DA PESQUISADORA.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	22
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	28
2.1 Abordagem e tipologia da pesquisa.....	28
2.2 O cenário da pesquisa.....	33
2.2.1 O contexto empírico da pesquisa.....	33
2.2.2 A atuação da coordenação pedagógica em Balneário Barra do Sul/SC..	36
2.2.3 Seleção dos participantes da pesquisa.....	42
2.3 Procedimentos e instrumentos de produção de dados.....	48
2.3.1 Entrevistas narrativas.....	48
2.3.2 Comunidade de prática.....	52
2.3.3 Carta à pesquisadora.....	63
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	66
3 PERCURSO TEÓRICO.....	70
3.1 Um breve histórico da coordenação pedagógica no Brasil.....	70
3.2 Diálogos com a pesquisa: revisão da literatura acadêmica.....	77
3.3 Desafios da coordenação pedagógica na contemporaneidade.....	87
4 ENLACES DA VIDA E PROFISSÃO: A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	92
4.1 Desafios dos(as) coordenadores(as) Pedagógicos(as) Iniciais	93
4.1.1 A constituição da identidade da coordenação pedagógica.....	95
4.1.2 Ausência de formação específica para atuar na coordenação pedagógica.....	100
4.1.3 Sobrecarga de tarefas administrativas.....	104
4.1.4 Conflitos com professores e direção.....	108
4.2 Desenvolvimento da coordenação pedagógica por meio da comunidade de prática.....	111
4.2.1 Troca de saberes e experiências.....	111
4.2.2 Empoderamento profissional.....	116
4.2.3 Reflexão crítica compartilhada da prática profissional.....	117

4.3 Implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) participantes.....	120
4.3.1 Mudança na visão do papel do coordenador pedagógico.....	120
4.3.2 Valorização da documentação da coordenação pedagógica.....	124
4.3.3 Adoção de práticas colaborativas na escola.....	127
4.3.4 Compreensão do papel formador do coordenador pedagógico.....	129
5 (IN)CONCRETUDES DESVELADAS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – Carta de Anuência.....	142
APÊNDICE B – Desenho da Pesquisa.....	143
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
APÊNDICE D – Termo de Autorização de imagem e voz.....	149
APÊNDICE E – Roteiro das Entrevistas.....	150
APÊNDICE F – Organização da Comunidade de Prática.....	152

CARTOGRAFIA AFETIVA DA PESQUISADORA¹

*O EU que me habita é coletivo,
É minha concha,
Me protege, me molda e me assusta.
Não estou à deriva,
Nem ando só.
A sua influência me diz quem sou,
De onde venho,
Porquê sou.
Entre o que sonho e o que sustento,
Carrego nomes e afetos
Que me ensinam a navegar.
Para onde eu vou?
Há (mar).²*

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, volto o olhar para os caminhos que me trouxeram até aqui. Não posso falar de mim sem mencionar as relações, vivências e afetos que moldaram meu ser-professora. Acredito, profundamente, na educação como potência transformadora, mas mais que isso, como extensão daquilo que somos e sonhamos.

Não vou aqui contar minhas histórias de berço, mas preciso dizer de quem sou e das pessoas que me constituem. Minha infância foi tecida no quintal da casa dos meus avós, cercada por tios e pela presença constante da minha mãe. Minha avó, mulher de fé e prática, dividia o tempo entre a igreja e o cuidado comigo. Entre suas muitas idas à igreja, recordo de convencê-la de que poderia ficar na biblioteca da escola, enquanto ela praticava o exercício da catequese. Assim, passava os meus dias entre corredores de livros e leituras prazerosas.

Guardo com ternura na memória as professoras que me marcaram: Lurdes, que coloriu minha infância, e Marilene, que me fez desejar ser professora. Quando estava no ensino médio, decidi pelo magistério. Foi quando passei a estudar no período noturno. Devido às minhas notas, fui selecionada para ser bolsista da CRE/SC - Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina, atuava na secretaria da Escola Estadual Plácido Olímpio de Oliveira, no contraturno de minhas aulas. Na verdade, pouco ficava na secretaria, pois na maior parte do tempo estava em sala de aula. Eu não tinha nem idade para ser professora, mas já havia recebido um jaleco.

¹ Este memorial foi escrito em 1ª pessoa do singular, reconhecendo o caráter único do gesto de rememorar o percurso afetivo, acadêmico e profissional da pesquisadora.

² Poema autoral, intitulado “a concha”.

Lembro com carinho desta fase, de professores que me impulsionaram, o professor Mauro, de geografia, a professora Maridê, de matemática, a professora de história, Marilene e minha professora de didática, Sandra. Grandes mestres!

Depois, a vida me levou a trabalhar numa construtora e logo para o comércio - nesta época eu morava sozinha em Joinville e precisava me sustentar, foi uma fase necessária para o meu desenvolvimento, para descobrir potencialidades e buscar caminhos. Mas a docência nunca me deixou. Eu trabalhava com reforços escolares, aulas de matemática para concursos e cuidava de crianças aos fins de semana. Sempre que algum parente ou conhecido pensava em estudo, me procurava.

Eu casei e tive dois filhos, o José e o Arthur. Meu esposo e eu compramos nossa casa. Eu trabalhava para a HP, marca de produtos de informática e tecnologia, capacitando vendedores, viajava bastante e a rotina com as crianças exigiu que eu repensasse o meu futuro. Em 2013, foi quando resolvi voltar a estudar. Fazer a tão sonhada faculdade em pedagogia.

Fui contemplada com a bolsa do PROUNI, em 2014, e lembro que recebi oferta de outras instituições, por ter sido a primeira classificada para o curso de pedagogia. Mas já estava cursando há 6 meses, com bolsa interna, minha licenciatura na UNIASSELVI. Então, ali permaneci.

Inicialmente, pelas atividades de Seminário de Práticas, disciplina na qual, semestralmente, era desafiada a elaborar práticas para diferentes etapas e modalidades de ensino, em contato com as professoras das escolas, pude perceber que existia um certo individualismo na docência, praticado pela falta de atividades colaborativas nas escolas. Ainda nos estágios, em contato com supervisores e professores das redes públicas de ensino, pude notar distanciamento das atribuições do supervisor escolar (nome dado à coordenação pedagógica no município em que estava inserida) com relação às práticas de ensino das professoras.

No período do curso, voltei a trabalhar na educação formal, atuando na rede SESI, como auxiliar de sala. Foi um período de aprendizado, formação, consolidação de teorias, de autoconhecimento sobre os meus fazeres e motivações. Descobri nessa época, que algumas coisas eram inegociáveis, como: afeto e estudo.

Em 2017, passei a atuar no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Joinville, como professora dos anos iniciais. Lembro-me bem que, no primeiro dia de aula, sem matriz curricular ou material de orientação, fui direcionada para a sala de aula, apenas com jaleco e canetão, para assumir uma turma de 4º ano, que já estava há vinte dias sem professor. Cheguei faltando duas semanas para fechar o trimestre e precisava avaliar, registrar notas e fazer relatórios de alunos que mal conhecia. Em dois anos como contratada, trabalhei em diferentes escolas, cobrindo professores em licença. Em uma das escolas eu nem cheguei a conhecer a supervisora, pois trabalhava lá às sextas-feiras, justamente quando ela estava em outra escola.

A figura do supervisor escolar sempre me deixou intrigada, pois no início, sem experiência, o imaginava como inspetor, uma pessoa responsável por fiscalizar minhas atividades. Depois percebi que este vinha assinar o caderno e passar recados para a turma, e, dado momento percebi que o supervisor estava tão imerso em outras funções, relacionadas à gestão escolar, que realmente não estava prestando atenção na minha prática; reflito que, enquanto professora, nesta época, não percebia a dicotomia deste fato. Mas o que me marcou neste período foram as descobertas, tanto minhas, enquanto professora iniciante, quanto as que eu proporcionei às crianças.

Em 2019, ao ser aprovada em concurso público, assumi o desafio na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul. Num município pequeno, fui recebida com desconfiança por parte dos professores locais, que viam os concursados como intrusos. Era um ambiente hostil, marcado por piadas e olhares enviesados.

A supervisora, também recém-chegada, dividia-se entre três escolas e, exausta, buscava desabafos e não diálogos pedagógicos. Ainda assim, aos poucos, construímos uma rede de apoio entre os novatos. A união diante das adversidades fortaleceu nossos vínculos e nossas práticas.

Após o auge da pandemia, por ter participado ativamente nos grupos de direcionamento, frente aos desafios de retorno às aulas, recuperação de aprendizagens e avaliações diagnósticas, fui convidada a assumir a Coordenação de Ensino, na Secretaria de Educação e Cultura de Balneário Barra do Sul, no ano de 2021. Atuando diretamente com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), organizando o calendário, matriz curricular e projetos. Senti muita dificuldade em

“fazer a ponte entre a secretaria e escolas”, pela falta de formação, organização política e diretrizes quanto ao exercício da minha profissão e da atuação dos(as) CPs, que iniciaram sua trajetória em 2019 no município. Atuando diretamente com a coordenação, pude conhecer medos e inseguranças não compartilhados comigo na posição de professora. Alguns(as) coordenadores(as) não tinham experiência da docência, vieram de outras áreas de atuação, atraídos pelo concurso público para a cidade. Percebi que era preciso saber mais, buscar respostas aos dilemas da coordenação pedagógica.

O mestrado era um sonho a ser realizado, pensava nele desde uma conversa com minha professora da licenciatura, em 2016, quando participei de uma Semana de Iniciação Científica da universidade, promovida em Indaial/SC. Eu não fazia ideia desta possibilidade. Desde então, por inúmeras vezes li editais, acompanhei processos seletivos, mas não sentia segurança de iniciá-lo.

Confesso que os dois primeiros meses de aula foram muito difíceis, não pelos textos, não pelo estudo, mas porque eu não me sentia pertencente àquele espaço/grupo. Eu era uma das poucas docentes da educação pública. E a crítica ao sistema muitas vezes se voltava aos professores. Era uma luta comigo mesma, diariamente, aceitar que eu deveria estar ali, debater, expressar a minha opinião. Me dediquei e aproveitei todas as oportunidades que me foram dadas. Agarrei a chance de escrever uma história diferente, não melhor, nem pior, só diferente. Fui movida pelo saber mais. Quanto à minha pesquisa, eu tinha um objetivo: dar melhores condições e visibilidade ao trabalho dos professores da educação básica. O mestrado possibilitou a minha reflexão quanto à formação continuada em serviço e a estrutura do município no qual atuo, especialmente no que se refere à função e importância da coordenação pedagógica como instância articuladora das práticas docentes, espaço de formação, de mediação entre a política educacional e o cotidiano escolar. Participando do grupo de pesquisa em Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR, pude compartilhar experiências com colegas de diferentes localidades e contextos. Estar no mestrado possibilitou a minha atuação como formadora em outra rede de ensino, junto à minha orientadora. Percebi que os dilemas que eu sentia poderiam ser compartilhados. Nesta oportunidade, eu fiz observações, participei das atividades, construí relações e pude desenvolver o senso crítico quanto à minha própria formação.

A partir deste memorial, me faço presente para compartilhar a minha pesquisa de mestrado, “*que não tem eu, sem nós*”, construída com pessoas que me deram as mãos, compartilharam suas vidas e experiências, para que juntos pudéssemos (re)construir nossos saberes. Compreendendo a coordenação pedagógica como espaço de formação, reflexão e ressignificação das práticas docentes no cotidiano escolar. Uma função que ultrapassa o caráter burocrático e fiscalizador, atuando como promotora de diálogo, escuta e articulação entre sujeitos e saberes na escola.

Abro cada capítulo da minha dissertação com um poema, escrito por mim, um modo que encontrei de expressar o que vivi em cada etapa da pesquisa. Escrever foi também registrar os afetos que me sustentam e dar forma às experiências que fizeram nascer esta pesquisa.

Hoje, ao pensar a coordenação pedagógica, compreendo que ela se faz na beleza do gesto, no dia a dia, no brilho do olhar do professor que (re)encontra sentido no seu fazer. E é neste espaço de delicadeza e luta cotidiana que sigo construindo o meu percurso.

1 INTRODUÇÃO

*Há algo no horizonte que me chama
mesmo sem prometer respostas,
mesmo sem certezas.
É aí que nasce a pesquisa:
no intervalo entre o medo e a coragem,
entre o desejo de compreender
e a aceitação de que nem tudo se nomeia.
Novos m(ares).*

Este trabalho é minha travessia.³

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o desenvolvimento profissional e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na educação básica. Quando essa função é assumida por profissionais iniciantes, especialmente sem formação específica, emergem desafios que evidenciam fragilidades estruturais das redes de ensino e lacunas na formação continuada em serviço.

A escolha pelo tema surgiu da inquietação vivida pela pesquisadora, que atuante na coordenação de ensino e professora da educação básica. Ao assumir funções de apoio e articulação pedagógica, teve contato direto com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede e testemunhou as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. Essa aproximação fez emergir questionamentos sobre o papel, as funções, a rotina e as possibilidades de desenvolvimento profissional no exercício da coordenação pedagógica. Surgiram perguntas incômodas e necessárias: quem são os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)? Quais suas experiências profissionais? Quais seriam as características de um(a) bom/boa coordenador(a) pedagógico(a)? Como conciliar as demandas dos professores e a agenda da gestão escolar? Quais documentos orientam essa prática? De quem é a responsabilidade pela formação continuada? Num movimento reflexivo e de compromisso ético com a educação pública, buscamos compreender o papel da pesquisa, para a formação de coordenadores(as) iniciantes e, por consequência, para a formação docente.

A literatura aponta que, embora o(a) coordenador(a) pedagógico(a) seja essencial para a mediação da prática docente e para a construção de uma cultura

³ Poema autoral, intitulado “travessia”.

formativa em serviço, a legislação educacional brasileira não estabelece diretrizes específicas para sua formação continuada ou indução profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reconhece a coordenação como função do magistério (art. 64 e art. 67), mas limita-se a exigir formação superior, sem detalhar as competências necessárias ou as estratégias formativas para o início de carreira nessa função. Os(as) profissionais ingressam nas escolas sem indução organizada ou acompanhamento sistemático, o que compromete sua atuação e desenvolvimento profissional, tal como ocorre com docentes iniciantes, que também não contam com políticas nacionais de indução. Além disso, a formação continuada, quando ofertada, é frequentemente direcionada às demandas administrativas da gestão escolar, desarticulada do cotidiano pedagógico e das necessidades formativas específicas desse profissional (Souza; Placco, 2013; Pereira; Placco, 2018).

Esse cenário compromete não apenas o desenvolvimento profissional dos(as) coordenadores(as), mas também a qualidade das práticas pedagógicas e formativas que permeiam o ambiente escolar. Relatório do Plano Nacional de Educação (INEP, 2025) aponta que, em 2024, apenas 75,3% dos(as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental possuem formação adequada, e 48% possuem pós-graduação. Embora não haja dados específicos sobre a formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a ausência de indicadores oficiais sobre esse grupo profissional reforça a invisibilidade institucional dessa função e a precariedade das políticas formativas voltadas a ela.

A partir dessas reflexões e ancoradas em experiências formativas anteriores, propomos a pesquisa-formação como metodologia que articula investigação e formação, fundamentada na constituição de uma comunidade de prática, um espaço coletivo, dialógico e colaborativo de reflexão e construção de saberes.

Outro ponto relevante - próprio da pesquisa-formação - é o questionamento “quem forma o formador?”, o que demanda refletir também sobre o papel da pesquisadora neste processo, que atuando, simultaneamente, como sujeito-formadora e aprendiz, buscou o próprio desenvolvimento profissional no movimento coletivo.

A pergunta que orienta esta investigação é: quais as implicações da pesquisa-formação ao desenvolvimento profissional docente de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes de Balneário Barra do Sul/SC? Com o objetivo de compreender as implicações da pesquisa-formação ao desenvolvimento profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes de Balneário Barra do Sul/SC. Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os desafios enfrentados por coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes no exercício da função;
- Promover espaços de diálogo e reflexão colaborativa entre os(as) coordenadores(as) por meio da constituição de uma comunidade de prática;
- Analisar as implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) participantes.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa cuja tipologia é a pesquisa-formação, caracterizada por um movimento dialético entre investigação e formação. A pesquisa se constrói a partir da constituição de uma comunidade de prática entre os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes do município, em que a troca de saberes, as narrativas de vida e a reflexão compartilhada são reconhecidas como práticas legítimas de produção de conhecimento. Fundamenta-se, sobretudo, nos aportes de Josso (1988, 2004, 2007, 2010) e Wenger (1991, 1998), que concebem a formação como processo biográfico, relacional e transformador, bem como em Schön (2000), Rausch (2008) e Placco (2006), que sustentam o eixo basilar da reflexividade e metacognição que compõe o escopo da pesquisa.

A noção de metacognição, compreendida à luz de Placco e Souza (2006), amplia a concepção de reflexividade proposta por Schön (2000), deslocando o foco do “refletir sobre a ação” para a consciência do próprio processo de aprendizagem. Já em Rausch (2008), a reflexividade assume o papel de operador metodológico da pesquisa, constituindo-se como movimento de consciência crítica e formativa sobre o próprio fazer investigativo. Esse movimento, ao integrar pensamento, emoção e ação,

permite que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se reconheça como sujeito que aprende ao formar e forma ao aprender, um eixo central da pesquisa-formação.

A relevância desta pesquisa é pessoal, profissional, científica e social. A trajetória da pesquisadora na educação básica, a escuta dos pares e a experiência em práticas a colocam numa posição de reflexão permanente sobre a sua função, com a intenção de contribuir para a construção de práticas coletivas de formação, principalmente no âmbito da formação em serviço. Destacamos, ainda, a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na garantia da qualidade da educação, na articulação de saberes e na formação continuada de professores. Um profissional que precisa ter clareza de sua função, senso ético, domínio pedagógico, capacidade de mediação e práxis reflexiva.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o campo da Educação, em especial para as discussões sobre trabalho e formação docente, bem como sobre o processo de coordenação pedagógica, ao produzir conhecimento situado, participativo e reflexivo, justificado pela carência de investigações e ações formativas voltadas ao cotidiano escolar, principalmente nos primeiros anos de atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), evidenciando a precariedade formativa diante das cobranças e responsabilidades atribuídas a eles.

A relevância social da pesquisa reside no compromisso em considerar os saberes da escola e dos sujeitos que nela atuam, especialmente aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), profissionais responsáveis por articular a formação continuada e os processos de desenvolvimento docente no espaço escolar.

Ao investigar as implicações da pesquisa-formação no cotidiano desses(as) profissionais, o estudo contribui para a construção de práticas formativas contextualizadas e significativas, fortalecendo a escola como espaço legítimo de produção de saberes e transformação social. Ao formar quem forma, criamos a possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas e gestoras, potencializando o protagonismo dos(as) CPs na indução de processos reflexivos e colaborativos que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa amplia as possibilidades de repensar a escola pública, reconhecendo-a não apenas

como um local de efetivação de políticas externas, mas como território de construção coletiva, autonomia e resistência.

Os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa dialogam com as discussões sobre formação docente de Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2023) e Tardif (2002) que compreendem o professor como sujeito de saberes e práticas em constante reconstrução, numa perspectiva ético-política e histórico-reflexiva. No campo da formação continuada, ancoramo-nos em Imbernón (2009, 2010, 2016), Gatti (2009, 2012, 2016) e Placco e Souza (2006, 2012), que defendem processos formativos críticos, colaborativos e contextualizados à realidade escolar. Para pensar o desenvolvimento profissional docente, recorreremos a Carlos Marcelo García (1999), que o compreende como processo contínuo, multifacetado e articulado à construção da identidade profissional.

Quanto à coordenação pedagógica, o estudo se ampara nas contribuições de Almeida e Placco (2001, 2012, 2013, 2015, 2022), Souza e Placco (2013, 2015), Gouveia e Placco (2013) e Pereira e Placco (2018), cujas obras evidenciam a importância desse profissional na articulação pedagógica, na formação docente e na transformação do ambiente escolar. Assim, esses referenciais, ao dialogarem entre si, sustentam a compreensão de que o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de competências, mas constitui um movimento ético e reflexivo de (re)construção de saberes na relação com o outro e com o contexto.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Inicia com a trajetória de vida e formação da pesquisadora, compondo o imaginário da construção de sua identidade e os caminhos que percorreu nesta pesquisa. Apresentamos, no **Capítulo 1**, esta introdução, que delinea os primeiros fios da investigação: delimitação do tema, problematização, objetivos, justificativas e os referenciais teórico-metodológicos. O **Capítulo 2** apresenta a metodologia da pesquisa: participantes, lócus, tipologia, instrumentos e procedimentos de produção e análise de dados, bem como os aspectos éticos da investigação. No **Capítulo 3**, apresentamos o percurso teórico, organizando-o em três eixos: 1) a historicidade da profissão e seu desenvolvimento; 2) a revisão de teses e dissertações que investigam a coordenação pedagógica no Brasil e dialogam com a nossa pesquisa; 3) os desafios da coordenação pedagógica

na contemporaneidade. O **Capítulo 4**, intitulado **Enlaces da vida e profissão**, traz as repercussões da pesquisa, com análise dos registros individuais e coletivos, articulando teoria, prática e reflexão a partir das temáticas de análise: a) desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante; b) desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica por meio da comunidade de prática; c) implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) participantes.

Por fim, o **Capítulo 5**, intitulado **Inconcretudes desveladas**, apresenta o desfecho deste percurso investigativo, revelando os sentidos construídos ao longo da pesquisa-formação. Nele, buscamos explicitar as aprendizagens, tensionamentos e (in)conclusões que emergiram do movimento coletivo, compreendendo que o processo formativo não se encerra, mas se (re)significa a cada experiência. Trata-se de um capítulo de caráter ensaístico e reflexivo, no qual são revisitadas as trajetórias, as vozes e as transformações vividas pelos(as) coordenadores(as) e pela pesquisadora, num exercício de interpretação e síntese dos caminhos trilhados. Assim, as (in)concretudes que se desvelam não representam um ponto final, mas a abertura para novos movimentos de pesquisa, formação e prática no campo da coordenação pedagógica.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

*No horizonte do sensível não há certezas: é mar.
A teoria, aqui,
é correnteza que pensa comigo,
e que, às vezes, me desorienta
só pra mostrar outro norte.
Eu sigo.
Não por saber,
mas por sentir que
as perguntas também navegam.⁴*

2.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

Os fundamentos metodológicos que marcam a produção desta pesquisa se sustentam na compreensão do sujeito como centro e sentido da investigação, considerado em sua dimensão subjetiva, histórica e social. “Há perguntas que precisam ser consideradas: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Como cuidamos da nossa linguagem e comunicação?” (Gatti, 2012, p.14).

A pesquisa, na área da educação, com o tema: desenvolvimento profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul, por meio da pesquisa-formação, delinea-se em uma concepção praxiológica:

[...] na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas, criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados (Gatti, 2012, p.24).

Essa perspectiva praxiológica aproxima-se da concepção freiriana de práxis, como unidade entre ação e reflexão que produz transformação individual e coletiva no ato de conhecer e formar-se.

A tipologia desta pesquisa é a pesquisa-formação, que dialoga com o objeto de estudo, com o eixo epistemológico adotado, entendendo que as práticas emergem das relações estabelecidas e do contexto, bem como da concepção de uma sistematização coletiva do conhecimento. Definir e organizar o trabalho a partir da

⁴ Poema autoral, intitulado: “mar aberto”.

tipologia 'pesquisa-formação' constituiu um dos maiores desafios deste estudo. O termo, encontrado em produções do campo da formação docente, revela-se ainda recente no cenário metodológico e emerge da necessidade de fundamentar pesquisas baseadas no trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes. Josso (2004, p.47) é quem melhor descreve o processo metodológico pretendido:

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita "biografia educativa" permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como "experiências" significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.

Nesse sentido, a biografia educativa, mais do que um dispositivo metodológico, é uma postura de investigação que reconhece a vida como fonte legítima de conhecimento e formação.

Partindo desse pressuposto, devemos prever a realização de uma pesquisa que considere os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, enquanto cabe à pesquisadora promover condições dialógicas e reflexivas durante o percurso.

A pesquisa, de caráter formativo, uma vez que considera ampliar o repertório dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e da própria pesquisadora.

Deve-se acrescentar que é essencial que a pesquisa formativa seja concebida como uma estratégia pedagógica que permita aos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas para uma melhor qualidade de ensino; e aos estudantes, serem arquitetos de sua própria aprendizagem, desenvolvendo capacidades de pesquisa, construindo conhecimento ou aprendizagem de conhecimentos, ainda que de conhecimento existente (Gusman, 2017, p.2).

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como uma possibilidade importante para o desenvolvimento de pesquisas emancipatórias que têm como marcas a horizontalidade nas relações entre os(as) colaboradores(as), o movimento dialético entre teoria e prática e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

A pesquisa-formação não se limita a técnica de coleta, mas é um processo de construção coletiva e reflexiva de nós mesmos. Diante disso, nos sentimos atingidos(as), aos poucos, pela compreensão da mudança que ocorria a cada

entrevista, cada encontro, cada gesto, escrita, fala, afeto. Isso impede a observação exteriorizada da experiência, a pesquisadora é, também, formada na relação com o outro.

A biografia educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção (Josso, 1988, p.40).

A narrativa de formação, nesse sentido, ultrapassa o relato pessoal: é exercício de consciência e autoria sobre o próprio processo de aprender a ser coordenador(a) e formadora. Dessa forma, podemos dizer que, a cada passo dado, emergem novas perguntas, e que o processo dialógico sustenta a construção coletiva da compreensão de si, dos percursos e das relações que se estabelecem na formação.

Como aponta Josso (1988, p. 64), “o trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.” Nesse movimento de questionar-se e reconhecer-se, revelamos o caráter inacabado da formação e o potencial criador do diálogo. É nesse entrelaçamento de vozes e experiências que o sujeito elabora sentidos sobre sua trajetória, afirmando-se como aprendiz e autor do próprio caminho formativo.

Três momentos reflexivos constituem a Biografia Educativa, que não se finda na narrativa ou escrita, mas é formulado a partir da ressignificação das experiências dos(as) envolvidos(a), que tomam como ponto de partida as suas narrativas e reconstróem seus saberes sobre si, seus valores, conhecimentos, relações etc.

Neste processo, a escrita, a vivência e a história se entrelaçam na construção de um novo modo de fazer e pensar, permitindo que cada participante se reconheça em transformação constante, capaz de reinterpretar o passado, agir no presente e projetar-se no futuro de sua própria formação.

A narrativa, quando compartilhada, torna-se espelho e ponte: revela o que fomos, ilumina o que somos e anuncia o que podemos vir a ser. Ao revisitar suas trajetórias, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) atribuem novos sentidos às

experiências, convertendo lembranças em aprendizagens e aprendizagens em projeto de vida profissional.

Gráfico 1 - Elementos que constituem a biografia educativa



Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir da obra de Josso (2004), 2025.

Com base nessa perspectiva, a Biografia Educativa integra-se à pesquisa-formação como estratégia metodológica, articulando experiência e narrativa. Essa integração sustenta o trabalho formativo desenvolvido e inspira a síntese gráfica dos elementos constitutivos da pesquisa-formação, estruturada a partir do referencial de Josso (2004).

Gráfico 2 - Elementos que constituem a pesquisa-formação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Os eixos apontados revelam que cabe à pesquisadora delimitar o campo de pesquisa, considerando a formação, a partir da experiência como base de investigação, para que os(as) participantes possam compreender que a narrativa de suas trajetórias compõe a sua formação no presente, não como fim de um percurso, mas como processo em re(elaboração) permanente.

A síntese entre a biografia educativa e a pesquisa-formação delinea um percurso em que diferentes dimensões teóricas se entrecruzam, sustentando a coerência epistemológica do estudo. Nesse entrelaçamento, a presente investigação ancora-se em quatro dimensões formativas que sustentam o desenho metodológico: a biográfica, a colaborativa, a reflexiva e metacognitiva.

A dimensão biográfica, sustentada em Josso (2004), reconhece que toda formação é atravessada por histórias de vida e de profissão; é no movimento de narrar-se que o sujeito ressignifica suas experiências e se reconhece em processo de (trans)formação. A escrita e a fala sobre si tornam-se, assim, instrumentos de construção do saber profissional.

Na dimensão colaborativa, fundamentada em Wenger (1998), reconhecemos que o conhecimento se constitui no coletivo, em comunidades de prática que produzem sentido compartilhado e pertencimento. É no diálogo entre pares, na escuta e na coautoria das experiências, que se consolida o desenvolvimento profissional.

A dimensão reflexiva, em diálogo com Schön (2000, p. 34), parte do princípio de que “o conhecimento-na-ação é revelado quando o profissional reflete sobre aquilo que faz enquanto faz”. Essa reflexividade, no entanto, não se limita ao ato de pensar sobre o fazer, mas envolve a consciência crítica do sujeito sobre os sentidos de sua atuação. Em consonância com Rausch (2008), compreendemos que a reflexividade se intensifica quando promovida pela própria pesquisa, tornando-se processo formativo e epistemológico. Trata-se de um movimento de autoanálise e reconstrução de significados que permite ao sujeito compreender-se no ato de investigar, atribuindo sentido ético, político e formativo à experiência.

É nesse ponto que se insere a dimensão metacognitiva, apoiada em Placco e Souza (2006), ao evidenciar o movimento interno de autorregulação do pensamento e da aprendizagem. A metacognição amplia a reflexividade, pois implica compreender

como se aprende e se modifica a partir da experiência, em um exercício de consciência e autonomia formativa. Essa metacognição implica um movimento permanente de autoformação, no qual o(a) coordenador(a) pensa o próprio pensar e age sobre o modo como aprende e se transforma.

A articulação entre essas quatro dimensões consolida a unidade epistemológica da pesquisa-formação: o sujeito que narra (Josso), aprende com o outro (Wenger), reflete (Schön e Rausch) e pensa o próprio pensar (Placco e Souza), constituindo-se como sujeito de formação e de pesquisa. Essa tessitura traduz o princípio formativo que orienta esta pesquisa. Compreendemos o desenvolvimento profissional como processo vivo, autoral, reflexivo e coletivo, em permanente movimento entre experiência, pensamento, investigação e ação.

Essas dimensões, articuladas no desenho metodológico apresentado, conferem unidade e coerência à tipologia da pesquisa, reafirmando seu caráter reflexivo, narrativo e colaborativo, que sustenta a construção de saberes e a implicação ética da pesquisadora com o processo formativo vivido.

2.2 O cenário da pesquisa

O campo empírico deste estudo foi a rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul/SC, situada no litoral norte catarinense. A fim de compreender quem são os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes imbricados neste projeto, apresentamos, a seguir, o contexto da rede, o histórico da função de coordenação pedagógica no município e, por fim, a caracterização dos(as) participantes desta pesquisa.

2.2.1 O contexto empírico da pesquisa

O município de Balneário Barra do Sul localiza-se na região norte do estado de Santa Catarina, no litoral, e integra a microrregião de Joinville. Faz divisa com os municípios de Araquari, São Francisco do Sul e Barra Velha. Sua população estimada, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), é, de aproximadamente, 16.953 habitantes, com densidade demográfica de 136,2 habitantes por km². A economia local é fortemente baseada na pesca artesanal, no turismo sazonal e na construção civil, atividades que influenciam diretamente o fluxo populacional e, conseqüentemente, o número de matrículas nas escolas municipais.

Em termos sociais, o município apresenta características de uma comunidade de pequeno porte, com forte vínculo comunitário e presença marcante de famílias de baixa renda. A maior parte da população está concentrada na faixa etária entre 60 e 74 anos, seguida pelo grupo de crianças e adolescentes em idade escolar. Essa composição etária reforça a importância das políticas públicas voltadas à educação básica e à proteção da infância. Outro ponto relevante da pirâmide etária, é que os jovens de 20 a 29 anos, apresentam-se em menor índice, o que pode ser justificado pela busca de oportunidades de emprego e ensino superior fora do município.

Quanto às etnias, 75% da população barrasulense é composta de pessoas declaradas brancas, 20% de pessoas pardas e 3% de pessoas pretas (IBGE, 2022). Essa diversidade étnico-racial revela um município majoritariamente branco, mas com presença significativa de grupos que expressam a pluralidade cultural brasileira, aspecto que deve ser considerado nas práticas educativas e nas políticas públicas locais voltadas à promoção da equidade e valorização da diversidade.

A rede municipal de Balneário Barra do Sul é composta por oito unidades escolares distribuídas em diferentes regiões do território, que atendem à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro funcional é constituído por aproximadamente 140 professores e 8 coordenadores(as) pedagógicos(as), além das equipes gestoras e de apoio. De acordo com dados do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC, 2024), 57% dos(as) professores(as) são efetivos, o que representa um índice de estabilidade moderado no corpo docente.

No entanto, o cenário é mais delicado quando se observam os dados referentes à coordenação pedagógica. Neste ano, das oito vagas existentes, apenas três são ocupadas por servidores efetivos e, destes, somente um coordenador efetivo permanece em exercício, atuando em três unidades escolares simultaneamente. Essa configuração revela um quadro de alta rotatividade e de precarização do trabalho na função, uma vez que a maior parte das vagas é preenchida por profissionais contratados temporariamente para o período de um ano letivo.

As unidades escolares da rede concentram-se majoritariamente na área urbana central de Balneário Barra do Sul, onde estão localizadas cinco delas. As demais distribuem-se em diferentes regiões do município: uma no bairro Costeira, outra no

bairro Pinheiros e um Centro de Educação Infantil situado no bairro Conquista, este último em área rural. Essa configuração revela uma oferta educacional concentrada no centro, mas com presença descentralizada em bairros periféricos, implicando diferentes condições de acesso, infraestrutura e pessoal para atender as demandas da rede de ensino.

A Figura 1 apresenta o mapa urbano de Balneário Barra do Sul/SC, no qual os pontos coloridos indicam a localização das unidades escolares da rede municipal de ensino. Essa representação espacial permite visualizar a distribuição geográfica das instituições educacionais e compreender como elas se organizam em relação ao território do município. A leitura do mapa também possibilita identificar a concentração e a dispersão das escolas em diferentes regiões, o que reflete diretamente na logística de deslocamento de alunos, professores e equipes gestoras, além de evidenciar desigualdades de acesso e cobertura educacional no território municipal.

Figura 1 - Mapa urbano de Balneário Barra do Sul/SC



Fonte: Prefeitura de Balneário Barra do Sul (2022).

As especificidades do contexto local, marcado por sua pequena extensão territorial, economia sazonal, estrutura educacional reduzida e fragilidade institucional,

impactam de forma direta o desenvolvimento profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes. A limitação de recursos humanos e formativos, somada à multiplicidade de funções que esses profissionais assumem, evidencia a importância da formação em serviço e da criação de comunidades de prática como espaços de reflexão e aprendizagem colaborativa. Nesse cenário, a coordenação pedagógica emerge não apenas como instância de gestão, mas como território formativo essencial para fortalecer a identidade profissional, a autonomia e a prática reflexiva dos educadores da rede municipal.

Compreendido o território educacional no qual se insere esta pesquisa, é relevante resgatar a trajetória da função de coordenação pedagógica em Balneário Barra do Sul, uma vez que sua constituição histórica e legal repercute diretamente na identidade e nas práticas atuais dos(as) profissionais.

2.2.2 A atuação da coordenação pedagógica em Balneário Barra do Sul/SC

O cargo de supervisor escolar ⁵ no município de Balneário Barra do Sul existe desde a emancipação do município em 1992, quando por este motivo, absorveu os funcionários que trabalhavam nas unidades escolares, antes vinculados à Araquari, cidade vizinha, que liga Balneário Barra do Sul à Joinville. Nesta ocasião, a supervisão escolar era realizada por um único servidor que atuava na SME, e realizava visitas semanais nas cinco escolas existentes, com o objetivo de entregar materiais e verificar os planejamentos.

Como trata-se de um município recém-criado, todos os documentos utilizados pela Secretaria de Educação, continuaram sendo os do município vizinho. Apenas em 1999 foi elaborada a Lei do Plano de Carreira do Magistério nº 244/1999, que dispunha do quadro especial da educação, ampliando o número de supervisores escolares de um para três profissionais. Estes não eram lotados nas unidades escolares, ficavam na Secretaria de Educação e organizavam uma agenda de atendimento nas escolas.

Conforme a necessidade, se ocupavam de olhar os cadernos de planejamento, realizar avaliações diagnósticas e atender às demandas referentes a alunos faltantes, evasão escolar e outras questões repassadas pela escola, num movimento distante

⁵ Supervisor escolar é o termo utilizado para nomear o profissional que atua na coordenação pedagógica no município de Balneário Barra do Sul/SC.

da relação desejada com professores. Cabe ressaltar que após a aposentadoria do primeiro supervisor escolar efetivo, não houve concurso público para preenchimento da vaga, então, estes profissionais não eram efetivos, eram escolhidos pelo governo municipal, atuavam como supervisores, muitas vezes, sem possuir, sequer, formação inicial para tal atividade.

Não foi possível encontrar documentos que tratam das atribuições do(a) supervisor(a) escolar anteriores a 2017, no município. A Secretaria Municipal de Educação passou por muitas enchentes e mudanças de locais e seu arquivo foi se perdendo com o passar dos anos. Somente a partir do registro digitalizado das informações, podemos resgatar informações passadas.

A Lei Municipal de Cargos e Salários nº 46, de 2017, traz a descrição do cargo, formação exigida e atribuições, conforme apresentado no Quadro 1, de modo a possibilitar o entendimento sobre a organização e a estrutura funcional do cargo de supervisor(a) no âmbito da rede municipal.

Quadro 1 – Descrição do cargo de Pedagogo – Supervisor(a) Escolar (40h)

Cargo	Formação	Atribuições
Pedagogo – Supervisor Escolar (40h)	Superior em Pedagogia	Assegurar, analisar e acompanhar o desenvolvimento da programação com os professores quanto à adequação dos conteúdos programáticos; da metodologia de ensino, dos instrumentos de avaliação, dos objetivos da escola, do curso e das disciplinas, visando a facilitação e a melhoria plena da aprendizagem;
		Acompanhar, com espírito crítico-científico, o desenvolvimento do processo educativo;
		Analisar os resultados do rendimento escolar;
		Estudar, com o corpo técnico-docente, a viabilidade de métodos e técnicas pedagógicas a serem utilizadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem;
		Dar ciência aos pais ou responsáveis do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais;
		Garantir e respeitar, no processo educacional, os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes culturais;
		Propor atividades pedagógicas juntamente aos professores para que cada um faça sua autoformação;

		Estimular os professores à troca de experiências para enriquecimento dos mesmos;
		Cumprir horários semanais na Escola conforme cronograma de atendimento estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação;
		Participar de todos os cursos do Programa de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, multiplicando-os;
		Coordenar a elaboração e execução de projetos didáticos que favoreçam o desempenho acadêmico dos alunos;
		Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos;
		Programar com os professores atividades didáticas de apoio à aprendizagem dos alunos;
		Coordenar a elaboração dos planos de ensino;
		Analisar os planos de ensino e os roteiros de aula;
		Acompanhar a execução dos planos de ensino em sala de aula;
		Estimular a criatividade dos professores, apoiando e acompanhando iniciativas inovadoras;
		Desenvolver estudos e pesquisas visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Lei Municipal 46/2017.

Este é o primeiro documento encontrado no município acerca da supervisão escolar. Percebemos que não existe a exigência de curso de especialização ou experiência no magistério. Em 2019, na iminência de um novo concurso público, se amplia o quadro de vagas de três para cinco profissionais. Os(as) supervisores(as) passaram a atuar lotados nas unidades escolares, mas com certa precariedade, cada supervisor(a) atendia duas unidades. Nesta época, a rede municipal contava com três supervisores efetivos e um contratado.

No ano de 2019, o Conselho Municipal de Educação elaborou o Regimento Municipal para a Rede de Ensino, Resolução nº4 de 2019, destacando na Seção VI, da Supervisão Escolar: “Art. 50. A supervisão escolar integra-se ao trabalho da gestão escolar e tem por finalidade atuar na formação, articulação e transformação das ações pedagógicas da unidade escolar” (Balneário Barra do Sul, 2019).

Mesmo sem alterar a nomenclatura ou modo de atuação deste profissional, que executa a função de coordenação pedagógica, a descrição do cargo deixa evidente, a relação do(a) supervisor com a articulação, formação e transformação da escola. Quanto às suas atribuições, o Regimento Municipal traz, em seu artigo 51:

Art. 51. São atribuições do Supervisor Escolar:

I – participar da articulação coletiva de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;

II – orientar e acompanhar os docentes recém-nomeados ou contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;

III – elaborar o plano de trabalho, definindo as metas e estratégias a partir do PPP;

IV – registrar sistematicamente a sua práxis, como instrumento de reflexão, documentação e vínculo com o corpo docente;

V – coordenar o processo de formação continuada, socializando o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar e a sistematização da prática pedagógica, visando à construção da teoria e prática;

VI – acompanhar e assessorar os professores na elaboração do Plano de Aula, considerando as orientações da Secretaria Municipal de Educação, a Proposta Pedagógica da unidade escolar e a necessidade dos alunos;

VII – mobilizar o corpo docente e a comunidade escolar na perspectiva da superação do fracasso escolar;

VIII – articular, planejar e acompanhar os professores que atuam no Apoio Pedagógico e no Atendimento Educacional Especializado, intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos com dificuldades, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação);

IX – planejar, implantar e implementar estratégias através de um plano de trabalho, incorporando-o ao processo educativo global, na perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação para a Diversidade, com ações integradas às demais instâncias pedagógicas da unidade escolar;

X – cuidar da própria formação continuada, reservando tempo para ler, estudar, pensar e rever constantemente a sua prática pedagógica dentro do plano de trabalho;

XI – incentivar o processo de formação continuada, socializando o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar e a sistematização da prática pedagógica, visando à construção da teoria e prática;

XII – assistir aulas, verificando o Plano de Aula, observando se o mesmo está em consonância com a aula ministrada e com o Programa de Ensino e intervir de forma significativa na prática docente sempre que necessário;

XIII – acompanhar os trabalhos das Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio Pedagógico;

XIV – orientar e acompanhar o aluno afastado por atestado ou laudo médico;

XV – promover reuniões com pais e/ou responsáveis, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem;

XVI – participar da organização do Conselho de Classe, consolidando, trimestralmente, o resultado do processo de ensino-aprendizagem, para análise e implementação do plano de intervenção;

XVII – encaminhar à Direção todos os relatórios referentes ao desempenho dos professores e dos alunos;

XVIII – propor a aquisição de materiais didáticos, incentivando e auxiliando os professores no uso desses materiais;

XIX – orientar os docentes sobre o preenchimento correto dos documentos de responsabilidade do professor;

XX – assegurar, analisar e acompanhar o desenvolvimento da programação com os professores quanto à adequação dos conteúdos programáticos; da metodologia de ensino, dos instrumentos de avaliação, dos objetivos da escola, do curso e das disciplinas, visando a facilitação e a melhoria plena da aprendizagem;

XXI – acompanhar, com espírito crítico-científico, o desenvolvimento do processo educativo;

XXII – analisar os resultados do rendimento escolar;

XXIII – estudar com o corpo técnico-docente a viabilidade de métodos e técnicas pedagógicas a serem utilizadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem;

XXIV – dar ciência aos pais ou responsáveis do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais;

XXV – garantir e respeitar, no processo educacional, os valores culturais, artísticos, históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes culturais;

XXVI – propor atividades pedagógicas juntamente com os professores para que cada um faça sua autoformação;

XXVII – estimular os professores à troca de experiências para enriquecimento dos mesmos;

XXVIII – cumprir os horários semanais na Escola conforme cronograma de atendimento estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação;

XXIX – participar de todos os cursos do Programa de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, multiplicando-os;

XXX - coordenar a elaboração e execução de projetos didáticos que favoreçam o desempenho acadêmico dos alunos;

XXXI – programar, com os professores, atividades didáticas de apoio à aprendizagem dos alunos;

XXXII – coordenar a elaboração, analisar e acompanhar a execução dos planos de ensino em sala de aula;

XXXIII – estimular a criatividade dos professores, apoiando e acompanhando iniciativas inovadoras;

XXXIV – desenvolver estudos e pesquisas visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;

XXXV – substituir professores quando necessário;

Percebemos que, em termos legais, as atribuições fazem relação ao perfil de coordenador(a) pedagógico(a) pretendido nas redes, com foco nos professores, práticas, currículo e alunos. Porém, não foi encontrado, no município, nenhum documento que regulamenta como ocorre a formação continuada dos profissionais da rede de ensino.

Apenas em 2024, a partir da atuação do CME, elaborou-se o parecer 02/2024, sugerindo a alteração da nomenclatura, de supervisor/orientador(a) escolar para coordenador(a) pedagógico(a). Tal alteração, ainda não efetivada em lei municipal, revela uma construção identitária lenta e marcada por fragilidades institucionais. Em muitos momentos, a atuação prática desses profissionais distanciou-se do que a legislação prescrevia, envolvendo tarefas burocráticas ou substituições docentes, em detrimento de ações formativas com os professores. Esse dado reforça a necessidade de políticas locais de valorização e formação específica para a coordenação pedagógica.

A análise das atribuições descritas para o cargo de supervisor(a) escolar (atual coordenação pedagógica) em Balneário Barra do Sul evidencia uma tensão entre o discurso pedagógico-formativo e o discurso gerencial presente nas políticas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo em que o texto legal enfatiza dimensões como o acompanhamento pedagógico, a formação docente e a reflexão sobre a prática, ele também incorpora tarefas de controle, avaliação de desempenho e cumprimento de metas, aproximando o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) de uma lógica gerencialista.

Conforme apontam Ball (2005) e Apple (2003), essa racionalidade neoliberal redefine a função dos educadores, transferindo para eles responsabilidades de eficiência, produtividade e resultados, típicas do campo empresarial. No contexto municipal, essas exigências são intensificadas pela fragilidade institucional e pela ausência de políticas sistemáticas de formação continuada, o que faz com que o/a coordenador(a) pedagógico(a) se veja tensionado entre o trabalho formativo e a execução de tarefas administrativas ou de controle.

Assim, as atribuições prescritas acabam por refletir as contradições das políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, em que o discurso da qualidade e da aprendizagem convive com práticas de responsabilização individual e intensificação do trabalho docente (Freitas, 2012; Laval, 2019).

Dessa forma, compreender a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no município requer situá-la nesse cenário de tensões entre o pedagógico e o gerencial, o formativo e o administrativo, o prescrito e o vivido – dimensões que atravessam a identidade dos(as) CPs e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. Assim, a função revela-se marcada por ambivalências e desafios formativos que exigem posicionamento ético, competência técnica e compromisso político com uma educação emancipadora, capaz de resistir às lógicas de controle e afirmar a centralidade do humano na escola.

2.2.3 Seleção dos participantes da pesquisa

O convite aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) ocorreu a partir do levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação, que indicou a existência de oito CPs em exercício na rede, no ano de 2024.

Os(as) participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, manifestando seu consentimento livre e esclarecido, mediante assinatura do TCLE – Apêndice C. Foi garantido o anonimato dos(as) participantes, utilizando-se pseudônimos ou siglas para identificação. Ressaltamos o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízo pessoal ou profissional. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE sob parecer nº 6.986.111/2024.

Em toda atividade realizada, prezamos pelo respeito, ética profissional e escuta sensível às histórias e vivências compartilhadas, reconhecendo que cada narrativa carrega afetos, marcas e trajetórias que demandam cuidado e responsabilidade por parte da pesquisadora.

Assim, compreendemos que a ética na pesquisa ultrapassa o cumprimento de protocolos normativos, constituindo-se como atitude formativa e compromisso político com a escuta, a valorização e a dignidade das trajetórias profissionais e humanas dos(as) participantes.

Como critério de inclusão, definimos a participação de profissionais em início de carreira na função - até cinco anos de atuação na rede municipal - que estivessem em efetivo exercício e aceitassem voluntariamente integrar o estudo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dentre os(as) oito convidados(as), todos(as) eram coordenadores(as) iniciantes, e cinco atenderam aos critérios e participaram da pesquisa. Um recusou a participação e dois não concluíram todas as etapas em razão do desligamento da rede.

Figura 2 - Convite para a participação na pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora, 2024.

Os(as) cinco coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes da pesquisa atuam em unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, inseridas em contextos escolares com diferentes dimensões de atendimento, variando entre 256 e 487 estudantes, e equipes docentes compostas por 15 a 42 professores. Essa diversidade de realidades evidencia a heterogeneidade da rede municipal e a multiplicidade de desafios enfrentados por esses profissionais, que precisam articular práticas pedagógicas, administrativas e formativas em cenários com demandas singulares.

Tal pluralidade de contextos exige dos(as) CPs flexibilidade, escuta sensível e capacidade de mediação, pois as dinâmicas escolares são fortemente influenciadas por fatores como o porte da unidade, o perfil socioeconômico das famílias, o número de turmas, o tempo de atuação dos professores e as condições materiais disponíveis.

Considerar essas diferenças é essencial para compreender o modo como cada coordenador(a) vivencia a função, constrói sua identidade profissional e participa das ações formativas propostas no âmbito da pesquisa. A pluralidade de trajetórias e experiências, ao mesmo tempo que revela desigualdades, enriquece o processo de aprendizagem coletiva, favorecendo a troca de saberes e o reconhecimento de diferentes modos de ser e exercer a coordenação pedagógica.

O Quadro 2 apresenta, a seguir, os dados referentes à idade, formação inicial e formação em nível de pós-graduação dos(as) participantes, o que nos permite visualizar o perfil acadêmico e profissional do grupo que compôs a comunidade de prática investigada.

Quadro 2 – Perfil dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes

ID	Idade	Gênero	Formação Inicial	Especialização
CP1	39 anos	Masculino	Pedagogia	Pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar
CP2	30 anos	Feminino	Pedagogia	Pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar
CP3	43 anos	Feminino	Pedagogia	Pós-graduação lato sensu em Orientação Escolar
CP4	44 anos	Feminino	Pedagogia	Cursando pós-graduação lato sensu em Educação Especial Inclusiva
CP5	52 anos	Feminino	Pedagogia	Não possui ⁶

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os dados mostram uma predominância feminina (quatro mulheres e um homem), confirmando a tendência nacional de feminização das funções pedagógicas (Gatti, 2016). A faixa etária dos(as) participantes situa-se entre 30 e 52 anos, revelando uma diversidade geracional que contribui para diferentes olhares e experiências sobre a função. Três, dos(as) cinco coordenadores(as), possuem especialização lato sensu, majoritariamente, em Gestão Escolar ou áreas correlatas, enquanto dois ainda não concluíram formação em nível de pós-graduação.

⁶ A licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº5/2005 e 3/2006, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 da Lei nº 9.394/96. Sendo assim, cabe aos Estados e municípios definirem critérios de contratação, como tempo de experiência ou pós-graduação para o exercício de funções de especialista em educação. No caso de Balneário Barra do Sul/SC, o edital de contratação temporária não prevê tais dispositivos.

O CP1 é o único participante do gênero masculino, seu interesse pela educação surgiu pelo contato com sua esposa, professora. Vieram de outra cidade, em 2018, em busca de oportunidades. Ele relata que nunca pensou em atuar na docência, sua primeira formação é na área da produção industrial, e nunca exerceu a função de professor em sala de aula. Sua inserção na Rede Municipal ocorreu em 2022, quando foi convocado para a vaga de supervisor escolar, logo após concluir a graduação.

A CP2 atua na rede desde antes da sua formação, iniciou como estagiária e pode conhecer as diferentes funções da escola. Ela confidencia que a pedagogia não foi a sua primeira escolha, e que sua família não a apoiou na decisão. Iniciou cursando matemática e na primeira experiência de estágio, quis trocar de curso. Sua mãe não via com prestígio sua escolha pela docência. Talvez, por isso, mesmo que inconscientemente, tenha feito a escolha pela supervisão. É residente do município desde os seus quinze anos de idade e, possui vínculos que lhe permitiram ingressar em diferentes cargos por indicação política, mas revela a sua alegria em ser efetiva na rede.

A participante nomeada CP3 foi a última ingressante do concurso de 2019 na rede de ensino. Veio de outro estado, onde atuava como coordenadora pedagógica, e compõe o grupo por ser CP iniciante no município. Tem em sua família docentes que a inspiraram na escolha da profissão e nunca atuou em outra área. É a coordenadora com mais experiência na função. Apesar disso, a ausência de vínculo prévio com a cultura e a comunidade local representou um desafio em sua inserção profissional.

CP4 fez a escolha pela pedagogia depois de muitos anos de trabalho no comércio e dedicação à família. Foi um momento de mudança na vida pessoal. Reside em Balneário Barra do Sul há dez anos. Formou-se em 2024 e assumiu a função de supervisora escolar no primeiro processo seletivo que realizou. Apesar da experiência, praticamente, nula na docência, possui entusiasmo e motivação para participar da formação e contribuir no espaço escolar.

A CP5 também não é efetiva da rede, mas possui experiência anterior na docência e outras funções. Mudou-se para o município em 2021, vinda do interior de São Paulo. As relações que estabeleceu, segundo ela, são a base de todo o seu trabalho. Antes de atuar na coordenação pedagógica, foi professora na rede,

conheceu os colegas docentes, a comunidade, a infraestrutura e a cultura escolar, o que contribui no seu dia a dia.

Podemos notar, ao trazer um pouco da trajetória de vida dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) à pesquisa, uma condição singular e plural de se fazer profissional. O desejo pessoal de se desenvolver profissionalmente e os desafios que enfrentam ao assumirem a função, muitas vezes, sem a experiência da docência.

No Quadro 3, apresentamos uma síntese quantitativa, que se refere à experiência profissional, ou seja, os anos de atuação na educação, na rede municipal e especificamente na função de coordenação pedagógica, sintetizamos os dados de experiência na educação, na rede de ensino e na função de coordenação pedagógica.

Quadro 3 - Experiência profissional dos coordenadores pedagógicos.

ID	Experiência na educação	Experiência na rede de ensino	Experiência na CP	Forma de contratação
CP 1	5	3	3	Efetivo
CP 2	8	8	5	Efetivo
CP 3	15	2	8	Efetivo
CP 4	1	1	1	Contrato temporário
CP 5	10	3	1	Contrato temporário

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Compreendemos, a partir do Quadro 3, que as trajetórias dos coordenadores pedagógicos são bastante diversas. Alguns já possuem longa experiência na educação e na rede municipal, mas estão há pouco tempo na função de coordenação; outros iniciaram simultaneamente na rede e no cargo, vivenciando de forma mais intensa os desafios próprios do início da carreira.

A CP3, embora possua oito anos de experiência na função, é a coordenadora efetiva com menor tempo de atuação na rede municipal. Sua condição de iniciante, neste contexto, não se define pela ausência de experiência, mas pela inserção recente em uma nova cultura institucional e comunitária, que implica (re)conhecer modos de ser, fazer e relacionar-se próprios do território educativo. Reconhecemos, assim, que a coordenação pedagógica exige processos formativos contínuos, capazes de dialogar tanto com a experiência acumulada quanto com as demandas daqueles que estão apenas começando.

A amostra também aponta para uma fragilidade institucional: a alta rotatividade na função, causada pela ausência de concursos públicos regulares que compromete a continuidade do trabalho e impacta diretamente na consolidação da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Dois dos(as) participantes efetivos(as), inclusive, relataram previsão de desligamento da rede durante o percurso, fato concretizado em 2025, sem perspectiva de reposição por concurso.

Outro aspecto investigado foi a relação dos(as) CPs com as escolas em que atuam, considerando o número de alunos e professores atendidos, apresentado no próximo quadro.

Quadro 4 – Escolas/CEIs, número de alunos e professores.

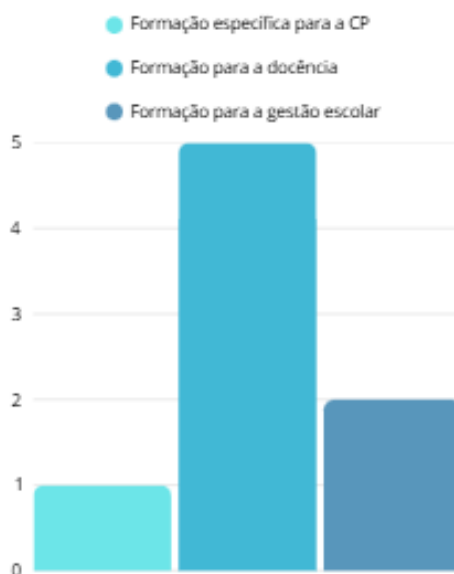
CP	Escola/CEI	Etapa	Nº de alunos	Nº de professores
1	CEI Ernani de Souza	Educação infantil	410	42
2	E.M. Manoel Henrique Borges	Ensino Fundamental I	487	33
3	E.M. Juraci Izaura de Oliveira	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	325	19
4	E.M. Adalziza Leonida de Souza Cunha	Ensino Fundamental I	256	15
5	E.M. Adalziza Leonida de Souza Cunha	Ensino Fundamental I	256	15

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

As informações revelam que, enquanto algumas unidades atendem cerca de 250 alunos, outras chegam a quase 500. Essa variação no porte das escolas reflete diretamente na demanda de trabalho da coordenação pedagógica, especialmente no acompanhamento docente e na articulação das práticas pedagógicas. Além disso, há o fato de que alguns(as) CPs precisam atuar em diferentes etapas e/ou modalidades de ensino, exigindo a sua compreensão do perfil de seus docentes.

Por fim, buscamos identificar se os(as) participantes receberam formação específica para a função de coordenação pedagógica no município, cujos resultados estão sistematizados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Levantamento de formação continuada recebida pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de Balneário Barra do Sul/SC



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os dados chamam atenção para o fato de que, apenas um(a) dos(as) cinco participantes recebeu formação específica voltada à coordenação pedagógica, em seu contrato de trabalho anterior, no estado do Paraná. Todos(as) os(as) demais relataram formações continuadas destinadas prioritariamente aos professores da rede, sendo que apenas dois participaram de cursos relacionados à gestão escolar. Essa realidade corrobora estudos de Gatti (2016) e Placco e Almeida (2015), que apontam a inexistência de políticas públicas efetivas de formação para o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) em redes municipais brasileiras.

Em síntese, a caracterização dos(as) participantes revela um grupo marcado pela diversidade etária e formativa, mas também pela condição iniciante e pelas fragilidades institucionais de sua função. Esses elementos reforçam a pertinência da pesquisa-formação como espaço de reflexão e desenvolvimento profissional, na medida em que possibilita aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) ressignificar suas práticas e consolidar sua identidade no coletivo. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a produção de conhecimento sobre as práticas formativas possíveis no cotidiano escolar e para o fortalecimento da função de coordenador(a) pedagógico(a) na rede pública de ensino.

2.3 Procedimentos e Instrumentos de produção de dados

Na perspectiva da pesquisa-formação, os procedimentos e instrumentos de produção de dados assumem dupla função: possibilitar a construção coletiva de saberes e registrar as experiências e reflexões dos(as) participantes ao longo do percurso formativo. Nesta pesquisa, foram utilizados três procedimentos articulados: entrevistas narrativas, comunidade de prática com observação participante e cartas à pesquisadora.

As entrevistas narrativas, realizadas no início do processo, permitiram conhecer as trajetórias formativas e profissionais dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, bem como identificar suas percepções e desafios enfrentados na função.

A comunidade de prática constituiu-se como espaço-tempo formativo e dispositivo metodológico, possibilitando a socialização de experiências, o diálogo entre pares e a reflexão coletiva, cujos registros foram feitos por meio de diário de campo, gravações de áudio, fotos e materiais produzidos pelos(as) próprios(as) participantes.

Por fim, a carta à pesquisadora, escrita ao término da comunidade de prática, configurou-se como instrumento ético-estético de expressão subjetiva e síntese formativa, oportunizando a emergência de sentidos e impressões sobre a experiência vivida. Esses três procedimentos, complementares entre si, possibilitaram a produção de um material narrativo e reflexivo consistente, que compôs o corpus de análise da pesquisa.

A seguir, apresentamos a fundamentação e os procedimentos de cada procedimento de produção de dados utilizado.

2.3.1 Entrevistas Narrativas

A entrevista narrativa individual tem a finalidade de obter informações do entrevistado, e foi utilizada para conhecer quem são os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, sua visão sobre educação, formação e os principais desafios enfrentados no cotidiano de sua profissão. Nesta etapa, os dados foram produzidos por meio da observação atenta, com o uso de gravação de áudio e vídeo.

Foi utilizado o diário de campo, pela pesquisadora, para registros posteriores à gravação, no momento de conversa informal.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não-estruturada de profundidade com características específicas”. A entrevista narrativa deve seguir quatro fases: a inicial, a narrativa livre, a exploração e o fechamento.

A fase inicial e introdutória deve se apresentar um tópico inicial, que deve trazer o interesse do narrador. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98) complementam:

O contexto da investigação é explicado em termos amplos ao informante. Deve-se pedir a ele a permissão para se gravar a entrevista. Gravar é importante para se poder fazer uma análise adequada [...] a narração sem interrupções, a fase de questionamento e assim por diante.

Na fase da narração central, o entrevistador se ausenta de qualquer comunicação verbal, deve apenas dispor de escuta atenta e encorajamento explícito. Jovchelovitch e Bauer (2002, p.99) recomendam que o entrevistador, “restringa-se à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse (“hmm”, “sim”, “sei”). Enquanto escuta, pergunte-se mentalmente, ou escreva no papel, as perguntas para a próxima fase da entrevista”.

É fundamental que se tenha certeza do fim da narrativa principal para depois começar a fase de questionamento. Nesta fase, podemos explorar detalhes de fala, esclarecer dúvidas que tivemos e ampliar compreensões. As perguntas devem partir da história contada.

A última fase – de fechamento – deve permitir o diálogo espontâneo, após a narrativa, sobre a experiência, impressões sobre a sua formação etc.

Na final da entrevista, quando o gravador estiver desligado, muitas vezes acontecem discussões interessantes na forma de comentários informais [...] esta informação contextual se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p.100).

Optamos pela entrevista narrativa pelas possibilidades de permitir que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) discorresse sobre suas experiências, baseado na temática apresentada pelo entrevistador, mas também de modo espontâneo. De modo

a não se perder informações, é recomendável um diário pessoal, ao entrevistador, onde possa ser sistematizado todos os comentários. Isso exige do pesquisador uma organização prévia, padronizada de coleta, para todos os(as) entrevistados(as).

Após o consentimento dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para participarem do estudo, realizamos o agendamento de datas e horários para as entrevistas, optamos por momentos que melhor se adequassem à disponibilidade dos entrevistados. Na ocasião, de cada entrevista individual, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida pela assinatura por parte dos 6⁷ CP's entrevistados. A pesquisadora procurou deixar o ambiente tranquilo e adotou uma postura de escuta, a partir da qual levamos informações sobre a formação, idade, tempo de atuação na educação e na função atual de coordenação pedagógica.

As entrevistas narrativas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2024, nos espaços escolares em que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) atuavam. O quadro abaixo apresenta a síntese da realização das entrevistas:

Quadro 5 – Apresentação das entrevistas

CP	DATA	TIPO	TEMPO
CP1	07/11/2024	Áudio	48min26s
CP2	22/11/2024	Áudio	29min26s
CP3	05/12/2024	Áudio	1h42min20s
CP4	10/12/2024	Áudio	1h15min41s
CP5	17/12/2024	Áudio	1h35min12s

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A variação nos tempos de gravação evidencia as diferentes formas de apropriação da narrativa pelos participantes, algumas mais objetivas e outras mais expansivas, refletindo o nível de identificação dos sujeitos com a proposta de partilha e os vínculos estabelecidos durante a entrevista. Essa diferença temporal reforça a importância de respeitar o ritmo e as singularidades de cada coordenador(a)

⁷ No início da pesquisa, 6 coordenadores pedagógicos demonstraram interesse em participar, porém, antes da entrevista, o CP6 desligou-se da rede de ensino.

pedagógico(a), o que configura um dos princípios éticos e metodológicos da pesquisa-formação (Josso, 2004).

Os momentos de escuta permitiram visualizar sensações com refinamento, o olhar dos(as) coordenadores(as), as interrupções, a voz trêmula, os rabiscos aleatórios que faziam num papel qualquer. A história de vida das pessoas nos impede a impessoalidade, o vínculo que se estabelece a partir deste momento de fala, nos move ao encontro, ao desejo de ser ouvido, de ouvir, de partilhar.

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma a forma, onde ele elabora e experimenta a história da sua vida (Delory-Momberger, 2012, p.363).

As entrevistas narrativas, portanto, representaram um momento inaugural no processo de pesquisa-formação, possibilitando não apenas a produção de dados iniciais, mas a construção de um espaço de escuta sensível e formativa. As narrativas obtidas serviram de subsídio para a organização da comunidade de prática e para a identificação das demandas formativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, configurando-se como material rico para análise e reflexão coletiva.

2.3.2 Comunidade de Prática

A proposta da comunidade de prática, teve a intencionalidade de realizar momentos de estudo, diálogo e reflexão sobre o cotidiano do(a) CP, sem deixar de considerar as experiências de formação vivenciadas na escola, mas proporcionando a relação entre pares, em um movimento dialógico entre prática e teoria, que permitiu a reflexão de nossas práticas e um movimento de mudança. A comunidade de prática tem a intenção de possibilitar a dinâmica entre os envolvidos, concentrando-se em torno de um território, com processos participativos e na construção de experiências.

O conceito de “Community of Practice” (Comunidade de Prática) foi apresentado por Wenger e Lave em 1991 na obra *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Para esses autores, o termo Comunidade de Prática implica “participação em um sistema de atividade no qual os(as) participantes compartilham entendimento concernente ao que eles estão fazendo e ao que isto significa em suas vidas e para as suas comunidades” (Lave; Wenger, 1991, p. 98).

Um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras Comunidades de Práticas tangenciais e sobrepostas. Uma Comunidade de Prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (i.e para a participação periférica legítima) (Lave; Wenger, 1991, p. 98).

Francisco Imbernón (2009) aborda a comunidade de prática em seus estudos sobre formação de professores e aprendizagem profissional, destacando a sua importância como estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional dos educadores. Ele enfatiza que as comunidades de prática oferecem um ambiente colaborativo e reflexivo onde os(as) professores(as) podem compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, além de discutir desafios e soluções relacionados à prática pedagógica.

Uma comunidade de prática são grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje se une ao conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada). O processo de aprendizagem se dá através de uma forte participação de um grupo de indivíduos testando, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora experiências educativas também incorporem outros agentes sociais). É o próprio grupo que estabelece os objetivos de aprendizagem e estes, por sua vez, são selecionados no contexto da prática (Imbernón, 2009, p. 80).

Ao longo dos encontros da comunidade de prática, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) perceberam que estão construindo um conhecimento coletivo, compartilhando materiais úteis, dicas práticas, modos de agir e pensar, num constante (re) fazer a prática, no diálogo e reflexão. Estes encontros ofereceram um espaço para o apoio mútuo entre os(as) coordenadores(as), proporcionando um ambiente de suporte emocional e profissional. Coube à pesquisadora, realizar o registro de áudio dos momentos propostos, além de fazer seus registros de observações pessoais quanto às vivências, por meio de um diário de campo.

Como aponta André (2005, p.47), a observação participante demanda do pesquisador uma postura de imersão no campo, envolvimento nos acontecimentos cotidianos e participação nas interações sociais dos sujeitos. Essa prática exige

sensibilidade para identificar os momentos propícios de interação e escuta atenta, tanto das falas quanto dos silêncios.

Os registros produzidos durante os encontros foram organizados em forma de diário de campo da pesquisadora, com anotações sistemáticas realizadas após cada atividade, e complementados por registros de áudio, transcrições e produções visuais dos(as) participantes.

A observação participante implica na sensibilidade de identificar os momentos propícios à sua interação, o olhar atento aos movimentos do grupo, escuta minuciosa de suas falas e do que preferem não dizer. Para isso, a pesquisadora utilizou de ferramentas que facilitaram o registro e análise dos encontros de prática, não apenas do seu ponto de vista, mas, também, do ponto de vista dos(as) outros(as) participantes. Durante os encontros, diferentes formas de registros surgiram, como mapas mentais, cartazes, leituras, produções artísticas etc. Como método de avaliação do percurso formativo, a proposta final foi a elaboração escrita de uma carta à pesquisadora, que compõe o seu objeto de reflexão.

A escolha dos textos, das temáticas e da organização dos encontros formativos não ocorreu de modo aleatório. Foi resultado de um processo de escuta das demandas apresentadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e, ao mesmo tempo, da nossa trajetória formativa, construída sob a orientação da professora Rita Buzzi Rausch. Em momentos de mentoria e de convivência acadêmica, houve a oportunidade de acompanhá-la em formações realizadas em outras redes de ensino, o que possibilitou compreender, na prática, como planejar, conduzir e ressignificar percursos formativos. Esses momentos inspiraram a elaboração e o planejamento da comunidade de prática com base em uma lógica dialógica e sensível, na qual cada encontro se constituísse como espaço de partilha, estudo e criação, articulando teoria e experiência. Assim, o planejamento dos encontros emergiu como um exercício de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o modo como a formação se faz também formadora de quem a propõe.

A seguir, descrevemos as atividades e dinâmicas desenvolvidas ao longo dos encontros da comunidade de prática, evidenciando as estratégias utilizadas e os registros produzidos, que compuseram o corpus de análise da pesquisa.

Quadro 6 – Organização dos encontros formativos

Data, horário e local	Tema	Planejamento	Registro
Data: 30/10/2024 Horário: das 13h30 às 17h, Local: Escola Manoel Henrique Borges.	Trajetória de vida e formação na constituição identitária dos CP's	Apresentação da proposta e temáticas. Leitura do poema: O que tem na bolsa do coordenador? Atividade em grupo: discussão sobre a trajetória profissional e a decisão de se tornar CP. Atividade estética de pintura de bolsa com as palavras escolhidas por cada um, para representar sua identidade.	Fotográfico e diário de campo.
02/04/2025, das 8h às 11h30, no Ginásio Municipal da Boca da Barra.	Desenvolvimento profissional da CP	Literatura: A parte que falta Texto: como o adulto professor aprende Atividade em grupo: o que eu sei / o que eu gosto / o que eu faço.	Áudio e diário de campo.
16/04/2025, das 8h às 11h30, no Ginásio Municipal da Boca da Barra.	Funções e atribuições da CP	Texto: Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? (leitura antecipada). Discussão sobre os papéis: formador/articulador e transformador da escola. Registro da rotina do CP Leitura: O catador de pensamentos.	Áudio e diário de campo.
23/04/2025, das 8h às 11h30, no Ginásio Municipal da Boca da Barra.	O papel formador de CP	Texto: a formação centrada na escola Plano de ação, a partir do diagnóstico da escola. Atividade artística com argila.	Áudio e diário de campo.
07/05/2025, das 8h às 11h30, no Ginásio Municipal da Boca da Barra.	Reflexões e perspectivas a partir da pesquisa-formação	Discussão em grupo da aplicação do plano de ação. Desafios e possibilidades: o que aprendemos com a experiência de formar na escola e se formar em grupo. Literatura: Talvez.	Áudio e diário de campo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Para iniciar, organizamos um “Encontro Convite à Formação”, para que olhando nos olhos e experienciando a vivência da sensibilidade estética, pudéssemos re(elaborar) uma proposta formativa ao grupo de coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede de ensino.

No dia 30 de outubro de 2024, na Escola Manoel Henrique Borges, realizamos uma tarde de roda de conversa com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede para apresentar a pesquisa, seus objetivos e processos, convidando os CP's para a construção deste. A atividade estética proposta foi de que cada um refletisse sobre a sua função e identidade, a partir de suas trajetórias de vida, formação e atuação. Utilizando a frase “Na bolsa de *fulano* tem...”, diferentes adjetivos eram elencados pelo grupo, como, por exemplo, “na bolsa da Geani tem afeto”, e assim por diante. Fomos conversando sobre o perfil da profissão e trabalhando na produção de

nossas sacolas de saberes, relações e transformações. A afetividade do primeiro encontro possibilitou a escuta dos anseios e angústias dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), o que favoreceu a proposta formativa e a participação coletiva.

Este primeiro encontro ficou marcado para a pesquisadora como aquele que gerou pertencimento e possibilitou uma relação dialógica com os(as) coordenadores(as), sem a posição hierárquica que lhe era atribuída. Foi o momento em que deixou de ser a Geani, coordenadora de ensino, para ser a pesquisadora. Talvez não seja fácil explicar o sentimento, mas foi neste dia que sentiu a materialidade e potência desta pesquisa. Isso só foi possível pela abertura dada pelos(as) participantes, pelo seu interesse e partilha.

Figura 3 – Atividade estética proposta no primeiro encontro de coordenadores(as) pedagógicos(as)



Fonte: acervo da pesquisadora, 2024.

O início do ano de 2025 foi marcado pela troca de gestão municipal, o que gerou insegurança quanto à continuidade da proposta. Para que pudéssemos manter o grupo, permanecemos em contato semanal com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), fizemos a distribuição de material, disponibilizamos livros e conversávamos sobre os horários e datas, para manter a participação de todos.

No dia 02 de abril de 2025, realizamos o segundo encontro da comunidade de prática, com a temática “Desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico”.

Iniciamos o momento com a leitura da obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein, como recurso disparador para refletir sobre as incompletudes do percurso profissional e as lacunas que permeiam a formação e atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A literatura infantil, utilizada com sujeitos adultos, foi intencionalmente escolhida para provocar deslocamentos simbólicos e afetivos.

Na sequência, propusemos o debate do livro “A aprendizagem do adulto professor”, de Vera Maria Placco e Vera Trevisan de Souza (2006), que trouxe subsídios teóricos para pensar as aprendizagens profissionais na docência e na coordenação. Esta atividade só foi possível pela prévia entrega e leitura do livro, das páginas 18 a 27, pelo grupo. A atividade em grupo, intitulada “*O que eu sei / o que eu gosto / o que eu faço*”, permitiu aos participantes socializarem suas práticas, interesses e percepções sobre o próprio desenvolvimento. Esses registros, realizados por meio de áudio e fotografia, evidenciaram as múltiplas trajetórias e os diferentes sentidos atribuídos ao aprender e ao ensinar na condição de coordenador(a) pedagógico(a). Como exercício, no campo de atuação, nos propusemos a fazer o registro de nossas rotinas, durante uma semana, para termos a dimensão coletiva de nossas funções, tema do nosso próximo encontro.

Nos dias seguintes, nos movimentamos com a atividade de registro da rotina. Mantivemos o contato diariamente. A pesquisadora, fazia o papel de mediadora, lembrando do registro, questionando a sua realização. Em contrapartida, recebia mensagens, com a foto da agenda, de papéis rasurados com anotações, por parte dos(as) coordenadores(as). Dessa forma, sentimos que as coisas fluíram. Mesmo que não houvesse o encontro presencial, estávamos todos os dias nos falando, produzindo materiais. Havia o compromisso.

Em 16 de abril de 2025, ocorreu o terceiro encontro, cujo tema foi “Funções e atribuições da coordenação pedagógica”. Como preparação, os participantes realizaram leitura prévia do texto “Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico?”, para subsidiar a discussão. No encontro, refletimos coletivamente sobre os papéis de formador, articulador e transformador que este profissional assume na escola, e sobre as tensões cotidianas no exercício dessas funções.

Foi realizada também uma atividade de organização da rotina, trazida pelos(as) coordenadores(as), seguida da leitura compartilhada do texto literário “O catador de

pensamentos”, de Monika Feth, que serviu como metáfora para a prática reflexiva e a capacidade de reelaborar pensamentos e ações a partir da escuta e da observação do outro.

Neste encontro, primeiro foi apresentada a rotina de cada CP, deixamos que cada um(a) apresentasse um dia e montamos um quadro semanal. A partir desse momento, começamos a discutir o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Falamos da importância do registro. Apenas uma coordenadora pedagógica tinha o hábito da agenda semanal, mesmo assim, não compartilhava sua agenda com os professores. Era apenas um registro pessoal.

Quando os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) começaram a relatar a sobrecarga, surgiram frases como: “os professores não fazem ideia do quanto eu trabalho”, “e ainda dizem que não saímos do ar-condicionado”; que foram propulsoras da discussão acerca do planejamento de atividades da coordenação pedagógica, a organização da rotina e sua reprodução aos professores, para que haja a valorização do seu papel. Esse tema gerou bastante discussão e desconforto no grupo. As atividades, num primeiro momento, não foram bem acolhidas e lhes pareceu “mais trabalho”. A discussão precisou se tornar mais prática, com exemplos cotidianos de como a organização impacta o seu papel.

Este dia foi um pouco desgastante, as discussões iam e voltavam para a culpabilização. Sentíamos que não avançávamos neste tópico, pensamos que precisaríamos retomar este assunto de outra forma, mas nos surpreendemos com a movimentação dos dias posteriores.

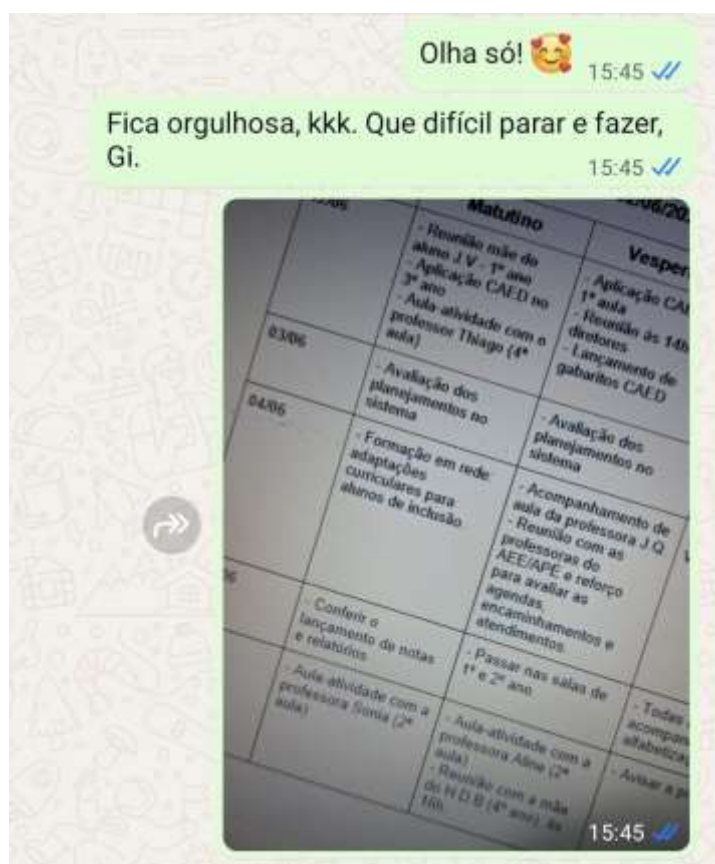
Os relatos diziam: “*eu entendi o que você quis dizer. Como eu vou cobrar se eu não posso ser cobrada? Não é justo, né?!*”, “*preciso ter tempo para atender, preciso ter uma agenda, organizar os meus horários e encaixar as aulas-atividade das meninas. Vai ser muito melhor assim!*”. E foi assim, um após o outro foi fazendo a atividade de elaborar a sua agenda. Conversavam no grupo sobre como fazer ajustes, pediam ajuda também. No fim, produzimos bastante.

O registro abaixo é de uma CP que, no encontro, havia comentado que elaborar a agenda seria “*mais um trabalho*”. Ao preencher sua rotina, evidenciou um dia

exaustivo, permeado pela preocupação com a falta de professores, o preenchimento de sistemas, o atendimento de pais e alunos, além da organização dos projetos.

Como ela mesma disse: “já acordo atendendo alguém no WhatsApp”. Entretanto, mesmo resistente, ela assumiu o compromisso com a formação e ao organizar sua agenda, percebeu a necessidade de planejar e organizar seus horários, de forma a equilibrar demandas e ações.

Figura 4 – Registro da documentação pedagógica proposta na comunidade de prática



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

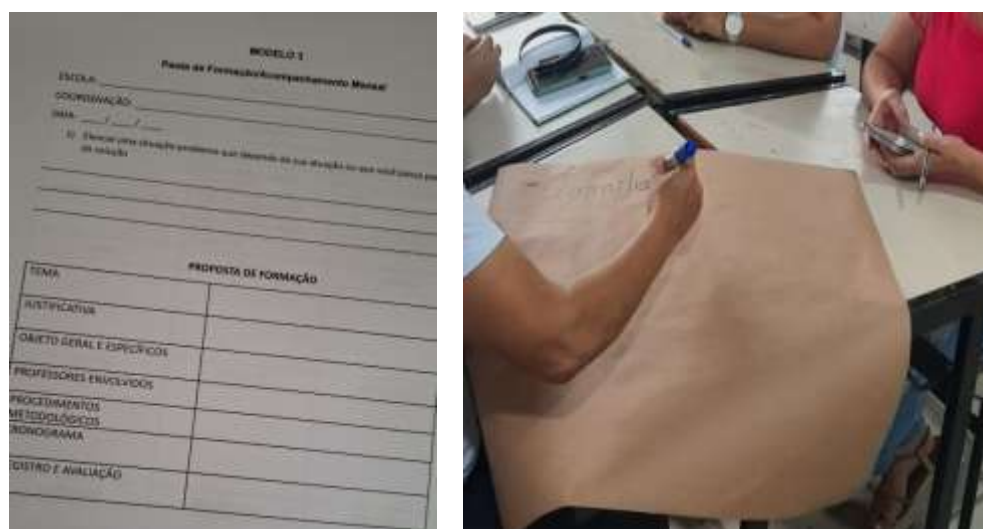
Este exemplo, comprova que é preciso interesse de quem participa, para que haja qualquer mudança na prática. Como em toda proposta coletiva, a diversidade gerou conflitos. Alguns geracionais, outros sobre atribuições do cargo, sobre querer ou não ser um(a) coordenador(a) pedagógico(a). Trazemos isso porque um CP foi enfático em dizer que o seu papel era “de gestor, de fazer as coisas funcionarem”. Essa fala foi marcante, porque em contrapartida, a queixa dele quanto ao que não funciona na escola, recaía sobre os professores. Na análise, aprofundaremos teoricamente este ponto.

O quarto encontro, no dia 23 de abril de 2025, teve como foco “O papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a)”. Iniciamos com a leitura do texto “como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades de formação” do livro de Almeida e Placco (2013) que permitiu fundamentar a discussão sobre a importância da formação continuada no contexto escolar e o papel do(a) coordenador(a) como articulador(a) de processos formativos.

Nossa intenção era a de produzir algo que pudesse ser contínuo, no campo da formação. Primeiro, pela mudança do olhar da escola como lócus formador, e depois como uma ação reflexiva do próprio papel do(a) CP.

Como atividade prática, os(as) coordenadores(as) elaboraram um plano de ação a partir do diagnóstico das demandas formativas de suas unidades escolares, produzido previamente. Este encontro foi empolgante! Os(as) CPs propuseram formações internas para as suas unidades escolares como: orientação de professores durante a aula-atividade, oficina de alfabetização, parada pedagógica e roda de conversa para estudo de caso dos alunos laudados, formação conjunta de professores. Eles(as) discutiam as carências que precisavam acolher. Foi interessante perceber a mudança de postura deste para o segundo encontro. Aqui, falaram do que eles(as) poderiam fazer. Também convidaram a pesquisadora para participar de algumas atividades formativas em suas escolas. Este encontro pareceu consolidar a proposta.

Figura 5 – Plano de ação proposto e realizado pelos CPs



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

No registro acima apresentamos a organização de uma formação interna na escola, ocorrida em meio período. Para propor esta atividade, o CP conversou com os professores sobre as dificuldades que estavam passando, pensando na finalização do primeiro trimestre. Os professores relataram a dificuldade de envolvimento das famílias, desde o comportamento dos alunos, até as questões pedagógicas como trabalhos, materiais escolares, assinatura de bilhetes etc. A formação coletiva estabeleceu propostas para a unidade escolar como: reuniões de turmas com palestra, apresentação cultural para as famílias e reuniões individuais com casos pontuais. Isso evidencia o compromisso dos professores com a escola e seus alunos, bem como o desejo de que a comunidade participe ativamente. Além disso, o registro revela como o planejamento coletivo se torna um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, fortalecendo a colaboração entre a equipe e a capacidade de enfrentar desafios de forma conjunta.

O quinto e último encontro, realizado em 07 de maio de 2025, propôs como tema “Reflexões e perspectivas a partir da pesquisa-formação”. Esse encontro teve caráter de avaliação coletiva do percurso formativo e de socialização das experiências vivenciadas a partir da aplicação dos planos de ação elaborados.

Figura 6 - Registro do último encontro presencial da comunidade de prática



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

Iniciamos com um círculo de conversa, no qual os(a) participantes relataram os desafios enfrentados, as estratégias construídas e as aprendizagens decorrentes da vivência em comunidade. Compreendemos que, apesar de nos sentirmos sozinhos, na maioria das vezes, se nos permitirmos trabalhar colaborativamente, as coisas podem ser diferentes.

Não é possível descrever a sensação deste encontro. Foi de partilha, de gratidão. Acima de tudo, de reconhecer o valor da formação para nós mesmos(as). A leitura do poema “Talvez”, de Kobi Yamada, foi utilizada para encerrar o encontro de forma sensível, valorizando a ideia de que o inacabamento e a reinvenção são inerentes às possibilidades da condição humana.

Para a pesquisadora, ligada afetivamente às pessoas da pesquisa, foram encontros de partilha, sentimentos e sentidos à flor-da-pele. Houve um momento de angústia, após a troca de gestão e desligamento de dois(as) coordenadores(as) em que o sentimento foi de impotência e medo. Mas a verdade é que, foi melhor assim, uma comunidade ligada pelo desejo de aprender, não por uma imposição ou situação hierárquica. Estávamos juntos, buscando nos ajudar. Agora, permanecemos ligados e continuaremos a partilhar nossas experiências.

Como atividade final da comunidade de prática, foi proposta a escrita de uma Carta à Pesquisadora. A carta constituiu-se como um espaço simbólico de expressão, onde cada coordenador(a) pedagógico(a) pôde relatar suas aprendizagens, inquietações, afetos e percepções sobre a experiência de participar de uma pesquisa-formação. Esse exercício narrativo favoreceu o movimento de metarreflexão sobre o vivido, possibilitando aos(às) participantes revisitarem seus percursos, reconhecendo transformações sutis, mas significativas, em suas práticas e modos de compreender a função.

Dessa forma, a comunidade de prática constituiu-se como espaço-tempo de formação e de produção de dados, reafirmando o potencial das experiências coletivas e dialógicas para a construção de saberes profissionais e para a ressignificação das práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Os registros realizados durante os encontros e as narrativas produzidas pelos(as) participantes configuraram-se como materiais ricos para análise,

contribuindo, junto aos demais instrumentos, para o entendimento das implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, bem como para a consolidação de um sentimento de pertencimento e autoria na própria trajetória formativa.

2.3.3 Carta à pesquisadora

Como parte dos procedimentos de produção de dados desta pesquisa-formação, propôs-se a utilização da Carta à Pesquisadora, escrita pelos(as) participantes ao final do percurso formativo. Inserida como dispositivo complementar às entrevistas narrativas e à observação participante na comunidade de prática, a carta permitiu acessar dimensões subjetivas, afetivas e reflexivas da experiência formativa, não captadas pelos outros procedimentos. Inspirada na perspectiva da escrita de si (Larrosa, 2002; Josso, 2004), essa carta tem como objetivo possibilitar um espaço de reflexão pessoal, afetiva e crítica sobre o vivido.

Escrever sobre si mesmo não significa fazer confissões, nem enumerar recordações, nem expor sentimentos, nem manifestar intimidades. Escrever sobre si mesmo é, sobretudo, *tornar-se atento a si*, acompanhar-se a si mesmo, surpreender-se, relacionar-se consigo mesmo, interpelar-se e, sobretudo, *dar-se tempo e espaço para construir-se e reconstruir-se narrativamente*. Porque toda narrativa de si mesmo não é um reflexo do que se é, mas antes uma forma de vir a ser, de passar a ser, de fabricar-se e inventar-se (Larrosa, 2002, p.21).

A citação de Larrosa (2002) traz uma compreensão potente, mas que exige leitura atenta e crítica. Ao afirmar que escrever sobre si não é confessar ou relatar intimidades, o autor desloca o sentido da escrita autobiográfica de uma prática de exposição para um exercício ético e reflexivo de atenção a si. A escrita torna-se um gesto de invenção e de formação, em que o sujeito se fabrica narrativamente ao narrar-se.

Entretanto, ao ser mobilizada no contexto da pesquisa-formação, essa concepção não pode ser tomada como simples legitimação poética do uso das cartas. Precisamos reconhecer que o ato de escrever sobre si, quando inserido na lógica investigativa, demanda rigor teórico e cuidado metodológico para não reduzir-se a um relato emocional ou terapêutico, mas manter-se como um movimento de pensamento e elaboração de experiência.

Ao mesmo tempo, é fundamental compreendermos a carta como gênero textual, que se caracteriza por instaurar um diálogo mediado pela escrita. Diferente de outros registros autobiográficos, a carta se endereça a alguém. Esse endereçamento produz uma relação intersubjetiva, em que o sujeito se pensa e se constrói na presença simbólica do outro. Assim, inspirada na “escrita de si” larrosiana, a Carta à Pesquisadora não foi apenas um texto introspectivo, mas um ato comunicativo e relacional, no qual a experiência formativa se elaborou pela via do diálogo. Escrever, nesse contexto, é simultaneamente refletir e partilhar, construir-se e oferecer-se à escuta. A carta, portanto, assumiu um caráter ético-estético de encontro e reciprocidade, reafirmando que a pesquisa-formação é um território de narrativas em movimento, tecidas na relação entre o eu que escreve e o outro que acolhe a escrita.

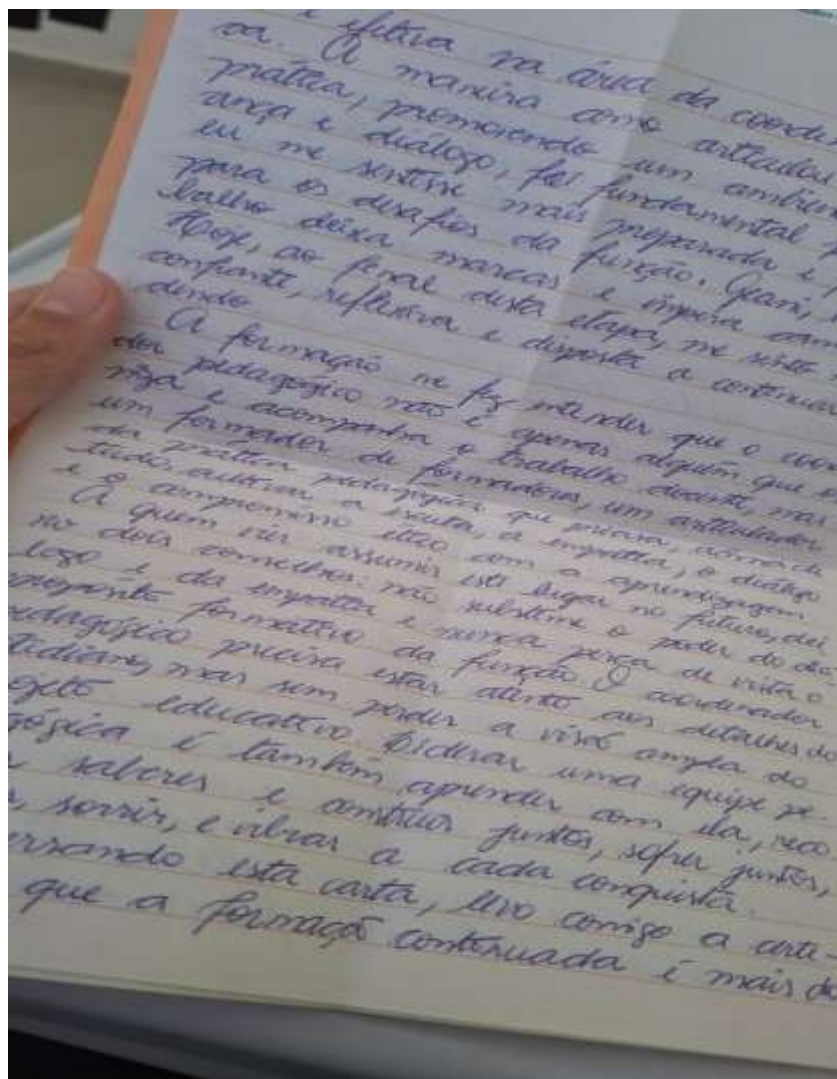
Diferente de um diário de aprendizagem, que se constrói de forma processual e contínua, a carta constitui-se como um momento de pausa e condensação; é gesto de memória, registro e devolução. Ela permitiu que cada participante revisitasse sua trajetória na formação e, por meio da escrita, reconstruísse sentidos e afirmasse subjetividades. Tratou-se de uma correspondência simbólica, que não apenas comunica, mas também acolhe e revela o que muitas vezes escapa às falas cotidianas ou aos registros.

Assumindo a natureza relacional e formativa da pesquisa-formação (Josso, 2004), a carta configura-se como um instrumento ético-estético de escuta e partilha sensível. Nela, o sujeito pesquisado torna-se também pesquisador de si, abrindo margem para a emergência do sensível, do inacabado e do que pulsa na experiência. A escrita opera como um gesto de elaboração e cuidado, em que o vivido se transforma em conhecimento de si e do mundo.

Assim, a Carta à Pesquisadora não buscou respostas objetivas, mas ecos, impressões e sentidos. Como afirma Nóvoa (2015, p. 13), “Numa carta, o que nos interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro”. A carta marcou a travessia e os atravessamentos entre o que se sabe, sente e faz; uma escrita livre, sem pretensão de síntese, mas com o desejo de continuidade, de esperar. Nela, o ato de escrever tornou-se também um modo de resistir ao silêncio e de afirmar a presença sensível do sujeito que pensa e se refaz no encontro com o outro. A carta transformou-se, assim, em um território de memória

e formação, onde a palavra se faz gesto, e o gesto, aprendizagem, um espaço em que o humano se reinventa na delicadeza do dizer e no movimento de permanecer em diálogo com o vivido.

Figura 7 – Carta da coordenadora pedagógica à pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

Receber a carta dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) ao final da comunidade de prática foi um momento profundamente significativo. Ela representou não apenas o reconhecimento do esforço coletivo, mas também a percepção de que aquele espaço de troca, escuta e reflexão havia tocado a prática cotidiana dos(as) participantes. Possibilitar esse encontro, nos fez sentir que a formação docente pode ser ao mesmo tempo humana e transformadora, capaz de fortalecer vínculos e provocar mudanças concretas na escola. Ao mesmo tempo, essa experiência nos deu

esperança de que os aprendizados construídos juntos continuem a reverberar, inspirando novas trocas, práticas colaborativas e o compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional e afetivo dos(as) coordenadores(as) e das equipes escolares.

Desse modo, as cartas, além de constituírem um espaço de expressão e elaboração da experiência, também se configuraram como material de análise da pesquisa. O registro de si tornou-se fonte de reflexão compartilhada entre a pesquisadora e os(as) participantes, permitindo compreender como a formação foi ressignificada por cada um. Ao reunir as cartas, pudemos identificar recorrências, singularidades e sentidos emergentes, que revelaram as implicações formativas do processo vivido.

2.4 Procedimento de Análise dos Dados

A pesquisa realizada com cinco coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na rede municipal de Balneário Barra do Sul, utilizou-se da produção de dados, por meio da entrevista, observação participante na comunidade de prática e registro escrito de carta à pesquisadora. Seus relatos biográficos, profissionais e reflexivos constituem o corpus da pesquisa e são tratados aqui não apenas como fonte de dados, mas como expressões formadoras em constante construção, conforme a perspectiva da pesquisa-formação.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), que compreende um conjunto de técnicas de tratamento de informações oriundas de comunicações verbais. Essa abordagem permite uma leitura aprofundada dos sentidos presentes nas falas dos(as) participantes, buscando revelar as representações, valores, percepções e experiências que emergem de seus discursos.

Optamos, especificamente, pela análise temática, uma técnica que se baseia na identificação de núcleos de sentido recorrentes ou relevantes. Tal escolha se justifica pelo objetivo da pesquisa, que, por meio da comunidade de prática, busca compreender as implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, focalizando as experiências

vividas, os sentidos atribuídos à função e os aprendizados construídos no percurso formativo.

O processo analítico seguiu as três etapas descritas por Bardin (2011):

1. Pré-análise: leitura flutuante das transcrições das entrevistas, com marcação de passagens significativas.
2. Exploração do material: recorte das unidades de registro (trechos de falas) que apresentavam conteúdos relevantes para os objetivos da pesquisa.
3. Tratamento dos resultados e categorização: agrupamento das unidades de registro em áreas temáticas categorias, construídas por indução a partir do material empírico.

Para a análise, sistematizamos os documentos produzidos por meio do inventário de documentos. Este configura-se como um instrumento de síntese da produção, para auxiliar na leitura das análises.

Quadro 7 - Inventário de documentos

Tipologia	Descrição	Código
Entrevista	Transcrição de Entrevista	TE
Diário de campo	Diário de campo da comunidade de prática elaborado pela pesquisadora.	DCP
Gravação	Gravação de áudio dos encontros da comunidade de prática.	GACP
Carta	Carta à pesquisadora, elaborado pelos participantes da comunidade de prática.	CPP

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A partir disso, foram definidas três temáticas de análise: a) desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante; b) desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica por meio da comunidade de prática; c) implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) participantes.

Em seguida, no Quadro 8, apresentamos a síntese que organiza os objetivos específicos, as temáticas abordadas e as categorias correspondentes de análise, de modo a evidenciar a coerência entre as etapas da pesquisa e o percurso metodológico adotado. Essa síntese permite visualizar o movimento investigativo de forma integrada, destacando como cada objetivo se articula às dimensões teóricas e formativas que sustentam a pesquisa-formação.

Quadro 8 - Desenho da análise

Objetivos específicos	Temáticas	Categorias	Produção dos dados
Identificar os desafios enfrentados por coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes no exercício da função	Desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição da Identidade do(a) CP; - Ausência de formação específica para atuar na coordenação pedagógica; - Sobrecarga de tarefas administrativas; - Conflitos com professores e direção escolar. 	Entrevista narrativa.
Promover espaços de diálogo e reflexão colaborativa entre os(as) coordenadores(as) por meio da constituição de uma comunidade de prática	Desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica por meio da comunidade de prática	<ul style="list-style-type: none"> - Trocas de saberes e experiências; - Empoderamento profissional; - Reflexão crítica compartilhada. 	Comunidade de Prática.
Analisar as implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) participantes	Implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança na visão do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a); - Valorização da documentação da coordenação pedagógica; - Adoção de práticas colaborativas na escola; - Compreensão do papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a). 	Comunidade de Prática; Carta à pesquisadora.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Cada temática está ancorada nos objetivos da pesquisa e é discutida à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Entretanto, as categorias foram definidas *a posteriori*, a partir dos dados. Ao evidenciar os saberes dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, esta análise buscou compreender de

que forma suas trajetórias, concepções, práticas e reflexões se articulam com os processos de formação e com os sentidos atribuídos à função que ocupam.

3 PERCURSO TEÓRICO

*Navegadores antigos
Já traçaram rotas “seguras”
Caminhos prontos para percorrer
Seus erros nos ensinam o que não fazer
Apesar disso,
A história nos revela
Que a tempestade não é escolha.⁸*

Partimos dos questionamentos que nos instigam na pesquisa: quem é o(a) profissional coordenador(a) pedagógico(a)? Quais as suas atribuições? Quais são as oportunidades de formação que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) recebem? Qual é o viés destas formações? É de nossa compreensão de que os(as) CPs recebem pouca atenção e muita demanda, se considerarmos o campo da formação em serviço. Isso está evidenciado na literatura e na pesquisa, no Brasil e no exterior. É uma preocupação latente pensar que as pessoas responsáveis pela formação não são formadas para tal atividade. Seria o mesmo que pensar que professores(as) não são formados para a docência. Sem cair no discurso óbvio da dicotomia entre teoria e prática, nossa busca é de evidenciar a trajetória histórica que teve esta profissão, considerando os contextos políticos, sociais e culturais de cada período.

Compreender o percurso histórico da coordenação pedagógica no Brasil permite situar o lugar formativo dessa função, revelando como as políticas e os discursos educacionais moldaram suas práticas e identidades ao longo do tempo.

Para isso, estabelecemos o diálogo do objeto da pesquisa, a partir do breve histórico da função, com a revisão de produções acadêmicas, com autores de referência e legislações vigentes que possam embasar teoricamente esta produção.

3.1 Um breve histórico da coordenação pedagógica no Brasil

A função de coordenação pedagógica, tal como compreendida na atualidade, é resultado de um processo histórico de ressignificação de atribuições anteriormente atribuídas a outras figuras escolares, como o(a) inspetor(a) e o(a) supervisor(a). A trajetória normativa e social dessa função revela avanços importantes, mas também permanências, sobretudo em relação à imprecisão sobre suas atribuições formativas e à ausência de diretrizes nacionais que sustentem sua constituição profissional.

⁸ Poema autoral, intitulado “o Atlas”.

Desde os tempos coloniais, a figura responsável pelo controle das práticas pedagógicas esteve associada à vigilância disciplinar. Os regimentos dos jesuítas já traziam a ideia de um inspetor das atividades escolares, cujo foco era o controle da conduta de professores e alunos. Ao longo do século XX, com as reformas educacionais e as transformações nas políticas públicas, essa função foi sendo reconfigurada, passando da lógica da inspeção para a da supervisão, e, mais recentemente, da coordenação pedagógica, apesar de seu caráter ainda gerencialista e vinculado às metas neoliberais.

Tabela 1 – Denominação normativa da função de coordenador(a) pedagógico(a) no Brasil

Período	Documento/Norma	Nomenclatura	Atribuições principais
Sec. XVI a XVIII	Regimento dos Jesuítas	Inspetor(a) Escolar	Controle disciplinar e pedagógico de alunos e professores.
1931	Decreto 19.851	Supervisor(a) Escolar	Fiscalização técnico-administrativa.
1961	LDB 4.024	Orientação Educativa e Inspeção	Supervisão, orientação e inspeção pedagógica.
1971	LDB 5.692	Especialista em Educação	Planejamento e acompanhamento pedagógico.
1996	LDB 9.394	Especialista em Educação	Administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação.
Anos 2000 até hoje	Literatura acadêmica, diretrizes municipais e estaduais	Coordenador(a) Pedagógico(a)	Articulação pedagógica, formação docente, mediação e apoio às práticas escolares.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de legislações oficiais, 2024.

Notamos que, a palavra supervisor(a) escolar surge pela primeira vez, no Brasil, no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, promulgado durante a Reforma Educacional, num contexto voltado à função atribuída ao técnico-administrativo das Universidades (Brasil, 1931). No período de 1939 a 1961, o curso de formação de professores, Normal Superior, passa a realizar a formação para a atuação do primário ao ginásial, em funções de docência e administração. Ainda, de acordo com Saviani (2009, p. 26), a Supervisão Escolar surge “quando se quer emprestar à figura do

inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

A partir da Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, as escolas públicas começaram a institucionalizar o cargo de especialista em educação, englobando orientadores(as), supervisores(as) e administradores(as) escolares. Essa lei consolidou a presença do supervisor escolar nas unidades de ensino e marcou o início de uma busca por práticas mais pedagógicas de acompanhamento docente. No entanto, a mudança normativa não significou, de imediato, uma mudança de concepção: as práticas de supervisão ainda se ancoravam em uma lógica técnico-burocrática, voltada ao cumprimento de metas e relatórios. O que, facilmente, é percebido nas escolas até dos dias atuais.

Na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, encontramos a nomenclatura “especialista em educação”, profissional este, que atua na direção, supervisão e orientação educacional, considerando parâmetros básicos de formação:

Art.64 A formação de profissionais de educação para a 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, garantindo nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p.43).

Este novo cenário da política educacional, coloca o(a) supervisor(a) como especialista, considerado parte da equipe de gestão escolar, focado nos processos que envolvem a rotina pedagógica da escola, dentre elas o planejamento, conselho de classe, projetos, reuniões pedagógicas e acompanhamento de professores. Essa nova realidade traz a possibilidade de pensar as atribuições do(a) supervisor(a) escolar enquanto articulador(a), formador(a) e transformador(a) da escola e de seus processos de ensino-aprendizagem. Desta perspectiva, emergiu a nova nomenclatura: coordenador(a) pedagógico(a).

A partir dos anos 2000, com o avanço do debate sobre a formação docente, a função passa a ser nomeada como “coordenador(a) pedagógico(a)”, sendo incorporada formalmente como parte da equipe de gestão escolar em muitas redes de ensino. Contudo, o reconhecimento normativo ainda é fragmentado e, em nível nacional, não há regulamentação específica que defina o perfil formativo e os processos de indução profissional para esse cargo. As redes de ensino utilizam

diferentes nomenclaturas e as atribuições do cargo divergem consideravelmente, por falta de uma norma geral que garanta a formação e organize as funções atribuídas ao(a) especialista.

Considerar esse profissional na perspectiva articuladora, formadora e transformadora implica analisar esses eixos com o olhar do(a) CP. Ele(a) se reconhece nesta função? Como se dá esse processo? Criar um ambiente colaborativo e formador é um percurso que demanda tempo, dedicação e apoio institucional. O(a) coordenador(a) precisa ser acolhido(a) em suas dificuldades para desempenhar as múltiplas funções que o cargo exige.

[...] como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (Almeida, 2018, p. 24-25).

Na prática cotidiana, a formação em rede oferecida pelos municípios é pensada de forma homogênea para todos os(as) profissionais da educação, desconsiderando as especificidades da função de coordenação pedagógica. Ainda que essas formações provoquem reflexão sobre a docência, frequentemente se apresentam descontextualizadas das necessidades dos(as) CPs.

A formação continuada, por sua vez, deve compreender dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas e cursos, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político. Como destaca o Ministério da Educação e Cultura:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

Contudo, essa formação precisa ser capaz de produzir sentido e transformação, de forma articulada ao cotidiano escolar. Como defende Gatti (2016, p. 169):

O desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas aspectos muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modo de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Considerando que a função de coordenação pedagógica, além de múltipla, é ocupada por profissionais com formação inicial semelhante a do(a) professor(a). Essa transição de função docente para função formativa impõe desafios que merecem análise, especialmente no contexto das redes públicas.

Para Huberman (2000, p. 39), os desafios do início da carreira docente envolvem a sobrevivência e a descoberta. Se pensarmos na atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que também está em início de carreira e já precisa atuar na formação em serviço de professores(as), fica ainda mais difícil. Placco (2008, p.57) reforça que “[...] uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores”.

A formação do(a) CP precisa envolver momentos formativos e reflexivos de sua prática para que possa conduzir a equipe pedagógica sob sua responsabilidade. Além das questões subjetivas, é necessário definir estratégias comuns de formação, reconhecer dificuldades partilhadas e criar oportunidades de troca e cooperação entre pares.

Seu olhar precisa aprender a identificar as tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num continuum. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações (Gouveia; Placco, 2018, p. 55).

Este olhar é fácil de ser percebido no professor experiente, no(a) coordenadora (a) experiente, mas como se dá o processo de formação do(a) CP iniciante? Para Gouveia e Placco (2018, p.73):

[...] este processo não acontece de um dia para o outro. Para que os coordenadores tornem-se formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo, não basta apenas nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições.

Apesar da ampliação do escopo de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), sua profissionalização ainda se dá de forma improvisada. Não há política pública nacional voltada à formação inicial ou continuada específica para este(a) profissional, tampouco programas sistematizados de indução à função. Em geral, o ingresso ocorre por meio de concurso público ou nomeação direta, sem orientação adequada ou acompanhamento pedagógico no início do exercício.

É preciso garantir momentos de formação em rede, elaboração de documentos estruturantes do trabalho do(a) coordenador(a), ferramentas que possibilitem o diagnóstico das necessidades formativas do colegiado e também a autoformação. A rede de ensino precisa possibilitar a troca de saberes, de materiais e de vivências entre os(as) profissionais que atuam na coordenação pedagógica, e desta forma atribuir sentido e criar possibilidades de desenvolvimento de sua equipe formadora.

No campo da formação continuada, Imbernón (2000, p. 102) apresenta uma crítica contundente ao modelo tradicional de formação pontual, ao afirmar que:

Os cursos isolados não conseguem transformar a prática docente, pois o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre quando a formação é contínua, colaborativa e profundamente integrada ao contexto concreto da escola e da comunidade em que o professor atua. A formação, para ser significativa, deve partir das necessidades reais dos educadores, respeitando sua experiência e potencializando o aprendizado coletivo.

Placco e Souza (2006, p. 89) também ressaltam a importância de uma formação que promova a autonomia e o protagonismo dos professores, defendendo que “o processo formativo deve articular teoria e prática, estimular a reflexão crítica e valorizar o saber construído coletivamente, para que os docentes se tornem agentes ativos na transformação do espaço educativo”, reafirmando que a formação continuada precisa estar enraizada no contexto escolar e orientada para práticas colaborativas e transformadoras.

No que concerne à coordenação pedagógica, Gouveia e Placco (2013, p.132), refletem que “o coordenador pedagógico deve assumir o papel de catalisador de mudanças, articulando saberes diversos, fortalecendo a identidade docente e

incentivando uma cultura de colaboração e desenvolvimento contínuo na escola”. Essa perspectiva reforça a compreensão de que sua atuação vai além de tarefas administrativas, exigindo intencionalidade formativa e capacidade de criar espaços de diálogo que mobilizem a equipe para repensar práticas e construir coletivamente caminhos de transformação.

Todavia, a prática da coordenação pedagógica enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à formação e ao suporte institucional. Pereira e Placco (2018, p. 55) alertam que:

Muitos coordenadores, sobretudo os que estão em início de carreira, enfrentam dificuldades para estabelecer sua autoridade pedagógica e gerenciar a multiplicidade de funções exigidas pela escola, sem contar a falta de formação específica que lhes dê suporte para atuar de maneira eficaz.

Nesse contexto, torna-se evidente que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) demanda não apenas habilidades técnicas, mas também um suporte formativo contínuo e contextualizado, que considere as especificidades de cada realidade escolar. A ausência desse respaldo fragiliza o potencial transformador do cargo e pode gerar insegurança profissional, especialmente nos primeiros anos de atuação. Assim, investir em processos de formação que integrem teoria e prática, favoreçam a construção coletiva do conhecimento e fortaleçam a identidade profissional do(a) coordenador(a) é condição essencial para que ele(a) exerça seu papel como articulador(a) do pedagógico e agente de mudança na escola.

Diante desse percurso histórico, evidencia-se que a função de coordenação pedagógica, embora tenha avançado conceitualmente em direção a uma atuação mais articuladora e formativa, ainda carece de diretrizes nacionais que garantam processos sistematizados de formação e indução profissional. Essa lacuna repercute de forma mais intensa sobre os(as) coordenadores(as) iniciantes, que assumem suas funções em contextos adversos, muitas vezes sem preparo para exercer o papel de mediadores(as) pedagógicos(as) e formadores(as) de seus pares.

Essa trajetória, portanto, revela que a constituição da coordenação pedagógica é atravessada por tensões entre a política e a prática, entre o prescrito e o vivido, o que demanda uma leitura que ultrapasse a dimensão legal e normativa para compreender as implicações formativas, profissionais e identitárias desse sujeito no cotidiano escolar. Compreender tal movimento histórico não apenas permite situar o

papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na complexidade das políticas educacionais, mas também fundamenta a necessidade de investir no desenvolvimento profissional e humano desses sujeitos, reconhecendo-os(as) como protagonistas dos processos formativos na escola.

No próximo tópico, retomamos esse debate à luz das pesquisas acadêmicas que discutem o papel, a formação e os desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no Brasil contemporâneo, buscando situar a presente investigação no campo teórico e metodológico da formação docente.

3.2 Diálogos com a pesquisa: revisão da literatura acadêmica sobre a coordenação pedagógica

A produção acadêmica brasileira, especialmente a partir dos anos 2000, tem se debruçado sobre os saberes pedagógicos e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), revelando um interesse crescente em compreender as dimensões formativas, políticas e subjetivas que atravessam essa função. No entanto, diante da diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e institucionais, torna-se necessária uma revisão que sistematize tendências, identifique lacunas e evidencie as contribuições que vêm delineando o campo da coordenação pedagógica e sua interface com a formação docente.

Ancorada na perspectiva do “estado da questão” proposta por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esta revisão buscou mapear a produção acadêmica recente sobre o tema, tomando como corpus de análise teses e dissertações defendidas entre 2018 e 2024 na área da Educação, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Essa base de dados, vinculada ao Ministério da Educação, é reconhecida pela abrangência e representatividade da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O levantamento foi conduzido a partir dos descritores: “*Formação continuada AND Supervisores escolares OR Coordenação pedagógica AND Comunidade de Práticas*”. O recorte temporal e temático buscou abarcar o período mais recente de consolidação das políticas de formação docente, privilegiando produções que dialogam com a realidade educacional brasileira e com as práticas formativas. A intenção foi compreender como a coordenação pedagógica vem sendo investigada

sob diferentes prismas epistemológicos e metodológicos, identificando tendências, lacunas e contribuições que sustentam o campo da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional e as práticas colaborativas na escola.

Os resultados iniciais encontram-se sistematizados no Quadro 9, que apresenta o volume total de trabalhos localizados e o processo de refinamento por área do conhecimento.

Quadro 9 – Mapeamento inicial da produção científica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

DESCRITORES: Formação Continuada. Supervisores Escolares OR Coordenação Pedagógica.	
PESQUISA CAPES	854
REFINADO	
07 ÚLTIMOS ANOS- 2018 A 2024	353
GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO- CIÊNCIAS HUMANAS	283
ÁREA DO CONHECIMENTO – EDUCAÇÃO	251

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em 26 de outubro de 2025.

Verifica-se que, do total de 854 registros, 251 correspondem à área da Educação, revelando um campo de pesquisa consolidado e em expansão. Ao incluir o descritor “*Comunidade de Prática*”, o refinamento resultou em 64 produções, das quais 34 pertencem à área da Educação, conforme mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Mapeamento final da produção científica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

DESCRITORES: Formação Continuada. Supervisores Escolares OR Coordenação Pedagógica. Comunidade de Prática.	
PESQUISA CAPES	64
REFINADO	
07 ÚLTIMOS ANOS- 2018 A 2024	64
GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO- CIÊNCIAS HUMANAS	49
ÁREA DO CONHECIMENTO – EDUCAÇÃO	34

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em 16 de outubro de 2025.

Essa filtragem demonstra a emergência de um olhar mais colaborativo sobre a função dos(as) CPs, evidenciando o interesse em abordagens que valorizam o diálogo, a partilha de saberes e o desenvolvimento profissional em contexto coletivo.

Após a leitura dos resumos e a análise de pertinência temática, foram selecionadas 29 produções, 8 teses e 21 dissertações, diretamente relacionadas à coordenação pedagógica e à formação continuada. Cinco trabalhos foram excluídos por abordarem níveis educacionais distintos ou temáticas não alinhadas ao escopo desta pesquisa.

Tabela 2 – Teses e dissertações que discorrem sobre a coordenação pedagógica e a formação continuada

ANO	TÍTULO	AUTOR	PESQ UISA	PPGE
2018	Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.	Gaio, V. M.	D1	UFGP
2019	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.	Araújo, O. H. A.	T1	UFPB
2019	O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Bélem-PA.	Amaral, M. M.	T2	UFPA
2019	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas.	Monteiro, L.	D2	UFSC AR
2019	Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada.	Santana, M. L. de	D3	UNES P
2019	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.	Volpe, T. A. L.	D4	PUC- SP
2020	Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função.	Lima, J. P. de A.	T3	UEBA
2020	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil.	Kenschikowsky, L.	D5	PUC- SP
2020	Cotidiano escolar - a coordenação pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas.	Torres, A.	D6	Unica mp

2020	Atuação de supervisores escolares do Ensino Fundamental: um estudo etnográfico.	Bento, K.	D7	Univali
2020	Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí - PR.	Santos, K.	D8	UEPG
2020	Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional.	Giavoni, R. de F.	D9	PUC-SP
2020	O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri.	Nonato, A. A. L.	D10	PUC-SP
2021	Coordenador Pedagógico Iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.	Oliveira, L. M. M.	T4	UNESP
2021	Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico.	Machado, K.	T5	UFSCAR
2021	Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação: em foco, o processo formativo do CP.	Souza, R. G. T. de	T6	PUC-SP
2021	Formação contínua: o fortalecimento da dupla gestora na Educação Infantil.	Szabo, K.	T7	PUC-SP
2021	Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil.	Franco, R. M. S.	D11	UFMA
2021	Entre encontros e travessias : a formação da coordenadora pedagógica nas linhas e entrelinhas do cotidiano escolar.	Fernandes, R. L. de M.	D12	UNICAMP
2021	A formação continuada dos professores: desafio dos coordenadores pedagógicos de Mairiporã.	Matsukuma L.	D13	PUC-SP
2021	Formação continuada de professores na escola e o papel da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental.	Santos, L. M. G.	D14	PUC-GO
2021	Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil.	Aguiar, M. J. de M. A.	D15	UFMA
2022	A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa-PR.	Kailer, P. G. da L.	T8	UEPG

2022	Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professores no interior dos Centros de Educação Infantil.	Geraldo, A. R.	D16	FURB
2022	Profissionalidade e profissionalização na coordenação pedagógica escolar: uma revisão sistemática de teses e dissertações.	Ricardo, V. V.	D17	UFSCAR
2023	O trabalho da coordenação pedagógica escolar nos anos finais do ensino fundamental, no município de Retirolândia-BA.	Oliveira, L. dos S.	D18	UNEB
2023	O coordenador pedagógico e os saberes revelados nas práticas formativas: possibilidades na constituição de seu papel de formador.	Scandalo, P. P.	D19	PUC-SP
2023	Contribuições e desafios da cadeia formativa no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	Santos, M. de F. B.	D20	PUC-SP
2023	Necessidades formativas de coordenadores pedagógicos em município paulista.	Siqueira, T. P. C.	D21	PUC-SP

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A leitura integral das produções selecionadas permitiu identificar padrões teóricos e metodológicos recorrentes, sistematizados no Quadro 11. Predominam as abordagens qualitativas, ancoradas em entrevistas, observações, análises documentais e narrativas de experiência, o que revela o reconhecimento da subjetividade e da experiência docente como fontes legítimas de conhecimento.

Neste quadro, apresentamos também as principais contribuições dos trabalhos para esta pesquisa, bem como as lacunas ainda existentes, buscando sintetizar a revisão de forma objetiva e analítica.

Quadro 11 – Síntese interpretativa das teses e dissertações sobre a coordenação pedagógica levantadas na CAPES de 2018-2024

Autor Ano	Tema Central	Abordagem Metodologia	Principais Contribuições	Lacunas Identificadas
Gaio (2018)	Formação continuada do coordenador pedagógico na rede municipal	Qualitativa; entrevistas e documentos	Mapeia políticas locais e discute limites formativos	Formações desarticuladas da realidade escolar
Araújo (2019)	Formação inicial e identidade profissional dos CPs	Qualitativa; entrevistas e	Analisa construção identitária e práticas pedagógicas	Ausência de política formativa nacional e indução profissional

		análise temática		
Amaral (2019)	Coordenação pedagógica e escola inclusiva	Sociocrítica; observação e entrevistas	Denuncia falta de autonomia e de domínio teórico dos CPs	Não reconhecimento dos CPs como formadores
Monteiro (2019)	Formação continuada do CP junto aos especialistas	Qualitativa; entrevistas e análise documental	Enfatiza o diálogo entre especialistas e CPs	Pouca integração entre CP e equipe gestora
Santana (2019)	Narrativas e experiência na formação continuada	Pesquisa narrativa	Reinterpreta a função do CP sob ótica experiencial	Carência de políticas de valorização do CP
Volpe (2019)	Relações afetivas e desenvolvimento profissional	Estudo qualitativo; entrevistas	Destaca o papel da afetividade na mediação formativa	Ausência de discussões sobre formação emocional
Lima (2020)	Reorganização da função e formação do CP	Estudo de caso qualitativo	Redefine atribuições e propõe atualização da função	Falta de tempo institucional e reconhecimento
Kenschikowsky (2020)	CP na Educação Infantil e saberes formativos	Estudo de caso qualitativo	Valoriza o locus da escola como espaço de formação	Falta de articulação entre teoria e prática
Torres (2020)	Atribuições e cotidiano da coordenação pedagógica	Narrativa autobiográfica	Expõe indefinições e sobrecarga de tarefas	Ausência de políticas de apoio e clareza institucional
Karoline Bento (2020)	Supervisão escolar e coordenação pedagógica	Etnografia escolar	Identifica o viés técnico e burocrático da função	Deslocamento da ação formadora para tarefas administrativas
Santos (2020)	Práticas das coordenadoras pedagógicas e implicações docentes	Qualitativa; observação e grupos	Valoriza a experiência das CPs como ex-professoras	Formações esporádicas e descontextualizadas
Giavoni (2020)	Práticas formativas promotoras de desenvolvimento	Qualitativa; entrevistas	Enfatiza a CP como promotora de desenvolvimento profissional	Pouca sistematização das práticas formativas
Nonato (2020)	Trabalho colaborativo e formação continuada	Qualitativa; estudo em escola pública	Reforça a importância da colaboração e reflexão coletiva	Resistência docente e sobrecarga de tarefas
Oliveira (2021)	Coordenadores iniciantes e formação continuada	Estudo de caso qualitativo	Destaca o desenvolvimento profissional no início da carreira	Falta de programas de indução formativa
Machado (2021)	Instrumentos de registro e avaliação da aprendizagem	Análise documental	Propõe registros reflexivos e documentação pedagógica	Falta de instrumentos de acompanhamento formativo

Souza (2021)	Tessituras entre CPs e professores em processos formativos	Estudo de caso; entrevistas	Analisa o diálogo formativo e a construção coletiva de saberes	Limitações de tempo e de reconhecimento institucional
Szabo (2021)	Formação da dupla gestora na Educação Infantil	Qualitativa; entrevistas	Valoriza o trabalho conjunto entre direção e coordenação	Falta de clareza nas atribuições entre dupla gestora
Franco (2021)	Saberes e fazeres dos CPs na formação continuada	Entrevistas e análise temática	Reforça o papel do CP como articulador da formação docente	Função burocratizada e sem tempo formativo
Fernandes (2021)	Formação da coordenadora nas linhas do cotidiano	Narrativa; pesquisa-formação	Reinterpreta a formação a partir do cotidiano escolar	Fragilidade das políticas institucionais de apoio
Matsukuma (2021)	Formação continuada e desafios do CP	Estudo qualitativo; entrevistas	Discute práticas e desafios da formação em rede	Formações pontuais e pouco colaborativas
Santos, L. (2021)	Coordenação e ensino desenvolvimental	Estudo teórico-prático	Propõe articulação entre teoria do ensino e formação docente	Falta de políticas para o desenvolvimento continuado
Aguiar (2021)	Coordenação na Educação Infantil e currículo	Narrativa; pesquisa colaborativa	Costura narrativas curriculares e práticas formativas	Ausência de acompanhamento pedagógico sistemático
Kailer (2022)	Formação continuada em tempo integral	Estudo de caso qualitativo	Critica o caráter prescritivo das formações	Falta de reflexão crítica e autonomia docente
Geraldo (2022)	Formação de CPs e impacto na formação docente	Entrevistas e rodas de conversa	Mostra mudanças na mediação e escuta das CPs	Descontinuidade da formação e fragilidade política
Ricardo (2022)	Profissionalidade e profissionalização na CP	Revisão sistemática	Sistematiza avanços teóricos e metodológicos	Pouca articulação entre pesquisa e prática
Oliveira (2023)	Trabalho da CP nos anos finais do fundamental	Entrevistas e observação	Analisa práticas pedagógicas e desafios da função	Sobrecarga e indefinição do papel formativo
Scandalo (2023)	Saberes revelados nas práticas formativas	Entrevistas narrativas	Valoriza o CP como formador e mediador	Falta de reconhecimento e tempo institucional
Santos, M. (2023)	Cadeia formativa e desafios na rede de SP	Estudo de caso institucional	Destaca a complexidade das redes e a necessidade de continuidade formativa	Descontinuidade das políticas e sobrecarga administrativa
Siqueira (2023)	Necessidades formativas de CPs	Entrevistas e análise temática	Relaciona trajetória e identidade profissional	Ausência de indução profissional estruturada

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A partir da análise interpretativa, foi possível delinear três movimentos epistemológicos que configuram o campo de estudos da coordenação pedagógica no Brasil. O primeiro diz respeito à consolidação da função formativa do(a) coordenador(a) pedagógico(a), apoiada em autores como Placco, Almeida, Imbernón, Tardif e Nóvoa, que situam o(a) coordenador(a) como articulador(a) da formação docente e mediador(a) de processos reflexivos coletivos.

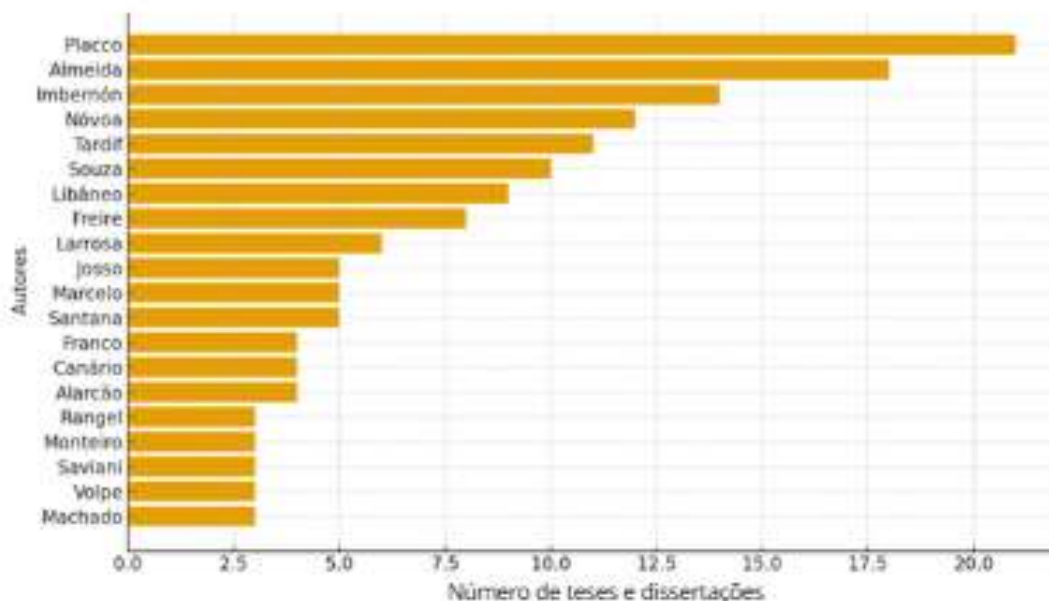
O segundo movimento evidencia a ampliação das perspectivas teórico-metodológicas, incorporando narrativas autobiográficas (Santana, 2019; Fernandes, 2021), experiências colaborativas (Nonato, 2020; Giavoni, 2020) e dimensões afetivas (Volpe, 2019) como componentes estruturantes da formação, deslocando o foco do técnico para o experiencial.

Por fim, identifica-se um terceiro movimento, que explicita as lacunas e tensões institucionais persistentes, marcadas pela ausência de políticas de indução profissional, pela sobrecarga administrativa e pela indefinição das atribuições da função (Torres, 2020; Franco, 2021; Santos, M., 2023).

Essas tendências revelam a coexistência de duas lógicas em disputa: de um lado, a visão técnico-administrativa da função; de outro, a compreensão ampliada da coordenação pedagógica, como formadora reflexiva, implicada nos processos de transformação pedagógica e institucional.

A análise dos referenciais teóricos evidencia a centralidade de Placco e Almeida, pesquisadoras da PUC-SP, presentes em 21 das 28 produções analisadas. Essa concentração reflete a influência da escola paulista de pensamento sobre coordenação pedagógica, consolidada nos grupos de pesquisa da PUC-SP e responsável pela difusão de conceitos estruturantes como mediação formativa e saberes do(a) coordenador(a).

Gráfico 4 – Autores mais decorrentes das dissertações e teses (2018-2024)



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Outros autores recorrentes, como Imbernón, Nóvoa e Tardif, reafirmam a valorização da reflexividade e da profissionalidade docente. A presença de Freire, Larrosa e Josso, embora menos numerosa, amplia o debate para dimensões ético-estéticas, decoloniais e autobiográficas, sustentando a formação como processo de humanização e construção de sentido.

Ainda que alguns autores sejam menos citados, a recorrência de autores como Libâneo, Saviani, Marcelo, Canário e Alarcão aponta para a valorização de perspectivas críticas e contextuais sobre a formação de professores(as).

De modo geral, as investigações abordam temas como profissionalidade docente, identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), práticas formativas e desafios institucionais. Há também um movimento de ampliação teórica, incorporando dimensões afetivas (Volpe, 2019), narrativas autobiográficas (Santana, 2019; Fernandes, 2021) e abordagens colaborativas (Nonato, 2020; Giavoni, 2020), que deslocam o olhar da técnica para a experiência vivida.

A análise do Quadro 11 revela que a maior parte das pesquisas reconhece o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como agente formativo(a) central na escola, mas também denuncia as contradições que permeiam sua atuação. A sobrecarga de tarefas administrativas, a ausência de políticas de indução profissional e a falta de

clareza nas atribuições são aspectos recorrentes em diferentes contextos (Torres, 2020; Franco, 2021; Santos, M., 2023).

O fato é que muitos coordenadores estão deslocados de suas reais funções nas escolas. A maior parte da sua rotina é ocupada com demandas administrativas e, muitas vezes, não se sabe qual é o seu campo específico de atuação: ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar materiais, substituir professores, chamar a atenção de alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo etc. Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe (Placco; Almeida, 2013, p.70).

Essa constatação é reforçada por pesquisas que destacam o distanciamento entre o discurso formativo e a prática cotidiana, indicando que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) ainda luta por reconhecimento e condições institucionais para exercer sua função de formador(a). Apesar disso, emergem propostas inovadoras que buscam ressignificar a função, como o uso de instrumentos reflexivos de registro (Machado, 2021), a promoção de oficinas formativas participativas (Oliveira, 2023) e a constituição de espaços colaborativos de formação em rede (Santos, M., 2023).

Essas pesquisas apontam que a reflexão sobre a prática, mais do que um exercício intelectual, constitui-se como movimento de autoformação e formação colaborativa, em que os(as) coordenadores(as) se reconhecem como autores(as) de sua trajetória profissional e partícipes da transformação das práticas escolares. É nesse sentido que se aproxima da noção de comunidade de prática, proposta neste estudo como caminho metodológico e formativo.

A revisão realizada evidencia que há um consenso teórico consolidado quanto à importância da coordenação pedagógica na formação continuada dos(as) professores(as). Entretanto, o distanciamento entre teoria e prática permanece como desafio persistente, sobretudo pela ausência de políticas estruturadas de formação em serviço e pela limitação do tempo destinado ao exercício formativo.

Ao mesmo tempo, observa o fortalecimento de uma perspectiva que valoriza a reflexividade e a colaboração, aproximando a coordenação pedagógica de um espaço de produção de saberes coletivos. As pesquisas analisadas reconhecem que o(a) coordenador(a) é formador(a), articulador(a), mediador(a) e transformador(a), papel que exige tanto domínio teórico quanto sensibilidade relacional e reflexão sobre sua prática.

Essa compreensão ecoa diretamente na proposta desta pesquisa, que aposta na comunidade de prática como metodologia que promove a escuta, o diálogo e o compartilhamento de experiências. Tal perspectiva reafirma a escola como espaço privilegiado da formação docente, na qual o(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode exercer sua função de mediador(a), articulando teoria e prática, política e vida, reflexão e ação.

Assim, a revisão cumpre não apenas o papel de contextualizar o campo, mas de reafirmar o compromisso ético e político da pesquisa-formação: compreender a experiência, dar visibilidade às práticas e reconhecer nos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sujeitos da transformação educacional.

3.3 Desafios da coordenação pedagógica na contemporaneidade

No contexto educacional contemporâneo, a função de coordenação pedagógica apresenta-se como espaço de tensões e contradições. Ao mesmo tempo em que é reconhecida como instância fundamental para o fortalecimento da prática docente e para a consolidação de uma escola reflexiva, é também permeada por exigências burocráticas e gerencialistas que tendem a reduzir sua dimensão formativa a tarefas de controle e de cumprimento de metas. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é interpelado por múltiplas demandas, tais como: reuniões, relatórios, planilhas e monitoramentos, que competem com o tempo destinado à escuta, ao acompanhamento pedagógico e à formação dos(as) professores(as).

Essa sobreposição de tarefas expressa o avanço de uma lógica neoliberal de gestão educacional, que busca impor à escola os mesmos princípios de eficiência e produtividade típicos do mercado. Como alerta Freitas (2012, p. 383),

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados.

Sob essa lógica neoliberal de educação, buscam a adaptação dos sujeitos às demandas do capital, transformando o trabalho pedagógico em instrumento de controle e responsabilização. O(a) professor(a), antes, protagonista do processo educativo, passa a ser gestor(a) de resultados, e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), mero supervisor(a) das metas impostas pelas políticas de avaliação e desempenho.

Sendo deslocado(a) de sua função formadora para uma posição intermediária entre a técnica e a gestão, distanciando-se do acompanhamento pedagógico e da construção coletiva do conhecimento.

Laval (2019) amplia essa crítica ao discutir o modo como o neoliberalismo redefine o papel da escola e de seus(as) profissionais, convertendo o ideal educativo em capital humano.

O que se chama de 'reforma da escola' é, na verdade, a introdução das normas de concorrência e produtividade no campo educativo. A lógica da aprendizagem é substituída pela lógica do resultado, e a educação perde seu caráter público e emancipador (Laval, 2019, p. 47).

Esses autores ajudam a compreender a complexidade das demandas que recaem sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a), sobretudo nas redes públicas, onde as políticas de gestão e avaliação externa se articulam a condições precárias de trabalho.

Nesse cenário, como observam Gouveia e Placco (2013, p.70), a função do coordenador pedagógico é marcada por uma dupla exigência: acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, cuidar do desenvolvimento humano e relacional da escola. As autoras defendem que o(a) coordenador(a) é formador(a) de formadores, e sua atuação exige sensibilidade, escuta e compromisso ético com a formação coletiva.

Para Almeida e Placco (2015, p. 67), a coordenação pedagógica é “o ponto de interseção entre gestão e formação docente, articulando o projeto político-pedagógico, a prática escolar e o desenvolvimento profissional dos professores”. Entretanto, essa definição, embora recorrente nos discursos acadêmicos e institucionais, encontra resistências e obstáculos práticos nas escolas, seja pela ausência de indução profissional, pela sobreposição de funções administrativas, que muitas vezes desviam o(a) CP de sua função primordial ou pela falta de apoio institucional a este profissional.

A literatura recente tem evidenciado que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) chegam às escolas sem formação específica para a função, acumulando conhecimentos oriundos de sua experiência docente, sem, contudo, serem preparados para conduzir processos de formação continuada. Souza e Placco (2013, p. 101) enfatizam que “a coordenação pedagógica não deve se limitar às

funções administrativas, mas assumir um compromisso formativo, atuando como mediadora e facilitadora dos processos de reflexão e inovação pedagógica”.

Contudo, o que se verifica, especialmente nas redes municipais de ensino, é que as ações formativas sob responsabilidade dos(as) CPs são, muitas vezes, organizadas de forma pontual, reativa e desvinculada de um projeto formativo contínuo. A prática revela que muitos coordenadores(as) pedagógicos(as) não se reconhecem como formadores, tampouco são orientados(as) para isso pelas redes de ensino. Amaral (2019) e Lima (2020) apontam que as formações oferecidas pelos sistemas educacionais priorizam temas administrativos ou de interesse institucional, relegando a segundo plano a formação didático-pedagógica necessária para que os(as) CPs assumam seu papel de articuladores(as) e formadores(as), corroborando com Imbernón (2009), que afirma que a formação continuada não pode restringir-se a cursos pontuais ou treinamentos, mas deve constituir-se como processo permanente de reflexão e investigação sobre a prática, sustentado por políticas que reconheçam a complexidade do trabalho educativo.

Para Imbernón (2010, p. 43), o verdadeiro desenvolvimento profissional e institucional ocorre “quando a formação é contínua, colaborativa e profundamente integrada ao contexto concreto da escola e da comunidade em que o professor atua”. Essa perspectiva dialoga com o conceito de comunidade de prática, proposto por Wenger (1998), que valoriza a construção coletiva do saber pedagógico, o compartilhamento de experiências e a ressignificação das práticas docentes. No entanto, como alertam Oliveira (2021) e Nonato (2021), poucos(as) CPs conseguem, de fato, instituir essas comunidades em suas escolas, tanto pela sobrecarga de tarefas quanto pela ausência de formação e tempo destinados a essa função.

Outro ponto recorrente na literatura diz respeito à fragilidade das políticas públicas voltadas à formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Conforme apontado por Ricardo (2022), mesmo com avanços na legislação e nas diretrizes nacionais de formação docente, a função da coordenação pedagógica continua sem indução formal, sem programas específicos e sem normativas que orientem sua constituição profissional. Essa ausência de política nacional contribui para a descontinuidade das ações formativas e para o imprevisto na atuação cotidiana do(a) CP.

No contexto de Balneário Barra do Sul/SC, tais tensões assumem contornos próprios: a ausência de políticas locais de formação e o acúmulo de funções atribuído aos(as) coordenadores(as) intensificam a precarização do trabalho e ampliam os desafios enfrentados pelos(as) profissionais em início de carreira. As narrativas dos(as) participantes desta pesquisa evidenciam, contudo, que é na partilha de experiências e no diálogo formativo que se constroem aprendizados significativos e coletivos, reafirmando que formar-se é também resistir.

Franco (2021) e Santos, L. (2021) denunciam que, na prática, muitos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) permanecem atuando como gestores(as) de “urgências”, deslocados de sua função formativa, atendendo pais, cobrindo ausências de professores e organizando demandas administrativas, sem espaços estruturados para a reflexão e a formação docente.

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações etc. não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora (Placco; Almeida; Souza, 2012, p.758).

Essa constatação evidencia a necessidade de repensar as atribuições e a formação do(a) CP na contemporaneidade, especialmente no que se refere à sua constituição enquanto formador(a), articulador(a) das práticas pedagógicas e promotor(a) de uma cultura de formação reflexiva no ambiente escolar.

Nóvoa (2023, p. 131) argumenta que “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensar o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responder aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”. Neste sentido, cabe ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) fomentar e sustentar esses movimentos coletivos, o que exige, além de competência técnica, um repertório teórico-prático construído em formação inicial e continuada específicas para a função. O que ocorre, é que na maioria das vezes, as formações que o(a) CP recebe são voltadas para a docência ou para a gestão escolar. Desta forma, os(as) professores(as) não percebem, neste profissional, um(a) formador(a) em serviço.

Essa constatação nos leva à reflexão sobre essa consolidação do perfil gestor e não formador, do(a) CP, no qual ele(a) mesmo não se dedica a formação dos(as) professores(as), não reconhece o movimento formativo constante que ocorre nas relações escolares. De acordo com Placco e Almeida (2013, p.70) “para realizar bem o seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores”. Conhecer e se envolver no pedagógico são questões predominantes na construção do seu perfil profissional.

Encerrando este percurso teórico, compreende-se que os desafios contemporâneos da coordenação pedagógica não se limitam às condições estruturais ou institucionais, mas dizem respeito, sobretudo, à dimensão política, ética e humana da profissão. Em tempos de avanço de uma racionalidade neoliberal que busca controlar e mensurar o fazer docente, reafirma-se a necessidade de práticas formativas que cultivem a reflexão, a colaboração e a autonomia.

As reflexões apresentadas neste percurso teórico permitiram situar a coordenação pedagógica como função formadora e política, atravessada por disputas de sentido e por desafios contemporâneos que exigem reflexão e reinvenção. Essa base conceitual sustenta a análise que se segue, na qual as experiências formativas vividas pelos(as) coordenadores(as) participantes são compreendidas à luz das dimensões biográfica, colaborativa, reflexiva e metacognitiva delineadas nesta investigação.

4 ENLACES DA VIDA E PROFISSÃO: A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

*Ancorei onde me deixaram ficar.
E fui ficando,
feito rede lançada sem pressa.
Feita sem pressa.
Entre encontros e conversas,
a rede se estende,
espera a hora,
sente, vive.
Um movimento,
é o que nos atravessa.
O elo entre nó(s).⁹*

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas, da observação participante desenvolvida na comunidade de prática e das cartas elaboradas pelos(as) participantes ao final do processo formativo. As três fontes articulam-se de modo complementar, compondo um conjunto expressivo de narrativas e registros que revelam as percepções, aprendizagens e implicações da pesquisa-formação vivenciada pela pesquisadora e pelos(as) cinco coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes da rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul/SC. Os(as) participantes compartilharam suas trajetórias pessoais e profissionais, experiências, desafios, aprendizados e percepções sobre a função que exercem, compondo um material empírico rico e plural, que possibilita compreender as implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional dos(as) CPs envolvidos.

A análise foi conduzida com base na análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), que permite identificar núcleos de sentido emergentes das falas e agrupá-los em categorias analíticas. O processo envolveu leitura flutuante, codificação de unidades de registro, categorização temática e interpretação, permitindo construir significados a partir da experiência dos(as) coordenadores(as) e da pesquisadora.

As categorias que emergem aqui neste capítulo não são construções rígidas, mas tecidas de sentido que se entrelaçam nas narrativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Cada experiência analisada é, ao mesmo tempo, individual e

⁹ Poema autoral, intitulado “a rede”.

coletiva, denominada por Josso (2004), de trajetórias formadoras, nas quais o sujeito, ao narrar-se, dá forma e significado à própria aprendizagem.

A concepção de reflexividade assumida nesta pesquisa dialoga com a perspectiva de Schön (2000), para quem a prática profissional implica um movimento constante de reflexão na e sobre a ação. No entanto, ao aproximarmos-nos das contribuições de Rausch (2008), compreendemos que a reflexividade, quando promovida pela pesquisa, assume caráter formativo e emancipador, pois implica a reconstrução de sentidos e a resignificação das experiências vividas. O exercício reflexivo não se limita, assim, à análise técnica do fazer, mas constitui um processo de autoconhecimento e transformação do(a) CP em formação.

Dialogando com essa perspectiva, Placco e Souza (2006) ampliam o entendimento ao conceituar a metacognição como a capacidade de o sujeito tomar consciência dos próprios processos de pensamento. Para as autoras,

pensar é algo que acontece naturalmente e, enquanto humanos, nos é facultado pensar sobre as várias maneiras pelas quais pensamos. O foco central da metacognição é o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento do sujeito pelo próprio sujeito. Para tanto, é fundamental que cada um conceda a si mesmo oportunidades para refletir sobre seus pensamentos, ou metaforicamente falando, predisponha-se a se olhar no espelho (Placco e Souza, 2006, p. 54).

Assim, metacognição e reflexividade se encontram como dimensões complementares no processo formativo, pois ambas convocam os participantes a um olhar intencional sobre si e sobre sua ação, promovendo autonomia, consciência e transformação profissional.

Ao evidenciar as vozes dos(as) integrantes da pesquisa, buscamos valorizar a dimensão humana, histórica e formativa de cada trajetória, compreendendo a função de coordenador(a) pedagógico(a) não apenas como um cargo institucional, mas como um espaço de formação em si, permeado por tensões, reconstruções e possibilidades. A seguir, as temáticas, categorias e análises são apresentadas, compondo um mosaico das experiências formativas vivenciadas pelos(as) CPs nesta pesquisa.

4.1 Desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) iniciante

A profissão de coordenador(a) pedagógico(a) é marcada por diferentes significações atribuídas pelos sujeitos que a exercem, resultantes de suas trajetórias

profissionais, vivências escolares e relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Compreender as concepções e desafios que permeiam essa função exige reconhecer que sua identidade se constitui na e pela experiência, em um processo contínuo de aprender e reaprender. Como afirma Nóvoa (1992, p. 25):

A identidade profissional constrói-se a partir de histórias de vida e de percursos pessoais e profissionais. Não se é professor porque se possui um diploma ou porque se ocupa um cargo, mas porque se incorpora um modo de ser e de estar, que se constrói no exercício da profissão e nas interações com os outros.

Sob essa perspectiva, o percurso formativo do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não se reduz à trajetória institucional ou ao cumprimento de atribuições formais, mas constitui um movimento de reconstrução de si e de sua profissionalidade. Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao afirmar que os saberes profissionais dos educadores são plurais, temporais e situados, resultantes das interações entre formação, prática e experiência. No caso dos(as) coordenadores(as), tais saberes se ampliam, pois incluem a capacidade de mediar, escutar e articular processos de formação coletiva no interior da escola.

As falas dos(as) coordenadores(as) desta pesquisa evidenciam que, ao assumir a função, muitos se depararam com ausência de formação específica, lacunas institucionais e expectativas conflituosas que moldam sua atuação. Com frequência, a função é percebida de maneira generalista, centrada na gestão pelo cargo ocupado, sem se consolidar como liderança pedagógica efetiva. Essa tensão entre gestão administrativa e mediação pedagógica reflete não apenas trajetórias pessoais, mas também políticas educacionais neoliberais, que valorizam a mensuração de resultados e a burocracia em detrimento da formação docente, como apontam Freitas (2012) e Laval (2019). A ótica do resultado, por assim dizer, se torna a máxima do trabalho que não pode ser dito pedagógico. E, sim, mercadológico.

Nessa conjuntura, a profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) permanece invisibilizada, sobretudo quando reduzida a funções burocráticas e emergenciais. Placco, Almeida e Souza (2011) lembram que a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de formação e mediação, cujo exercício exige clareza ética, teórica e relacional. A ausência de formação específica para essa função compromete a consolidação de uma identidade profissional autônoma, deixando o

sujeito entre o prescrito e o vivido, o que na obra de Josso (2004) se apresenta como o trabalho de tornar-se sujeito de sua formação.

A análise a seguir organiza-se em quatro categorias: a constituição da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a); a ausência de formação específica para atuar na coordenação pedagógica; a sobrecarga de tarefas administrativas; e os conflitos com professores e direção escolar. Esses eixos revelam o percurso inicial de quem ancora sua rede de experiências entre desafios, descobertas e aprendizagens que se tecem no cotidiano da escola.

4.1.1 A constituição da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um processo dinâmico, construído na tensão entre o ser, o fazer e o tornar-se no espaço escolar. Trata-se de uma identidade em constante elaboração, que se define tanto pelas experiências formativas quanto pelas relações que o sujeito estabelece no exercício da função. Conforme Nóvoa (2009, p. 33), “a identidade não é um dado adquirido, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Essa afirmação reforça a ideia de que a profissionalidade se forja na articulação entre dimensões pessoais e institucionais, entre o vivido e o pensado, o individual e o coletivo.

As trajetórias de vida dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes revelam percursos singulares, marcados por desafios, rupturas e desejo de desenvolvimento pessoal. Esses percursos constituem elementos formativos fundamentais na construção de suas identidades e no modo como compreendem e ocupam a função de coordenação pedagógica.

As trajetórias de vida dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes revelam percursos singulares, atravessados por desafios, deslocamentos e pelo desejo de desenvolvimento pessoal e profissional. Esses percursos se configuram como elementos formativos fundamentais, pois, como afirma Josso (2004), as trajetórias formativas são espaços de elaboração de si e de construção de sentido, nos quais o sujeito transforma a experiência em conhecimento. A autora propõe a noção de biografia educativa, pela qual narrar-se é também reinterpretar o vivido e, nesse gesto, produzir aprendizagem e consciência de si. A partir desse movimento,

os(as) coordenadores(as) participantes aprendem ao contar-se, reconhecendo nos próprios percursos os fios que tecem sua identidade profissional.

A entrada na função de coordenador(a), para os(as) participantes desta pesquisa, foi marcada por um sentimento comum: o de não saber exatamente o que fazer. Esse início revela o que García (1999) descreve como a solidão dos iniciantes, vivida especialmente em funções de liderança pedagógica, onde se espera domínio e segurança, mas o que se encontra é incerteza e desamparo. A ausência de formação específica ou de um processo de acolhimento institucional estruturado gerou inseguranças, dúvidas e a necessidade de aprender a partir da prática cotidiana, por meio da observação, da tentativa e do erro ou da experiência de quem eles(as) puderam acompanhar na trajetória escolar.

CP1 revela que sempre foi bom aluno, gostava de ir para a escola, mas que não foi sua primeira escolha ser pedagogo. Após trabalhar na indústria por um tempo, por influência familiar, acabou cursando a pedagogia. Viu na educação uma oportunidade de trabalho, mas relata que não se via dando aula, por este motivo, escolheu fazer o concurso para a supervisão escolar.

*“Eu me formei e fiz o concurso. Não acreditei que havia passado.”
(CP1, TE, 2024).*

A CP4 nos disse:

“Eu não tinha pensado que poderia ser supervisora assim, de cara. Mas o seletivo não pedia experiência. Então, eu me inscrevi.”

“Cheguei perdida, não sabia o que fazer... ninguém me chamou e explicou. Fui perguntando como fazia, com medo de fazer errado. Depois busquei uma pós-graduação.” (CP4, TE, 2024)

Esta coordenadora pedagógica nos trouxe situações de muito desconforto ao iniciar na função por sua inexperiência na docência. Essa condição desencadeia conflitos no ambiente escolar, decorrentes do não pertencimento à rede, da ausência de experiência docente e do repertório limitado de práticas. Soma-se a isso o julgamento entre os pares: professores(as) experientes tendem a resistir à orientação

de quem não possui trajetória ou vivência profissional suficiente para lhes servir de referência.

A condição de inexperiência na docência já foi discutida por Almeida e Placco (2015, p. 13), ao explicitarem que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) divergem quanto à necessidade de experiência docente prévia, desde que haja formação específica para o exercício da função. Essa divergência revela uma tensão presente no campo da coordenação pedagógica: a de compreender se o domínio da prática docente constitui requisito indispensável para o exercício da função formadora. No caso dos(as) coordenadores(as) iniciantes, essa questão torna-se ainda mais sensível, pois muitos(as) ingressam no cargo sem experiência prévia em sala de aula, o que exige da formação continuada um movimento intencional de construção de saberes pedagógicos e relacionais. A formação, nesse sentido, assume papel fundamental na consolidação da identidade profissional do(a) coordenador(a), ao possibilitar que ele(a) articule teoria e prática, reconheça os desafios do cotidiano escolar e desenvolva competências que transcendam o âmbito administrativo.

Diante desse cenário, alguns(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) adotam uma postura de “chefe”, numa tentativa de se fazerem ouvir. A construção dessa identidade, sem o apoio de um processo de indução profissional, mentoria ou formação específica, leva-os a buscar referências em modelos familiares ou nas experiências vividas enquanto alunos da educação básica, como revela a CP2:

“Eu achava que supervisão era mandar, corrigir os planejamentos. No começo, eu assinava de vermelho o caderno das professoras. Na verdade, me espelhei na supervisora que trabalhava na escola em que estudei no Ensino Médio.” (CP2, TE, 2024)

Outra fala corrobora essa visão de que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) não são formados para o exercício da função:

*“Quando você chega, acha que vai ganhar algum treinamento. Mas te mandam para a escola. Eu aprendi no dia a dia.”
“No meu primeiro dia, fui substituir um professor que tinha faltado, sem fazer ideia do que fazer.” (CP1, TE, 2024)*

“Eu fui contratado para ser supervisor, já trabalhei em fábrica na mesma função, tenho que garantir que as coisas deem certo. Cumprir prazos, as atividades, fazer relatórios para a secretaria. Quanto ao pedagógico, eu dou autonomia para os professores” (CP1, TE, 2024)

O trecho evidencia, além da inexperiência e da ausência de indução profissional, a tensão existente entre as dimensões administrativa e pedagógica da coordenação. Ao transpor sua experiência anterior em gestão industrial para o contexto escolar, o(a) coordenador(a) passa a enfatizar o cumprimento de prazos, relatórios e o controle de atividades, relegando ao(à) professor(a) a responsabilidade pelo trabalho pedagógico, principalmente, por não conhecê-lo.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica é compreendida como uma função de caráter técnico-administrativo, distante dos percalços da sala de aula, das urgências do ensino-aprendizagem e dos processos de formação docente. Essa foi uma das questões mais provocativas. Olhar para si e perceber que a sua formação e/ou experiência não subsidiam a sua prática. Imbernón (2010) e Gouveia e Placco (2018) alertam para essa tensão entre a função formadora e a lógica gerencialista das políticas educacionais contemporâneas, que deslocam o foco da formação coletiva para o cumprimento de metas e tarefas burocráticas.

Conforme Placco, Almeida e Souza (2015, p.14-15), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o articulador dos processos formativos na escola, cabendo-lhe favorecer a reflexão crítica e coletiva sobre o trabalho docente. Porém, quando sua identidade é moldada por uma racionalidade técnica, a função perde sua dimensão formadora e se aproxima de um papel meramente executivo. Pereira e Almeida (2018) ressaltam que a coordenação pedagógica precisa ser reconhecida como um espaço de mediação e escuta, onde o(a) coordenador(a) se constitui também como formador(a) de si, à medida que promove processos de desenvolvimento nos outros.

Refletir sobre a identidade profissional nos leva a reconhecer, como aponta Huberman (2000), que ela se consolida sobretudo nos primeiros anos de experiência, quando o sujeito define sentidos para o seu fazer e delinea os contornos de sua atuação. Nesse período inicial, a ausência de processos de indução profissional, de formações sistemáticas e de políticas que orientem o exercício do(a) coordenador(a)

pedagógico(a) faz com que esse(a) profissional busque referências em suas vivências pessoais, valores e trajetórias anteriores. Suas práticas, então, tendem a ser guiadas por modelos familiares, experiências escolares passadas ou pelas demandas imediatas da instituição, o que reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem acompanhamento e espaços formativos que sustentem a construção de uma identidade profissional consciente, crítica e reflexiva.

A experiência da CP3 amplia a compreensão sobre os processos de iniciação na função, evidenciando que o início não ocorre apenas quando se assume o cargo pela primeira vez, mas também quando se muda de território e é necessário reconstruir o próprio modo de ser coordenador(a). A transição entre redes, culturas institucionais e modos de organização escolar exige um processo de desaprendizagem e reconstrução de práticas, pois o que se consolidou como repertório profissional em um contexto nem sempre encontra ressonância em outro.

Para ela, a mais experiente entre os(as) participantes, essa vivência é clara. Apesar do repertório acumulado, ainda não conseguiu se firmar no papel de coordenadora na nova rede, demonstrando insegurança, especialmente na relação com os professores.

“Eu costumava fazer reuniões semanais com os professores lá, onde eu trabalhava. Aqui não consegui.”

“Lá de onde eu vim, é normal entrar na sala, assistir aula, pedir para corrigir o planejamento. Aqui é complicado.” (CP3, TE,2025)

O relato expressa não apenas a dificuldade de adaptação, mas também o desencontro entre culturas profissionais e expectativas institucionais. Como observa Nóvoa (2009), a identidade profissional se constitui nas interações, nos contextos e nas práticas partilhadas, e, por isso, mudar de escola ou rede implica ressignificar os modos de estar e de agir. O que era prática legítima em um espaço pode ser interpretado como invasivo em outro. Esse deslocamento convoca o sujeito a revisitar suas referências e a reconstruir, criticamente, o próprio modo de compreender e exercer a função.

Assim, o início, quando vivido em um novo território, exige do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não apenas o domínio de novas tarefas, mas a desconstrução de práticas e concepções sedimentadas na própria identidade profissional. Esse movimento, como lembra García (1999), é parte do desenvolvimento profissional e requer espaços de reflexão, apoio e acompanhamento. Sem políticas de indução e sem comunidades de partilha, o início se transforma em solidão, ainda que o(a) CP já não seja iniciante. Trata-se de um recomeço que convida à metarreflexão sobre o próprio percurso e sobre o que precisa ser reconstruído para pertencer novamente.

Essa articulação exige, como propõe Schön (2000), o desenvolvimento de uma postura reflexiva, ampliada por Placco e Souza (2006), como um movimento metacognitivo, em que o sujeito reconhece seus próprios modos de pensar e aprender. A metacognição, nesse contexto, é o exercício de “pensar sobre o pensamento”, permitindo ao(a) coordenador(a) compreender os caminhos pelos quais elabora suas decisões, afetos e percepções. Esse processo conduz ao que Schön denomina metarreflexão, momento em que o(a) profissional ultrapassa o simples diagnóstico de suas ações e passa a compreender o próprio modo de aprender e de se formar.

Esses dados reforçam a urgência de políticas públicas que reconheçam e acompanhem os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em seus percursos iniciais, assegurando processos de indução profissional que aliem formação teórica, acolhimento institucional e espaços de reflexão coletiva. Somente por meio de ações intencionais e continuadas será possível transformar o ingresso na função em um tempo de aprendizagem e pertencimento, e não de solidão e improviso. Reconhecer o(a) coordenador(a) iniciante como sujeito em formação é, portanto, reconhecer a própria escola como espaço de desenvolvimento profissional e de construção identitária.

4.1.2 Ausência de formação específica para atuar na coordenação pedagógica

A ausência de formação específica repercute diretamente na construção identitária do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois fragiliza o reconhecimento de seu papel formador e limita as possibilidades de mediação pedagógica no espaço escolar.

As falas dos(as) participantes evidenciam que, ao assumirem a função, deparam-se com atribuições e responsabilidades para as quais não foram preparados(as), sendo obrigados(as) a aprender pela prática cotidiana, muitas vezes, de modo solitário e improvisado. Essa lacuna formativa, como lembra Imbernón (2016), não é individual, mas estrutural, a expressão de uma cultura educacional que historicamente negligencia a formação para as funções de liderança pedagógica.

As narrativas dos(as) participantes reforçam o que a literatura já sinaliza sobre a ausência de políticas públicas voltadas à formação específica do coordenador pedagógico. Em Balneário Barra do Sul/SC, essa realidade se manifesta de forma ainda mais evidente, uma vez que o ingresso na função ocorre sem programas estruturados de indução ou acompanhamento. Como expressa, CP2:

“Assumi a coordenação sem nunca ter feito um curso para isso. A gente vai aprendendo na marra.” (GACP, 2025)

Esse testemunho ilustra o que Imbernón (2016, p. 29) caracteriza como a precariedade histórica da formação continuada para as funções de gestão e coordenação pedagógica no Brasil, frequentemente marcadas pela ausência de percursos formativos sistematizados. Para o autor, essa lacuna compromete o exercício reflexivo e o papel formador desses profissionais, reduzindo-os, muitas vezes, à condição de executores de demandas burocráticas.

Essa sensação de desamparo inicial é sintoma de uma formação docente fragmentada e instrumental, marcada por políticas que priorizam o cumprimento de metas em detrimento da reflexão e da construção coletiva do saber pedagógico (Laval, 2019). Como argumenta Nóvoa (2002), a formação docente deve articular-se aos contextos reais de trabalho e às comunidades educativas em que os sujeitos atuam. Quando essa articulação é fragilizada, o desenvolvimento profissional se torna precário e a identidade corre o risco de se apoiar em referências pessoais, valores familiares ou experiências passadas, o que confirma a leitura de Huberman (2000) sobre os primeiros anos como tempo decisivo de consolidação profissional.

A ausência de referências e modelos anteriores levou CP2 a buscar definições por conta própria:

“Nunca tive supervisor na escola. Fui pesquisando na internet o que fazia um supervisor.” (TE, CP2, 2024)

O relato explicita o cenário de improviso institucional que caracteriza muitas redes públicas de ensino, onde o ingresso na função ocorre sem preparação, indução ou acompanhamento. Gouveia e Placco (2018) destacam que, na maioria dos municípios brasileiros, ainda não há políticas de formação específicas e permanentes para a coordenação pedagógica, o que fragiliza a identidade profissional e compromete a dimensão formativa da função.

Essa falta de apoio institucional faz com que os(as) coordenadores(as) se apoiem em experiências pessoais e aprendizados informais, construindo um saber prático que, embora relevante, carece de sistematização e reflexão. CP1 expressa essa dificuldade ao afirmar:

“Como eu vou formar um professor? É difícil! Cobrar o planejamento já é difícil.” (CP1, GACP, 2025)

A insegurança diante da tarefa formativa reforça a importância de políticas de indução profissional que promovam espaços de acompanhamento, partilha e reflexão. Como defendem Gouveia e Placco (2018, p. 43), é fundamental criar ambientes coletivos de aprendizagem profissional que possibilitem ao(à) coordenador(a) iniciante compreender e consolidar seu papel na escola.

García (1999) sustenta que a formação continuada deve ser concebida como processo de desenvolvimento profissional, e não como evento pontual. Isso requer tempo, espaço e legitimidade para refletir sobre a prática, condições raramente garantidas nas redes públicas. Sem esse suporte, o aprendizado tende a se restringir à improvisação e à experiência empírica, o que enfraquece a dimensão reflexiva e o reconhecimento institucional da função.

Outros(as) participantes também revelaram que seu aprendizado se construiu no contato cotidiano com a comunidade escolar:

“Aprendi muito com os professores, com os pais, com os alunos... A escola me ensinou a ser gente.” (CP5, GACP, 2025)

“Fui crescendo junto com as professoras, tentando apoiar, mesmo quando nem eu sabia como.” (CP3, GACP, 2025)

Essas falas dialogam com o conceito de saberes experienciais, proposto por Almeida e Placco (2012), e com os saberes da experiência de Tardif (2002), ao evidenciarem que o conhecimento profissional é também tecido nas interações, nas situações vividas e nas relações que se constroem no cotidiano escolar. Para Tardif (2002, p. 49), os saberes docentes são compostos por um conjunto heterogêneo de conhecimentos que se transformam na prática, sendo o saber da experiência aquele que se legitima na ação e na convivência.

No entanto, como ressaltam Almeida e Placco (2012), a experiência só se converte em formação quando mediada pela reflexão. É nessa dimensão que a metacognição, conforme Placco e Souza (2006), torna-se central: pensar sobre o próprio pensamento, revisar as próprias decisões e compreender os caminhos do próprio agir. A ausência de espaços institucionais para essa reflexão impede que o(a) coordenador(a) transforme a prática em consciência e a experiência em saber. Schön (2000) complementa esse argumento ao destacar a importância da metarreflexão, isto é, a capacidade de pensar na ação e sobre ela, dimensão essencial na formação de profissionais reflexivos.

Esse processo de construção de saberes no fazer cotidiano é potencializado quando há espaços coletivos e dialógicos de formação, condição que, nos relatos das participantes, aparece de modo tímido. Como defendem Almeida e Placco,

Quando o coletivo da escola se apropria de seu fazer, da reflexão sobre o seu fazer, da consciência da autoria desse fazer, é possível a formação centrada na escola, é possível a organização de um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem de todos (Almeida; Placco, 2012, p.42).

A ausência de formação e de acompanhamento formal levou os(as) participantes a se apoiarem uns(as) nos(as) outros(as), criando estratégias informais de aprendizagem e fortalecimento mútuo. Essa realidade confirma o diagnóstico de Gouveia e Placco (2018), segundo o qual a nomeação para a função de CP, na maioria das redes, ocorre sem política estruturada de indução profissional, o que fragiliza a consolidação identitária, desconectada do pedagógico.

Os dados desta categoria revelam que a ausência de formação específica para a função de coordenador(a) pedagógico(a) ainda é uma realidade persistente na rede municipal investigada, refletindo um quadro comum em diversas redes públicas. Essa carência formativa compromete a consolidação da identidade profissional e o reconhecimento do papel formador do(a) CP, que aprende pela prática, mas sem o respaldo institucional necessário para sistematizar e refletir sobre suas experiências. Como defendem Imbernón (2016) e Gouveia e Placco (2018), é urgente o investimento em políticas formativas contínuas, contextualizadas e dialógicas, que reconheçam o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como profissional em formação e a escola como território de aprendizagem.

Esse quadro revela não apenas a carência formativa, mas também a precariedade institucional no acolhimento e acompanhamento dos(as) coordenadores(as) iniciantes, o que contribui para a dificuldade de exercer suas funções. Essa questão será aprofundada no próximo item, que analisa a sobrecarga administrativa vivenciada pelos(as) participantes desta pesquisa.

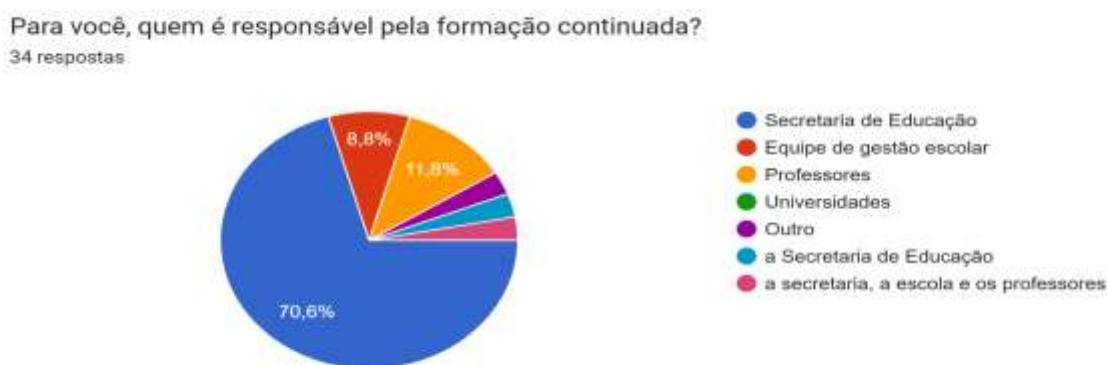
4.1.3 Sobrecarga de tarefas administrativas

A função de coordenador(a) pedagógico(a), embora reconhecida pela legislação educacional e pelos estudos acadêmicos como estratégica para a promoção da formação continuada e para o acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as), tem sido historicamente atravessada por uma sobrecarga de tarefas administrativas e demandas burocráticas. Essa sobrecarga não é mero acaso: ela é expressão de um modelo de gestão escolar moldado pelas políticas neoliberais, que transformam a escola em espaço de controle, mensuração e produtividade, como apontam Apple (2005), Laval (2019) e Freitas (2012).

A lógica gerencialista imposta às escolas, pautada por metas, indicadores e resultados, reconfigura o trabalho pedagógico em trabalho técnico, esvaziando o sentido formativo e humano da coordenação. Como observa Laval (2019, p. 23), o neoliberalismo “submete a educação à racionalidade econômica”, convertendo os sujeitos em gestores de si e os processos formativos em relatórios de desempenho. É nesse contexto que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se vê tomado por papéis burocráticos, tornando-se executor(a) de políticas de avaliação e controle, e não mediador(a) da formação docente.

Num levantamento realizado pela pesquisadora em julho de 2024¹⁰, junto aos(as) professores(as) da rede municipal de ensino, quanto à formação continuada, foi feita a seguinte pergunta: “Para você, quem é responsável pela formação continuada?” As respostas evidenciaram que 70,6% dos(as) docentes consideram que a formação continuada é de responsabilidade, exclusiva, da Secretaria de Educação. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Questionário realizado com professores da Rede Municipal de Balneário Barra do Sul em 07 de julho de 2024, referente à Formação Continuada



Fonte: Pesquisa realizada pela autora por meio de formulário de eletrônico, 07 de julho de 2024.

É possível perceber que apenas 8,8% dos(as) professores(as) participantes consideram a equipe da escola como corresponsável pela formação continuada, o que

¹⁰ Os dados apresentados neste artigo foram inicialmente discutidos no artigo "A formação inicial e continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul/SC", apresentado no VI Simpósio de Didática e Formação Docente do LEPED – RJ, realizado de 8 a 10 de outubro de 2024, no Rio de Janeiro, e publicado no livro Ser professor na América Latina: desafios, responsabilidades e políticas de formação e acompanhamento, organizado por Giseli Barreto da Cruz e Talita da Silva Campelo, 2025, Editora CRV.

revela uma perspectiva socio-histórica e culturalmente construída quanto ao papel da coordenação pedagógica. Esse dado evidencia o quanto a função formadora do CP segue invisibilizada no cotidiano escolar, restrita a atribuições administrativas e emergenciais, como já discutido na literatura.

A CP4 ilustra esse cenário ao afirmar:

“Quando eu vejo, passei o dia todo preenchendo papelada e nem consegui conversar com os professores.” (CP4, GACP, 2025)

Essa fala traduz o que Almeida e Placco (2012) denominam de “apagamento da função formadora”, no qual o(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao se ver envolvido(a) em tarefas administrativas, perde espaço e tempo para promover ações formativas junto à equipe docente.

A papelada a que se refere CP4, são os mapas de acompanhamento das avaliações simuladas do SAEB¹¹, relatórios e encaminhamentos para atendimentos, preenchimento de faltas justificadas no sistema, registro de APOIA¹², resposta aos ofícios do Ministério Público à escola, geralmente, sobre frequência, aprovação do planejamento no sistema eletrônico, dentre outros.

Como observa Tardif (2002, p. 53), o tempo do trabalho docente e, por extensão, o tempo do(a) coordenador(a), é um tempo fragmentado, permeado por urgências e demandas que dificultam a reflexão e o planejamento. Essa fragmentação, ao reduzir o espaço de elaboração coletiva, compromete a natureza formativa da função.

CP5, por sua vez, reforçou o cansaço e a extensão das demandas:

“Essas avaliações, todo mês, a gente aplica, a gente lança... é cansativo. Eu levo para casa e mesmo assim não dá tempo.” (CP5, GACP, 2025)

¹¹ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica;

¹² Programa APOIA: Programa do Ministério Público de Santa Catarina que visa monitorar e garantir a frequência escolar de crianças e adolescentes de 4 a 18 anos incompletos, prevenindo a evasão e fortalecendo a articulação entre escola, família e órgãos de proteção. Por meio do sistema APOIA, cada escola do território catarinense deve informar casos de infrequência, evasão e abandono escolar.

A recorrência de tarefas operacionais e burocráticas, além de extrapolar o horário regular de trabalho, afeta diretamente o equilíbrio emocional e as possibilidades de planejamento pedagógico, impactando também na qualidade das ações desenvolvidas.

O discurso revela a precarização do tempo e do trabalho docente denunciada por Freitas (2012), para quem a gestão neoliberal fragmenta e individualiza o fazer educativo, descolando-o de sua dimensão coletiva e política. Para Nóvoa (2023), resistir à lógica produtivista implica devolver à escola sua função social e coletiva, reconhecendo que o desenvolvimento profissional se faz no encontro, na escuta e na construção partilhada de saberes.

Os(as) participantes, também, relataram a fragmentação do tempo e da atenção provocada pelas demandas imprevistas e pelo acúmulo de funções simultâneas:

“Atende pai, faz reunião, busca lembrancinha.” (CP2, GACP, 2025)

“Aplica prova, registra APOIA, valida os planejamentos no sistema.” (CP1, GACP, 2025)

“Atende no recreio, professores que faltam, substituir aula. Além dos projetos que vêm da secretaria... eu não sei o que estão pensando.” (CP4, GACP, 2025)

As falas reunidas nesta categoria demonstram que a sobrecarga de tarefas administrativas, somada às demandas cotidianas e imprevistas, configura um cenário de fragmentação e precarização da função de coordenação pedagógica. Esse conjunto de tarefas evidencia a transformação do(a) coordenador(a) em gestor(a) de demandas externas, ilustrando o que Placco e Almeida (2012) chamam de esvaziamento da função formadora, quando o tempo do acompanhamento pedagógico é substituído pela urgência do controle administrativo.

A atividade proposta, de registrar a rotina, demonstrou descompasso entre as demandas dos(as) CPs. As urgências ocupam a maior parte do tempo, ocorrendo de

modo não planejado e/ou organizado. Pensando a partir deste cenário, concordamos com Placco (2008) com o fato de que é preciso definir o que é urgente, rotina e importante no dia a dia da escola.

Geraldo e Rausch (2022), esclarecem que,

a maneira de resolver as situações que surgem, de olhar para a função e tomar decisões sobre as urgências, as rotinas, as importâncias e as pausas, de construir planejamentos e pensar na construção e alteração de propostas pedagógicas da unidade são saberes aprendidos pelas coordenadoras com o passar dos anos (2022, p.165).

Esses dados revelam, portanto, um quadro de precarização estrutural do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), em que a lógica neoliberal impõe à escola uma racionalidade produtivista, afastando-a de sua essência educativa e humana. A sobrecarga administrativa compromete a função formadora e o próprio sentido do trabalho pedagógico, reduzindo o(a) coordenador(a) a executor(a) de tarefas e cumpridor(a) de metas, o que, se consolida com o tempo, e não permite a reflexão dos(as) CPs quanto às lacunas do seu processo formativo.

Diante disso, para que o(a) CP se envolva com os processos formativos dos(as) professores, como sintetizam Placco e Almeida (2012, p.45) ele precisa ter clareza de suas funções, voltando-se para a formação docente no espaço escolar, promovendo uma prática que vá além do técnico-administrativo e se constitua como locus de formação, reflexão e produção coletiva de conhecimento pedagógico. Essa resignificação, contudo, só será possível mediante investimento em formação específica para a função, políticas públicas estruturadas e valorização profissional, que são aspectos ainda negligenciados na maior parte das redes de ensino.

Frente a esse cenário, tornamos urgente repensar as políticas públicas que definem o papel e as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), garantindo condições institucionais, tempo formativo e reflexivo de sua rotina, práticas e relações, além de autonomia para que ele(a) possa, de fato, exercer sua função de articulador(a), formador(a) e transformador(a) da prática docente.

4.1.4 Conflitos com professores e direção

Além da sobrecarga de tarefas administrativas, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes enfrentam outro desafio recorrente: os conflitos com

professores e direção, que revelam as tensões entre o pedagógico e o gerencial, o coletivo e o individual, o técnico e o humano. Os relatos dos(as) coordenadores(as) indicam que esses conflitos surgem principalmente da resistência dos(as) professores(as) à mediação da coordenação, da falta de apoio da direção e da ambiguidade dos papéis atribuídos à função.

CP2 revelou que também compreendia a função de outra forma. Em sua fala, percebemos que, inicialmente, via a supervisão como sinônimo de autoridade e correção, mas que com o tempo passou a compreender seu papel como o de formadora e mediadora das relações:

“Achei que supervisão era poder... lá só para cobrar, corrigir, mostrar que eu sabia mais.” (CP2, TE, 2025)

CP3 destacou que muitos professores a veem como fiscal, não como apoio. A resistência é grande, e às vezes sente que trabalha sozinha. Esse relato expõe o desafio da coordenação pedagógica em ser percebida como parceira no processo formativo, e não como autoridade punitiva.

A sobreposição de papéis e a pressão por posicionamento geram tensão e cansaço emocional, como revelam outras falas do grupo:

“Às vezes parece que estou no meio de um cabo de guerra entre direção e professores. Fica difícil saber de que lado eu devo estar.” (CP3, GACP, 2025)

“O clima da escola está muito difícil, tem dois grupos.” (CP1, GACP, 2025)

“O diretor é bem exigente, então os professores me procuram para tudo. É cansativo!” (CP2, GACP, 2025)

Além disso, CP1 apontou a ausência de respaldo da direção em momentos de conflito, o que aprofunda a sensação de isolamento. Ele descreve que há uma relação de poder no espaço escolar, em que há um grupo privilegiado. Então, revela:

“Eu nem sempre concordo com a diretora, mas ela é quem manda.” (CP4, GACP, 2025)

A questão do clima escolar é crucial no desenvolvimento docente. A falta de clareza sobre as atribuições da coordenação e a sobreposição de funções também contribuem para o desgaste dos(as) CPs, que acabam assumindo o papel de mediadores(as), envoltos em conflitos que, na maioria das vezes não são pedagógicos. Como reforça Gouveia e Placco (2018, p. 56), essa ambiguidade compromete a consolidação da identidade profissional e fragiliza o papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), quando limitada a funções administrativas ou burocráticas, reforça a percepção de que seu papel de suporte à prática docente ainda não é plenamente incorporado na cultura escolar.

“Se o diretor não está, eu tenho que assumir o posto dele. Mas aí, minhas coisas só acumulam.” (CP3, GACP, 2025)

“Quando tenho que lidar com problemas pedagógicos, parece que a direção não quer se envolver. A responsabilidade fica toda comigo.” (CP1, GACP, 2025)

As experiências narradas indicam que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes enfrentam desafios interligados e complexos: ausência de formação estruturada, sobrecarga administrativa, tensão relacional e desconhecimento da literatura e referências sobre sua função. Muitos(as) não se reconhecem como formadores, e os(as) participantes mais experientes tendem a se posicionar como gestores da escola, priorizando atividades administrativas em detrimento do trabalho pedagógico. Essa postura, frequentemente consolidada pela própria construção da identidade profissional, evidencia a necessidade de problematizar a formação e o papel do(a) coordenador(a) dentro da escola.

Diante deste panorama, torna-se evidente a necessidade de estratégias formativas coletivas e continuadas, capazes de fornecer suporte, orientação e reflexão

crítica, fortalecendo o papel do(a) coordenador(a) como articulador(a), formador(a) e transformador(a) da prática docente. É nesse contexto que se insere a proposta desta pesquisa: a constituição de uma comunidade de prática (Wenger 1998, 2010), que buscou criar espaços de diálogo, escuta e aprendizagem colaborativa, oferecendo suporte aos(às) coordenadores(as) iniciantes e promovendo o seu desenvolvimento profissional em interação com a realidade escolar.

4.2 Desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica por meio da comunidade de prática

A comunidade de prática se consolidou como um espaço essencial para a troca de saberes e experiências, permitindo que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) compartilhassem não apenas estratégias de atuação, mas também frustrações, medos e inseguranças diante da função. Desde o início, a construção do grupo enfrentou contratempos: final de ano letivo, encerramento de contratos, a troca de função da pesquisadora, nova gestão municipal, horários conflitantes e falta de espaço adequado. Havia o receio constante de não conseguirmos concluir a proposta de trabalho, mas, paradoxalmente, foi justamente essa experiência coletiva que produziu as significações mais relevantes para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes.

4.2.1 Troca de saberes e experiências

A comunidade de prática se consolidou como um espaço essencial para a troca de saberes e experiências, permitindo que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) compartilhassem não apenas estratégias de atuação, mas também frustrações, medos e inseguranças diante da função. Desde o início, a construção do grupo enfrentou contratempos: final de ano letivo, encerramento de contratos, a troca de função da pesquisadora, nova gestão municipal, horários conflitantes e falta de espaço adequado. Havia o receio constante de não conseguirmos concluir a proposta de trabalho, mas, paradoxalmente, foi justamente essa experiência coletiva que produziu as significações mais relevantes para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes.

Como observa Wenger (1998, p. 45), comunidades de prática são grupos que compartilham paixão pelo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que

interagem regularmente. No contexto desta pesquisa, essa “paixão pelo que se faz”, a que se refere o autor, manifestou-se no desejo dos(as) coordenadores(as) em compartilhar práticas, repensar percursos e reconhecer-se como grupo que aprende junto.

Como defende Schön (2000), o profissional aprende no movimento reflexivo entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A comunidade de prática, nesse sentido, possibilita um espaço de reflexão partilhada sobre as situações reais da escola. No caso da coordenação pedagógica, essa aprendizagem ocorre tanto no plano individual quanto coletivo, no movimento constante de participação ativa, de escuta e de reflexão compartilhada.

No contexto educacional brasileiro, a consolidação de espaços colaborativos como esse responde às diretrizes nacionais que orientam a formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2015), as quais reforçam o caráter processual e situado da aprendizagem docente. Imbernón (2009) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento profissional exige contextos institucionais que valorizem o trabalho coletivo e a formação entre pares, rompendo com o modelo transmissivo e burocrático ainda presente nas redes de ensino.

Assim, a comunidade de prática se apresenta como um território de resistência e de reconstrução da identidade formadora do coordenador pedagógico, cuja função muitas vezes é desfigurada pelas demandas administrativas. Como apontam Bruno et al (1998) “a escola pública é rica de experiências e os professores têm vontade de compartilhá-las com seus pares, desde que haja uma intenção comum e alguém que coordene.”

Durante os encontros, surgiram questões recorrentes: a insegurança frente às mudanças na gestão, a falta de continuidade em projetos e documentos, os conflitos internos entre professores e direção, e a necessidade de mediação constante.

CP4 expressou sua sensação de isolamento e de busca por referências:

“Estar sozinha e sem experiência me fez querer desistir. Essa formação veio na hora certa pra mim.” (CPP, 2025)

Gerado e Rausch (2022, p.169) apontam que “participar de uma formação contínua, específica e construída de maneira colaborativa, ouvindo as necessidades manifestadas pelas coordenadoras, é um processo fundamental ao seu desenvolvimento profissional. As conversas também evidenciaram o desejo de ter tido formação anterior, que poderia ter transformado sua prática cotidiana:

“Trocar com colegas que vivem realidades parecidas me ajuda a não me sentir perdida e a buscar soluções que fazem sentido na nossa realidade.” (CP4, GACP, 2025)

“Eu precisava ter tido essa formação antes, teria feito tanta coisa diferente.” (CP4, GACP, 2025)

Além disso, os(as) participantes passaram a compartilhar materiais, agendas e estratégias práticas, consolidando a troca de saberes em ações concretas:

“As reuniões na secretaria são importantes, mas não temos tempo de conversar. É passado muita coisa, eu saio com dúvidas. [...] aqui conversamos sobre nossos problemas e consigo pensar no que fazer para resolver as situações da escola.” (CP5, GACP, 2025)

Essas interações demonstram como a partilha de documentos, modelos de planejamento e agendas não se restringe a um aspecto técnico, mas atua como ferramenta de aprendizado e empoderamento profissional. Trocar materiais permite que os(as) coordenadores(as) reflitam sobre suas próprias práticas, adaptem soluções e experimentem novas formas de organização e gestão pedagógica, tornando o processo de formação muito mais situado e significativo.

“Eu quero bater foto dessa tua agenda, posso?” (CP4, GACP, 2025)

Nesso ponto, Josso (2008, p. 132) nos diz que o desenvolvimento profissional está ligado à construção contínua da identidade do sujeito, mediada pelas

experiências vividas e refletidas ao longo do tempo. A comunidade de prática, assim, atua como um espaço onde a história pessoal e profissional se entrelaçam, dando significado ao exercício da função. Essa concepção dialoga com Nóvoa (2023), ao enfatizar que o desenvolvimento profissional é inseparável da partilha e da pertença, pois é no convívio com os pares que o(a) CP encontra sentido e continuidade para sua formação.

No diário da pesquisadora, há o registro:

“No primeiro encontro, estavam tímidos, poucos falantes. Percebo que duas coordenadoras participam mais, são efetivas da rede, possuem uma relação de afeto comigo, isso torna mais fácil a conversa.” (DCP, 2025)

Essa construção coletiva de conhecimento e a escuta ativa fortalecem não apenas o saber técnico, mas sobretudo o aspecto emocional e identitário do exercício da coordenação pedagógica, permitindo que os(as) participantes reconheçam que não estão isolados(as) na sua caminhada e possam construir estratégias comuns para enfrentar os desafios cotidianos. Placco e Almeida (2012) reforçam que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) só se reconhece como formador(a) quando encontra espaços de diálogo e colaboração, capazes de sustentar a reflexão e a autoria de suas práticas.

Nesse contexto, Schön (2000) amplia a compreensão sobre o ato reflexivo ao introduzir a noção de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, fundamentos da metacognição profissional, evidenciados por Placco e Souza (2006). Para o autor:

A reflexão-na-ação ocorre no próprio ato de fazer, quando o profissional pensa sobre o que está fazendo enquanto faz; e a reflexão-sobre-a-ação acontece posteriormente, quando analisa o que fez, buscando compreender como e por que atuou de determinada forma. Ambas exigem consciência do pensar e do agir, instaurando um diálogo do sujeito consigo mesmo e com a situação, em um movimento contínuo de aprendizagem (Schon, 2000, p. 31).

A perspectiva metarreflexiva proposta por Schön ajuda a compreender o processo vivido na comunidade de prática, em que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) não apenas narram suas experiências, mas refletem criticamente sobre elas, reelaborando seus modos de agir e de compreender a função formadora.

Essa postura reflexiva-metacognitiva manifesta-se nos encontros como exercício de consciência compartilhada: ao escutar o outro, cada participante revisita suas próprias ações e concepções, produzindo um aprendizado que se dá na e pela relação. A escuta se transforma em espelho formativo, possibilitando que o pensar sobre o fazer se torne também pensar com o outro. No diário de campo da pesquisadora, há o registro:

“Percebo que quando uma colega fala sobre a sua realidade, as coordenadoras menos experientes escutam atentamente, fazem registros. É como se cada encontro fosse um laboratório de práticas.” (DCP, 2025)

Essa interação fortalece não apenas o saber técnico, mas também os aspectos emocionais e identitários da função, permitindo que os(as) coordenadores(as) percebam que não estão isolados(as) em sua trajetória e que é possível desenvolver estratégias coletivas para enfrentar desafios cotidianos. Como apontam Geraldo e Rausch (2022, p. 164), é ouvindo e dialogando com coordenadores(as) mais experientes, e entre coordenadores(as) iniciantes que se constrói a identidade profissional.

Nessa perspectiva, os encontros da comunidade de prática configuram-se como verdadeiros espaços metacognitivos, nos quais o pensar sobre o fazer se torna um exercício consciente de reconstrução do sentido da profissão.

A possibilidade de aprender entre os pares fortalece o vínculo e contribui para a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), uma vez que, como lembra Nóvoa (2002, p. 48), “a identidade docente se constitui na relação entre a experiência pessoal, os saberes acumulados e a inserção social na qual o professor se encontra”. Sem o encontro e a partilha de saberes, práticas e atividades desenvolvidas cotidianamente, caímos num modelo conteudista de formação.

A troca de saberes e a reflexão coletiva emergem como ponto de partida para o empoderamento da função, que se consolida à medida que os(as) coordenadores(as) se percebem como sujeitos formadores(as), autônomos(as) e conscientes de seu papel na transformação das práticas educativas. Nesse movimento, o grupo constituiu-se como comunidade de aprendizagem e de afeto.

4.2.2 Empoderamento profissional

O empoderamento no exercício da função emerge diretamente da troca e da reflexão coletiva, consolidando-se como um movimento de afirmação da identidade e do protagonismo profissional. Josso (2008, p. 140) enfatiza que o fortalecimento da identidade profissional está ligado ao processo de autorreflexão e à vivência compartilhada das experiências, que possibilitam a ampliação do senso crítico e a autonomia no trabalho.

No âmbito da comunidade de prática, essa ampliação da segurança e do reconhecimento da própria competência foi recorrente entre os(as) coordenadores(as). CP2 relatou:

“Eu vi que eu acerto bastante também. Eu sempre escuto, tento ajudar.” (CP2, GACP, 2025)

Geraldo e Rausch (2022) validam a afirmação da CP2, para as autoras:

os saberes da experiência são construídos durante a prática profissional. Assim, progressivamente, entrelaçados aos saberes oriundos das trocas com os pares mais experientes, às formações, às leituras, às tentativas, que acabam resultando em acertos e enganos, os saberes da experiência vão se constituindo em saberes da experiência (p.165).

Outra CP enfatizou o papel de exemplo que passou a assumir, mesmo ainda em início de trajetória:

“Ser exemplo para meus colegas, mesmo que também esteja começando... foi bem legal!” (CP5, GACP, 2025)

Esses depoimentos traduzem a construção de uma autoconfiança que se alimenta da partilha e do reconhecimento mútuo. Além disso, o empoderamento não é apenas técnico, mas também emocional, pois, como expressa CP4:

“Às vezes a gente só precisa disso, né? Um abraço, acolhida...” (CP4, CCP, 2025)

Essa dimensão afetiva, apontada também por Wenger (1998, p. 50), reforça que o sentido de pertencimento à comunidade é condição essencial para que o exercício da função ganhe força e segurança. Nessa dinâmica, o empoderamento assume um caráter metacognitivo, pois envolve o reconhecimento consciente dos próprios saberes e limites, como propõe Schön (2000), ao tratar da reflexão-na-ação como exercício de autonomia intelectual e afetiva.

Observamos que, quando os(as) coordenadores(as) experienciam o apoio coletivo, o reconhecimento das suas competências e a legitimação do seu saber, há um deslocamento gradual do isolamento profissional para um protagonismo consciente, que se manifesta em maior autonomia para mediar conflitos, propor soluções e contribuir para a formação docente.

Além disso, a reflexão coletiva permite que os(as) coordenadores(as) percebam os limites e potencialidades da própria atuação, possibilitando reconstruir sua identidade profissional diante das demandas institucionais. Essa experiência evidencia que o empoderamento não surge apenas do conhecimento técnico ou do tempo de experiência, mas da interação, do diálogo e da validação mútua, elementos que a comunidade de prática oferece de maneira estruturada.

“Quando compartilho minhas estratégias e vejo que funcionam para outra colega, sinto que minha prática vale e posso ajudar de verdade.” (CP2, CPP, 2025)

Assim, o empoderamento profissional se revelou como processo contínuo, coletivo e situado, sustentado na reflexão e na legitimação mútua. Fortalece a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como articulador(a) e formador(a) de sua própria prática e da cultura colaborativa na escola. Nesse espaço de diálogo, reconhecimento e pertencimento, o(a) coordenador(a) se percebe autor(a) de sua trajetória e agente de transformação do trabalho docente.

4.2.3 Reflexão crítica compartilhada da prática profissional

A reflexão crítica compartilhada se configurou como uma das práticas centrais da comunidade de prática. Não se tratava apenas de narrar o cotidiano, mas de repensá-lo à luz das experiências do outro, desnaturalizando rotinas e ressignificando posturas profissionais. Esse movimento possibilitou que os/as coordenadores(as) se

confrontassem com suas próprias práticas, reconhecessem limitações e buscassem alternativas mais adequadas ao trabalho pedagógico.

As falas dos(as) participantes revelam como essa reflexão impactou a prática:

“Depois do nosso segundo encontro, repensei a forma como faço as reuniões pedagógicas. [...] Eu sempre ia com tudo pronto, cópias, slides. Conversava pouco com as professoras. Passava o que eu tinha que passar e deu.” (CP3, GACP, 2025)

CP1 evidenciou a quebra de um padrão controlador e a abertura para a escuta:

“Eu tenho a fama de ser controlador (rsrsrs), mas, percebi que consigo mais delas (professoras) se eu ouvir primeiro.” (CP1, GACP, 2025)

Essa capacidade de rever condutas, antes gerenciais e com uma lógica de produção, reafirma o que Josso (2008, p. 132) aponta como fundamental no processo de profissionalização: o exercício reflexivo constante, mediado pelo diálogo e pela escuta qualificada, que permite ao(à) participante reconhecer-se e se reposicionar em sua trajetória. Shon (2000) considera que é neste movimento de refletir na ação e sobre ela, que a prática se torna conhecimento.

Como apontou CP2:

“Não é só o que está no planejamento. A gente precisa olhar para as pessoas.” (CP2, GACP, 2025)

A CP2 também confidenciou que a maior mudança foi quanto ao seu comportamento. O modo como enxergava a sua função, sua relação com os(as) professores(as).

“Eu recebia a professora, mostrava a escola e entregava os documentos. Só que agora, antes de mandar elas para a sala de aula eu converso, sabe. Tento saber se precisam de ajuda.” (CP1, CCP, 2025)

Ao mesmo tempo, a reflexão evidenciou a resistência de alguns(as) coordenadores(as) em abandonar práticas consolidadas. CP1, por exemplo, mesmo sendo participativo nos encontros, mantém comportamentos mais administrativos e controladores, desconectados do pedagógico, evidenciando a dificuldade de conciliar gestão e formação docente:

“Eu não posso deixar a professora fazer o relatório. Vou passar vergonha! Então, eu mesmo faço. É mais rápido!” (CP1, GACP, 2025)

“Às vezes, a gente conversa, mas não dá pra mudar tudo de uma vez. Tem coisas que eu continuo fazendo do mesmo jeito, porque me sinto mais seguro.” (CP41 CCP, 2025)

Essas falas demonstram os limites do aprendizado coletivo quando a abertura à mudança é reduzida, reforçando a importância de espaços como a comunidade de prática, que oferecem segurança para experimentar, refletir e reconfigurar modos de agir. A centralização de responsabilidades por medo de erro evidencia como a tensão entre função administrativa e pedagógica pode comprometer a identidade formadora.

No diário de campo, há o registro:

“Eu percebo a resistência do CP1. Ele prefere “culpar” os professores, falando da formação deles, como se não tivesse responsabilidade em parte disso.” (DCP, 2025)

Ao tratar das funções e atribuições da coordenação pedagógica, ficou evidente que algumas atividades cotidianas, como validar planejamentos, participar de reuniões externas, organizar materiais e produzir relatórios, acabam consumindo grande parte do tempo do CP1. Esse cenário evidencia a necessidade de reflexão sobre o equilíbrio entre gestão e formação, sobre a delegação segura de tarefas e sobre o exercício da função como suporte pedagógico.

Essa capacidade de olhar para si e para os pares fortalece o vínculo, legitima o saber construído na prática e cria condições para o empoderamento profissional,

que será aprofundado no próximo item. A reflexão crítica compartilhada se configura, assim, como dispositivo transformador, capaz de ressignificar posturas, ampliar a autonomia e consolidar a identidade formadora dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes.

4.3 Implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento das concepções docentes e práticas pedagógicas

Ao falarem sobre o futuro, os(as) participantes revelam expectativas de permanência na função, desejo de qualificação contínua, cuidado com as relações construídas e um olhar voltado para o coletivo. As projeções que fazem indicam que a função de coordenador(a) pedagógico(a), para além de um cargo institucional, se tornou parte integrante de sua identidade profissional e pessoal.

Mais do que um processo de capacitação, a pesquisa-formação se configurou como espaço de reconstrução identitária, em que cada coordenador(a) pôde reinterpretar a própria trajetória e reelaborar seus modos de pensar e agir na escola. Essa transformação revela o caráter reflexivo e experiencial da formação, que, como destaca Josso (2004), se faz no movimento de narrar, pensar e atribuir sentido às experiências vividas, num processo contínuo de formação de si e com os outros.

Neste tópico, analisam-se as implicações formativas da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), expressas em diferentes dimensões: a mudança na visão sobre o papel da coordenação pedagógica, a valorização da documentação e dos registros reflexivos, a adoção de práticas colaborativas no cotidiano escolar e a compreensão ampliada do papel formador que caracteriza a função.

4.3.1 Mudança na visão do papel da coordenação pedagógica

A pesquisa-formação e a participação na comunidade de prática favoreceram um deslocamento conceitual importante: os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) passaram a compreender sua função para além da lógica técnica e administrativa, reconhecendo-se como mediadores(as) de processos formativos e promotores(as) de desenvolvimento profissional coletivo. Essa mudança traduz um movimento de reconstrução identitária, em que o fazer cotidiano se entrelaça à reflexão e à consciência do próprio papel.

Como observa Wenger (1998, p. 45), a aprendizagem ocorre pela participação situada em práticas sociais, e essa participação transforma tanto a prática quanto os sujeitos envolvidos. No caso desta pesquisa, os(as) coordenadores(as) passaram a repensar suas posturas diante dos professores e da equipe gestora, evidenciando mudanças significativas em sua concepção de atuação.

Um destaque, é o registro no diário de campo:

“Nenhum dos(as) coordenadores(as) conheciam a coletânea da Placco, o que não me surpreende. Em minhas experiências de mentoria, descobri que poucos CPs já tinham ouvido falar da coletânea da coordenação pedagógica.” (DCP, 2025)

A CP2, refletiu sobre isso também:

“Eu nunca tinha ouvido falar desse livro. Eu gostei do texto que a gente leu. Ele é curtinho. Algumas situações parecem que é lá na escola.”
“Eu me considero importante na escola, mas não sabia meu papel. Quando eu leio sobre isso, vejo que ainda preciso aprender muito mais.” (CP2, GACP, 2025)

CP3 exemplificou essa transformação de perspectiva:

“Hoje eu percebo que ser coordenadora não é só fiscalizar planejamentos; é acompanhar, formar e cuidar das pessoas.” (CP3, GACP, 2025)

CP5 corroborou com a afirmação:

“Eu era muito estressada com prazos e sistemas. Agora, compreendo que esse é o menor dos meus problemas.” (GACP, 2025)

O reconhecimento do valor da escuta ativa e da construção colaborativa de decisões pedagógicas sinaliza não apenas uma mudança de comportamento, mas uma reconfiguração da concepção de coordenação pedagógica, de função burocrática para prática dialógica e formativa. A situação apresentada de que, nenhum dos

participantes conhecia a literatura a respeito de sua função, não é exclusiva do município, mas revela a falta de compromisso institucional com a formação dos(as) CPs, voltada à formação e liderança pedagógica.

Nesse processo, emergem dimensões metarreflexivas da formação. Schön (2000, p. 79) afirma que o profissional reflexivo é aquele que “pensa sobre o que faz enquanto faz”, produzindo um saber prático capaz de se reformular diante da experiência. É exatamente esse exercício de reflexão na ação que se evidenciou na comunidade de prática, os(as) coordenadores(as) passaram a narrar, analisar e ressignificar o próprio fazer, ampliando sua autonomia e seu compromisso ético com a formação docente. Reafirmamos, com Rausch (2008), que a pesquisa, quando vivida como processo formativo, promove a reflexividade e o desenvolvimento profissional, instaurando um espaço em que se aprende a pensar, sentir e agir com consciência e compromisso ético-político.

Essa mudança também é acompanhada por movimentos de autocritica e reposicionamento, como expressam CP2 e CP1:

“Eu gosto da gestão, tem muita coisa que eu não consigo abrir mão, sei que acabo me sobrecarregando, mesmo assim, mudei demais.” (CP2, GACP, 2025)

“Talvez eu tente a direção, acho que não tenho o perfil para ser coordenador, seria um bom diretor, tenho bons professores que seriam excelentes coordenadores.” (CP1, CCP, 2025)

A fala do(a) coordenador(a) pedagógico(a) evidencia um movimento de reflexividade profissional, ao reconhecer em si e nos colegas diferentes perfis e potencialidades no exercício das funções escolares. Ao afirmar que “talvez eu tente a direção”, o(a) participante demonstra consciência de suas disposições, ao mesmo tempo em que reconhece nos colegas “excelentes coordenadores”, expressando uma reflexividade relacional, que não se limita ao autoconhecimento, mas se estende ao coletivo.

Como afirma Rausch (2019), a reflexividade na pesquisa-formação não é um exercício isolado, mas um movimento de implicação do sujeito com o outro e com o

contexto que o forma. Assim, quando o(a) CP reflete sobre o próprio perfil e identifica as competências dos colegas, há um deslocamento de perspectiva: o olhar sobre si é também um olhar de valorização da profissão e de construção de pertencimento. Essa postura revela a maturidade formativa que se constrói no entre, no diálogo e na escuta, configurando a coordenação pedagógica como espaço de produção de saberes e de reconhecimento mútuo.

Josso (2008, p. 132) destaca que a construção da identidade profissional se dá pela vivência refletida em espaços coletivos de formação, que permitem ao sujeito reconhecer suas competências, limites e trajetórias. Na comunidade de prática, esse reconhecimento foi visível no modo como as falas evoluíram ao longo dos encontros:

“No quarto encontro, percebo que as falas dos(as) CPs mudaram de tom. Já não são só relatos de dificuldades, mas reflexões sobre alternativas, pequenas mudanças no modo de organizar reuniões, conduzir conversas e acolher os professores.” (DCP, 2025)

Almeida e Placco (2018, p. 56) reforçam que a coordenação pedagógica deve ser entendida como espaço de articulação formativa centrada na escola, capaz de promover aprendizagens coletivas e reflexão crítica sobre o trabalho docente. Nessa direção, a mudança de visão não é apenas individual, mas coletiva, emergindo do diálogo e da partilha de experiências, que consolidam novas formas de ser e de atuar.

Essa transformação envolve também o reconhecimento das dimensões emocionais e identitárias do trabalho do(a) coordenador(a). CP2 e CP5 destacaram que a função deixou de ser apenas gestão e burocracia, passando a incluir cuidado com professores, acompanhamento pedagógico e mediação de conflitos. A relação que as CPs 2 e 5 desenvolveram durante o percurso, aproximou elas num trabalho colaborativo, que é determinante na coordenação pedagógica.

A CP3 revela a mudança de concepção quanto à sua forma de olhar para a formação dos professores:

“Eu percebo que ser coordenador é formar. Eu criticava tanto os professores, mas não fazia o meu papel.” (CP3, GACP, 2025)

“Eu gosto da gestão, mas mudei muito a forma de lidar com os professores e colegas. (CP2, GACP, 2025)

Os registros evidenciam que, mesmo diante da resistência à mudança, a participação na comunidade de prática permite que os(as) coordenadores(as) reflitam sobre seus hábitos, percebam alternativas e reconheçam a importância de equilibrar gestão, cuidado pedagógico e formação docente.

Como sintetiza Tardif (2002, p. 49), os saberes profissionais se constroem “na interação entre o sujeito e a experiência, em um processo contínuo de reelaboração e de sentido”. Assim, o que se observa nesta categoria é uma ampliação da consciência profissional e um fortalecimento da identidade formadora dos(as) coordenadores(as), que passam a compreender sua prática como espaço de mediação, cuidado e transformação coletiva.

4.3.2 Valorização da documentação da coordenação pedagógica

A pesquisa-formação revelou uma mudança significativa na forma como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) passaram a compreender a documentação de suas ações. O que antes era visto como mera formalidade, transformou-se em instrumento de análise, reflexão e reconstrução da prática. A escrita, nesse contexto, passou a ser reconhecida como espaço formativo e metacognitivo, capaz de favorecer o olhar sobre o próprio fazer e de consolidar uma memória profissional.

Como afirmam Almeida e Placco (2015, p. 132):

Uma função importante dos registros na escola é a de sistematizar a memória do trabalho realizado e possibilitar a compreensão do modus operandi nas diversas instâncias da gestão escolar. Diante das demandas, a escola pode organizar a produção de variados documentos que devem buscar inspiração em seu Projeto Político Pedagógico, referência importante para as ações planejadas e desencadeadas nesse contexto (Almeida; Placco, 2015, p.132).

Ao registrar reuniões, formações e planejamentos, os(as) coordenadores(as) começaram a perceber padrões, necessidades recorrentes e possibilidades de intervenção mais ajustadas às demandas das escolas. Essa mudança aparece na fala de CP4, que reconhece a relevância da escrita na organização do trabalho e na valorização da função:

“Eu não tinha uma agenda. Fiquei envergonhada quando você perguntou. Aquela atividade de registro mostrou o quanto meu trabalho é importante.” (CP4, GACP, 2025)

A percepção da escrita como instrumento formativo ecoa o pensamento de Josso (2008, p. 135), para quem “a memória profissional é um recurso formativo que alimenta os processos reflexivos e identitários”. Escrever sobre a própria prática permite ao participante compreender-se em movimento, revisitar o vivido e transformá-lo em saber.

“Eu entendi que não posso esperar que os professores tenham compromisso se eu não tenho organização. Não tenho agenda. Parece que nunca trabalho, né? Isso tá errado!” (CP3, GACP, 2025)

Ao longo dos encontros, os registros se tornaram também repertórios coletivos. A construção conjunta de instrumentos como pautas de reunião, planos de formação, calendários e agendas transformou a documentação em elo entre teoria e prática. O registro deixou de ser obrigação individual e passou a representar o compromisso coletivo com a continuidade das ações.

“Eu fiz o plano de ação, só não sei se está certo!” (CP5, GACP, 2025)

Com base em Schon (2000), a escrita, torna-se uma extensão desse pensar-na-ação: um exercício de consciência que permite ao(à) coordenador(a) pedagógico(a) acompanhar o próprio raciocínio, analisar decisões e identificar padrões de aprendizagem. A documentação deixa, assim, de ser mero produto

burocrático e passa a constituir-se como dispositivo de formação, autorregulação e transformação profissional.

Conforme Wenger (1998, p.71), a constituição de repertórios compartilhados é um dos princípios das comunidades de prática, e a documentação passou a ocupar justamente esse papel: servir de referência para a formação, apoiar o planejamento e a reorganização das ações, além de fortalecer a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) como articuladores(as) e mediadores(as) do conhecimento escolar.

“Ao registrar reuniões, formações e planejamentos, os(as) coordenadores(as) começaram a perceber padrões, necessidades recorrentes e possibilidades de intervenção mais ajustadas às demandas da escola.” (DCP, 2025)

Um exemplo, foi a produção da ficha de encaminhamento, para solicitar serviços de outras secretarias para os alunos, como atendimento médico, da assistência social etc. Ter um formulário específico, diminuiu muito o tempo de produção de relatórios ou ofícios. Além disso, padronizou o atendimento e a acolhida da demanda.

Ao longo dos encontros, a escrita assumiu diferentes formas e sentidos: registros da rotina, planos de ação, pautas de observação e relatórios tornaram-se instrumentos de consolidação da identidade profissional e coletiva do grupo. Esses documentos, produzidos no cotidiano da comunidade de prática, passaram a expressar não apenas o fazer administrativo, mas sobretudo o modo como fomos construindo um pensamento pedagógico compartilhado.

Essa compreensão da escrita como dispositivo formativo pode ser aprofundada a partir do diálogo com Rausch (2008), ao reconhecer a reflexividade como um movimento constitutivo da pesquisa-formação. Para a autora, a escrita é lugar de implicação e de deslocamento: ao narrar o vivido, o sujeito produz um retorno sobre si, ressignifica suas experiências e torna-se autor do próprio processo formativo.

Para a pesquisadora, a carta representa a síntese das vivências e dos sentidos construídos ao longo do percurso. É o registro escrito de uma trajetória formativa marcada pelas narrativas de vida, pelo desenvolvimento profissional consolidado na

prática e revisitado no coletivo. Um exercício de re(fazer) o próprio caminho, atribuindo novos significados à experiência e ampliando os horizontes da formação.

Nessa perspectiva, a escrita assume uma função metacognitiva, permitindo que o profissional observe o próprio pensamento em movimento e construa sentidos sobre o seu fazer pedagógico. Assim, a documentação deixa de ser apenas uma exigência institucional e se converte em processo de conscientização e autoformação, ampliando a capacidade de análise, decisão e transformação da prática.

4.3.3 Adoção de práticas colaborativas na escola

A pesquisa-formação contribuiu de maneira expressiva para o fortalecimento de práticas colaborativas no interior das escolas participantes. O diálogo, a escuta e a partilha de experiências, vivenciados no contexto da comunidade de prática, impulsionaram os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) a adotar estratégias de planejamento e formação que envolvessem de forma mais efetiva os(as) professores(as), rompendo com o modelo vertical e individualizado que tradicionalmente marca a função.

Wenger (1998, p. 76) enfatiza que a participação em comunidades de prática potencializa a constituição de repertórios de ações compartilhadas, que ultrapassam os limites da própria comunidade e passam a integrar a cultura organizacional dos sujeitos envolvidos. Esse deslocamento da experiência coletiva para a prática cotidiana se evidencia nas falas dos(as) participantes.

CP4 compartilhou que:

“Depois das nossas rodas de conversa, comecei a convidar os professores para planejar junto comigo, organizei atividades para as professoras das mesmas turmas. Não sei, mas acho que a resistência diminuiu.” (CP4, GACP, 2025)

CP2 complementou:

“Essa questão de planejar junto é realmente muito importante. Já conseguimos um espaço aqui na escola para que isso aconteça. (CP2, GACP, 2025)

Esses relatos indicam um deslocamento significativo do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a): de executor(a) de tarefas e transmissor(a) de orientações, para mediador(a) de processos formativos e promotor(a) de práticas dialógicas. Josso (2008, p. 140) contribui para essa compreensão ao afirmar que os sujeitos constroem saberes “no encontro com o outro, em espaços de escuta e reconhecimento”, onde a experiência se converte em conhecimento e a identidade profissional se consolida por meio do coletivo.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 88) ressalta que o desenvolvimento profissional docente exige contextos institucionais que incentivem a participação coletiva e a aprendizagem situada, rompendo com práticas isoladas e burocratizadas. Ao criarem momentos de planejamento conjunto, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) ampliaram o potencial formativo da escola e fortaleceram o sentido da docência compartilhada.

No diário de campo, encontramos a seguinte anotação:

“Hoje, duas coordenadoras comentaram que organizaram suas agendas para fazer o planejamento coletivo com as professoras, e ficaram surpresas com a participação e ideias que surgiram. Estavam empolgadas!” (DCP, 2025)

Essa prática colaborativa reflete também o pensamento de Schön (2000, p. 85), ao defender que “o profissional reflexivo aprende na ação e pela ação, dialogando com a incerteza e reconstruindo continuamente o seu modo de compreender e agir”.

A colaboração, nesse contexto, torna-se um exercício de metacognição coletiva, um pensar com o outro, que possibilita reelaborar modos de atuação e compreender o próprio processo de aprender.

A aprendizagem entre pares fortalece, assim, a autonomia e a confiança dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), transformando o espaço escolar em território de formação contínua. Como destacam Almeida e Placco (2012, p. 41), a colaboração efetiva entre coordenação e docência favorece a criação de um ambiente mais reflexivo e participativo, no qual o planejamento pedagógico deixa de ser mera imposição para se tornar uma construção conjunta.

Dessa forma, as práticas colaborativas instauradas ao longo da pesquisa-formação não se configuram como ações pontuais, mas como expressão de uma nova cultura profissional baseada na corresponsabilidade e no diálogo. Ao adotarem a escuta e a coautoria como princípios formativos, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirmam a escola como espaço de encontro, aprendizagem e transformação, onde o coletivo é, simultaneamente, lugar de pertencimento e de reinvenção do trabalho educativo.

4.3.4 Compreensão do papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A pesquisa-formação e a participação na comunidade de prática possibilitaram aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) uma profunda ressignificação do seu papel formador dentro da escola. As experiências vividas e compartilhadas permitiram que se percebessem como sujeitos que aprendem e ensinam no coletivo, desenvolvendo uma prática reflexiva, situada e comprometida com a formação docente.

Segundo Josso (2008, p. 132), a formação profissional acontece na tessitura das experiências vividas e narradas, que permitem ao sujeito atribuir novos sentidos às suas ações e repensar sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) deixa de ser meramente o de executor(a) de tarefas administrativas ou promotor(a) de ações pontuais e passa a assumir a função de articulador(a) dos processos de ensino e aprendizagem, acompanhando, mediando e promovendo situações formativas significativas no cotidiano da escola.

A fala de CP5 demonstrou essa transformação:

“Quanta coisa eu faço e não dava valor. Se você trouxe o que eu disse que era formação na entrevista, eu tenho até vergonha. Mudou tudo pra mim. (CP5, CCP, 2025)

CP1 também destacou o processo de conscientização sobre o papel formador:

“A gente dava valor para parada pedagógica, palestras... agora não! Eu sei que é meu papel acompanhar, ajudar e promover a formação dos meus professores.” (CP1, GACP, 2025)

Ao mesmo tempo ele registra na carta:

“A formação foi muito importante pra mim. Eu entendi que não sou coordenador. Não tenho esse perfil.” (CP1, CCP, 2025)

CP2 reforçou a percepção de protagonismo e responsabilidade na própria aprendizagem:

“Eu sou formadora, preciso buscar também.” (CP2, GACP, 2025)

Essas falas revelam um movimento de consciência profissional, em que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se reconhece como formador(a) e, ao mesmo tempo, aprendiz, alguém que se constitui no diálogo com os outros e com a própria prática.

A vivência da pesquisa-formação também ampliou o sentimento de pertencimento e de segurança para exercer o papel formador, como aponta CP5:

“Eu fiquei bem nervosa para fazer a formação do plano de ação, mas tudo ocorreu tranquilo. Eu gostei!” (CP5, GACP, 2025)

Esses depoimentos traduzem a apropriação de uma identidade profissional formadora, que se consolida na prática cotidiana, nos encontros coletivos, nos planejamentos e nas intervenções pedagógicas situadas. Como reforça Wenger (1998, p. 76), os sujeitos aprendem e ressignificam suas ações à medida que participam, interagem e negociam significados sobre o que fazem.

O diário de campo reforça essa percepção de mudança:

“No quinto encontro, uma CP comentou que se percebe diferente, reconhece o seu papel. Disse que antes esperava as formações da secretaria. Ela utilizou a pauta do olhar, documento elaborado pelo grupo, para planejar a ação de formação e conversa com os professores.” (DCP, 2025)

A mudança evidenciada demonstra que o papel formador não se restringe a momentos isolados de capacitação, mas se efetiva nas relações diárias, na escuta ativa, no acompanhamento pedagógico e na reflexão sobre o fazer docente. Placco e Almeida (2018, p. 45) reforçam que a coordenação pedagógica assume um papel central na medida em que reconhece a responsabilidade de mediar processos formativos, promovendo aprendizagens e reflexões contínuas em parceria com os(as) professores(as).

Nesse processo, como destaca Imbernón (2010, p. 77), a formação em serviço deve ser concebida como experiência emancipatória e coletiva, em que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua como mediador(a) do conhecimento e não como transmissor(a) de orientações e recados administrativos.

Ao se reconhecerem como formadores(as), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) não apenas transformaram suas práticas, mas também reafirmaram sua identidade profissional, ampliando sua autonomia, segurança e capacidade de intervenção pedagógica. A compreensão do papel formador, portanto, emerge como eixo estruturante do desenvolvimento profissional e da consolidação de uma cultura escolar colaborativa, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

Os movimentos vividos na comunidade de prática reafirmam que a formação não se encerra no tempo da pesquisa. Cada encontro, cada narrativa e cada reflexão constituíram um gesto de continuidade, seguem se tecendo no cotidiano das escolas e na experiência de ser coordenador(a) pedagógico(a). A análise aqui apresentada, ao iluminar esses processos, antecipa as (in)concretudes desveladas que se expressam no capítulo seguinte.

5 (IN)CONCRETUDES DESVELADAS

*No cais
Não termino: aporto.
A pesquisa me devolveu
a mim mesma.
O que era intuição
virou palavra.
O que era silêncio
virou margem.
Inacabamento não é falta,
é promessa de mais.¹³*

A pesquisa realizada junto aos(às) cinco coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes da rede municipal de Balneário Barra do Sul/SC desvelou percursos de formação tecidos entre fragilidades, descobertas e reinvenções. A análise das entrevistas narrativas, dos encontros da comunidade de prática e das cartas pedagógicas permitiu compreender como a pesquisa-formação se constituiu como espaço de escuta, reflexão e transformação, um território de autoformação e coformação, em que sujeitos aprenderam com e sobre a própria experiência.

Ao revisitarem suas histórias, os(as) participantes revelaram que a função de coordenação pedagógica não é um destino previamente traçado, mas um lugar que se constrói, diariamente, no encontro com o outro e na tessitura das relações. Suas narrativas confirmam o que afirmam Nóvoa (1992, 2009) e Josso (2004): formar-se é narrar-se, é dar forma à experiência para reconhecer-se nela. A formação, portanto, nasce do vivido e se renova no ato de dizer e escrever sobre o que se viveu.

A ausência de formação inicial e continuada específica para a função, aliada à falta de políticas de indução profissional, marcou o início das trajetórias dos(as) coordenadores(as) com um sentimento de improviso e solidão. Contudo, a experiência mostrou que, mesmo diante da carência institucional, emergem estratégias de resistência, como a autoformação, o apoio entre pares e a construção de redes de aprendizagem na própria escola. Imbernón (2010) e García (1999) ajudam a compreender essa formação situada, que se concretiza no espaço real do trabalho e exige do sujeito escuta, sensibilidade e disposição reflexiva diante dos desafios da prática.

¹³ Poema autoral, intitulado “o cais”.

A partir dos objetivos estabelecidos, os resultados apresentam-se de forma articulada, revelando a relação entre os diferentes aspectos investigados e evidenciando o percurso formativo. O primeiro objetivo, que buscava identificar os desafios enfrentados por coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes, revelou a sobrecarga administrativa, a falta de clareza sobre o papel formador e as tensões com professores e direções. Esses dados reforçam a solidão e o imprevisto do início, mas também a potência do aprender com a experiência.

O segundo objetivo, voltado a promover espaços de diálogo e reflexão colaborativa por meio da constituição de uma comunidade de prática, encontrou realização concreta nos encontros formativos. A comunidade tornou-se abrigo e espelho, lugar de trocas, de partilhas e de pertencimento. Ali, o grupo reconheceu o valor da escuta e da colaboração, rompendo com a lógica individualista e burocrática que permeia muitas práticas escolares. A troca de saberes, o empoderamento profissional e a reflexão crítica compartilhada emergiram como dimensões constitutivas da pesquisa-formação, conforme propõem Wenger (1998), Josso (2004), Schön (2000), Rausch (2008) e Placco e Souza (2006).

O terceiro objetivo, que buscava analisar as implicações da pesquisa-formação nas concepções e práticas dos(as) coordenadores(as), revelou transformações concretas: os(as) participantes passaram a compreender a coordenação pedagógica como espaço de cuidado, mediação e formação. A documentação da prática deixou de ser um ato burocrático para tornar-se instrumento de reflexão e memória. O planejamento coletivo e o diálogo horizontal com os(as) professores(as) tornaram-se práticas recorrentes, consolidando o papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Como indicam Placco e Almeida (2015), o desenvolvimento profissional se efetiva quando a formação se enraíza no chão da escola e se faz em parceria com os(as) docentes.

Esses resultados permitem responder à pergunta que sustentou toda a pesquisa: quais as implicações da pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes? As evidências mostram que a pesquisa-formação possibilita um processo de reconstrução identitária, de fortalecimento do papel formador e de ampliação do senso crítico e coletivo sobre a função. Formar-se, aqui, foi um ato de resistência e de autoria:

resistência diante das ausências institucionais e autoria na criação de sentidos e estratégias para exercer a coordenação pedagógica com intencionalidade e sensibilidade.

As projeções e expectativas expressas pelos(as) participantes apontam para a continuidade do compromisso com a escola pública e com a formação docente. Desejam permanecer na função, mas de modo consciente, implicado e esperançoso, reafirmando que o desenvolvimento profissional não se encerra em um curso ou em uma pesquisa, que ele é um movimento permanente de aprender com a vida, com os outros e com a prática e a partir dela.

Diante de seus resultados, esta pesquisa reforça a urgência de políticas públicas de indução profissional e formação continuada, estruturadas e contextualizadas, que garantam tempo, espaço e acompanhamento aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Recomenda-se, ainda, a institucionalização de percursos formativos permanentes, que promovam diálogo entre pares e sustentem o desenvolvimento profissional em redes colaborativas.

Na pesquisa, não foram apenas os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que se colocaram em movimento formativo, também a pesquisadora se (re)fez. Em cada encontro, carta e olhar, foi possível perceber que a coordenação pedagógica carrega dores, sobrecargas e invisibilidades, mas também afetos, vínculos e potências. As cartas pedagógicas, que simbolicamente encerraram o processo, vieram carregadas de gratidão e aprendizados. Ao revisitar cada narrativa e reler cada carta, percebemos o quanto essas experiências precisam ser ditas e escritas. Porque ao dizer e ao escrever, formamo-nos. E foi justamente nesse movimento que nossos saberes se entrelaçam.

Assim, os dados analisados reafirmam que a pesquisa-formação é, ao mesmo tempo, espaço de escuta, produção de saberes e de transformação pessoal e coletiva. Ao compartilhar suas histórias, medos, descobertas e reflexões, os(as) coordenadores(as) participantes nos mostram que formar-se é, sobretudo, formar-se como educador(a) e como alguém que, todos os dias, aprende a cuidar de si e dos outros no chão da escola.

Sentimos, a cada passo, que construir com as pessoas que fazem a escola é mais do que um gesto acadêmico, é um ato político e afetivo. Um compromisso ético com quem sustenta os processos pedagógicos cotidianamente e muitas vezes permanece invisível nas discussões sobre a educação pública. Ao final da pesquisa, mais do que respostas, ganhamos motivações. A certeza de que é preciso continuar investigando a coordenação pedagógica, ampliando espaços de escuta e formação, reconhecendo essas histórias que fazem a escola resistir e existir.

Sáímos dessa pesquisa desejosos de mais. De mais encontros, de mais cartas, de mais literatura, de mais silêncio partilhado. Porque, como escreveu Manoel de Barros, *“as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças, por poetas e por andarilhos”*. E queremos continuar andando por essas escolas, ouvindo o que ainda não foi nomeado.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. M. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2019.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2013.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da escola pública.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a construção coletiva do projeto político-pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2019.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Vinícius Figueira. São Paulo: Cortez, 2003.
- BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1053-1075, 2005.
- BALNEÁRIO BARRA DO SUL (SC). **Lei nº 244, de 1999.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Balneário Barra do Sul. Balneário Barra do Sul, 1999.
- BALNEÁRIO BARRA DO SUL (SC). **Lei nº 46, de 2017.** Dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal. Balneário Barra do Sul, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. **Livro das Ignoranças.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 29-30.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 jul. 2015. Seção 1.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL (SC). **Resolução nº 4, de 2019.** Institui o Regimento Único da Rede Municipal de Ensino. Balneário Barra do Sul, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histórias de vida e pesquisa biográfica em educação.** Natal: EDUFRRN, 2012.

FERNANDES, R. L. de M. **Entre encontros e travessias: a formação da coordenadora pedagógica nas linhas e entrelinhas do cotidiano escolar.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2021.

FRANCO, R. M. S. **Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2021.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010 [2009].

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação: desafios contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 11-26, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. **Profissão docente no Brasil: identidade e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2016.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GERALDO, A. R.; RAUSCH, R. B. **Desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica na educação infantil.** IN: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica. São Paulo: Loyola, 2022.

GIAVONI, R. de F. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2020.

GOUVEIA, A. B.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **A coordenação pedagógica e o desenvolvimento da escola.** São Paulo: Loyola, 2013.

GOUVEIA, A. B.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **O coordenador pedagógico e a escola aprendente.** São Paulo: Loyola, 2018.

GUSMAN, E. F. **Pesquisa-formação e docência: reflexões sobre a formação de professores.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 789-802, 2017.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 out. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90–113

JOSSO, M.-C. **Da formação ao sujeito... ao sujeito em formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: LARROSA, Jorge; et al. **Experiência e saber de experiência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, J. P. de A. **Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia (UEBA), 2020.

MACHADO, K. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2021.

NÓBREGA, T.; THERRIEN, J. **Narrativas e formação de professores: dimensões biográficas da docência**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 33-50, 2004.

NONATO, A. A. L. **O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2020.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **A metamorfose da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, A. **Carta a um jovem investigador em Educação**. *Investigar em Educação*, Porto, IIª série, n. 3, p. 14-21, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, L. M. M. **Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2021.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas**. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Loyola, 2018.

PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **Aprendizagem do adulto professor**. Loyola: São Paulo, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na Educação Básica**. São Paulo: Loyola, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. (org.) **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, maio/ago. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200013

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RICARDO, V. V. **Profissionalidade e profissionalização na coordenação pedagógica escolar: uma revisão sistemática de teses e dissertações**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2022.

SANTANA, M. L. de. **Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2019.

SANTOS, L. M. G. **Formação continuada de professores na escola e o papel da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da teoria do ensino**

desenvolvimental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), 2021.

SANTOS, M. de F. B. **Contribuições e desafios da cadeia formativa no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: uma perspectiva reflexiva.** São Paulo: Loyola, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, A. **Cotidiano escolar: a coordenação pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Painel Educação: indicadores educacionais dos municípios catarinenses.** Florianópolis: TCE-SC, 2025. Disponível em: <https://painel.tce.sc.gov.br/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

VOLPE, T. A. L. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2019.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YAMADA, K. **Talvez: uma história sobre o poder do potencial.** São Paulo: Sextante, 2020.

APÊNDICE A – Carta de Anuência



PREFEITURA DE BALNEÁRIO
BARRA DO SUL

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Balneário Barra do Sul, 02 de maio de 2024.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes da pesquisa da nossa instituição, denominada SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL. Assim, autorizamos o (a) pesquisador (a) responsável GEANI MACHADO DALCIM, docente da UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título "IMPLICAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SUPERVISORES INICIANTE DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL", que tem por objetivo geral COMPREENDER AS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SUPERVISORES INICIANTE DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL. Será solicitado aos participantes da pesquisa que REALIZEM ENTREVISTA E QUE FAÇAM PARTE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA FORMATIVA.

O (a) pesquisador (a) responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo (a) pesquisador (a) acima mencionado (a), garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

SABRINA
APARECIDA HILLE
CASTANHO:948931
01900

Assinado de forma digital
por SABRINA APARECIDA
HILLE
CASTANHO:94893101900
Dados: 2024.04.25 13:14:35
-03'00"

Sabrina Aparecida Hille Castanho
Secretária de Educação e Cultura

**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E CULTURA**
RUA ARGEMIRO DOS ANJOS, 29
CENTRO - CEP 89247-000
BALNEÁRIO BARRA DO SUL - SC
CONTATO: (47) 3448-1002
CNPJ: 95.954.509/0001-80
E-mail: educacao@balneariobarradosul.sc.gov.br

47. 3448 -1002

educacao@balneariobarradosul.sc.gov.br

Rua José Gervásio Carvalho,
Nº 161, Boca da Barra

APÊNDICE B – Desenho da Pesquisa

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO(A): GEANI MACHADO DALCIM

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA DISSERTAÇÃO

PERCURSO	DESCRIÇÃO
TEMA TÍTULO	Implicações da Pesquisa-Formação ao desenvolvimento profissional de supervisores escolares iniciantes da rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul.
PALAVRAS-CHAVE (conceitos basilares)	Coordenação Pedagógica. Supervisores Escolares. Pesquisa-Formação.
JUSTIFICATIVA (Pessoal/profissional / científica e social)	<p>A coordenação pedagógica me trouxe a reflexão sobre o trabalho dos atores escolares, permitiu a observação para além do currículo, as causas de sucessos e insucessos de aprendizagem, observar e avaliar os processos e práticas educativas. Enquanto coordenadora, como posso contribuir na formação e para o aprimoramento das práticas de ensino? Qual o meu papel na formação e atuação dos supervisores escolares?</p> <p>Tais indagações surgem na rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul devido ao ingresso recente de profissionais, alguns com pouca experiência de docência, para atuação na supervisão escolar. Segundo o Regimento Único Municipal, Resolução CME 04/2019, art.51, são atribuições do supervisor escolar:</p> <p>IV – coordenar e incentivar o processo de formação continuada, socializando o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar e a sistematização da prática pedagógica, visando a construção da teoria e prática.</p> <p>X – cuidar da própria formação continuada, reservando tempo para ler, estudar, pensar e rever constantemente a sua prática pedagógica dentro do plano de trabalho;</p>

	<p>XXV – propor atividades pedagógicas juntamente aos professores para que cada um faça sua autoformação;</p> <p>XXVIII – participar de todos os cursos do Programa de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação. (Balneário Barra do Sul, 2019, p.47-49)</p> <p>Diante das atribuições, no tangente da formação continuada, é imprescindível questionar: quem é o supervisor escolar? Como se deu sua formação e experiência profissional? Como garantir a sua formação continuada?</p> <p>Nesse ponto, analiso criticamente a atuação do Conselho Nacional de Educação, sítio no qual não encontrei nenhuma informação referente à formação continuada de supervisores. Partindo desta perspectiva, considero olhar para a rede de ensino e como um trabalho colaborativo de formação pode trazer autonomia e qualidade para o desempenho dos supervisores escolares iniciantes.</p> <p>O objetivo, da secretaria de educação, ao inserir o profissional de supervisão nas escolas, no cotidiano, era de que este pudesse visualizar as oportunidades de formação colaborativa e específicas de cada realidade escolar, garantindo assim o desenvolvimento dos profissionais e a qualidade do ensino. Pensar nas estratégias para concretizar este trabalho faz parte das atribuições da coordenação pedagógica, da qual eu faço parte, na secretaria de educação.</p>
<p>PROBLEMA/PERGUNTA DE PESQUISA</p>	<p>Como criar possibilidades formativas ao desenvolvimento do supervisor escolar iniciante, de modo que este profissional se torne formador, articulador e transformador da escola? Quem forma o formador? Quais as implicações da pesquisa-formação, por meio de uma comunidade de prática, ao desenvolvimento profissional de supervisores escolares iniciantes, na rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul?</p>
<p>OBJETIVO GERAL</p>	<p>Compreender as implicações da pesquisa-formação, por meio de uma comunidade de prática, ao desenvolvimento profissional de supervisores escolares iniciantes, na rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul.</p>

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<p>- Identificar os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares da rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul no início da profissão.</p> <p>- Constituir uma comunidade de prática com os supervisores escolares da rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul visando contribuir com o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>- Analisar as principais contribuições da pesquisa-formação a partir de uma comunidade de prática ao desenvolvimento profissional de supervisores escolares da rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul.</p>
<p>SUPORTE TEÓRICO (autores/obras clássicos principais)</p>	<p>Almeida e Placco (2001, 2009, 2016) – formação docente e coordenação pedagógica.</p> <p>Gatti (2016) – formação de professores.</p> <p>Gouveia e Placco (2013) – formação docente e coordenação pedagógica.</p> <p>Imbernon (2009, 2010, 2016) – formação continuada de professores.</p> <p>Marcelo (2009) – Desenvolvimento profissional</p> <p>Nóvoa (2002, 2019) – desenvolvimento profissional docentes de professores iniciantes.</p> <p>Pereira e Placco (2018) – formação docente e coordenação pedagógica.</p> <p>Rausch, Silva e Sopelsa (2021) – formação continuada de coordenadores pedagógicos.</p>
<p>METODOLOGIA (abordagem, tipologia, campo empírico; participantes; instrumentos de produção dos dados; técnica de análise dos dados)</p>	<p>Abordagem: pesquisa qualitativa</p> <p>Tipologia: pesquisa-formação</p> <p>Participantes: supervisores escolares iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul.</p> <p>Procedimentos de produção de dados: entrevista narrativa; comunidade de prática (diários de aprendizagens produzidos pelas participantes) e diário de campo da pesquisadora.</p> <p>Técnica de análise dos dados: Bardin (2011)</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p>	<p>Favorecer a articulação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir da identificação de boas práticas de formação continuada para os supervisores escolares</p>

	iniciantes, visando seu desenvolvimento profissional, identificando os desafios e desconstruções necessárias, no que diz respeito à atuação do supervisor escolar, a partir da experiência de comunidade de prática.
--	--

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ME

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Supervisores Escolares Iniciais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul”, coordenada por Geani Machado Dalcim. O objetivo deste estudo é compreender as implicações da pesquisa-formação ao desenvolvimento dos supervisores escolares que atuam na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul.

Como participante desta pesquisa, você fará parte de: uma entrevista narrativa, que buscará levantar os desafios enfrentados por supervisores escolares no início de carreira docente, a entrevista será na modalidade presencial e gravada em áudio e vídeo que serão mantidos sob sigilo e, de uma comunidade de aprendizagem em que serão discutidos processos formativos-colaborativos visando contribuir com os desafios enfrentados por supervisores escolares iniciantes. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre agosto/2024 e abril/2025.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos relacionados às etapas, como cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; caso isso ocorra, poderá ser solicitado a interrupção da atividade, agendamento de outra data ou outra estratégia que minimize os desconfortos causados. A quebra de sigilo, também é considerada um risco potencial, desse modo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, proteção e guarda dos materiais produzidos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar os nomes dos participantes, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Esta pesquisa tem como benefícios a produção de conhecimento científico, pode se tornar uma grande aliada nos processos de formação continuada de professores. Junto às discussões diárias constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Além de contrapor o senso comum, formular teorias, identificar correlação entre causas e efeitos, e buscar respostas para problemas que afetam o cotidiano escolar. A valia de uma pesquisa não pode ser representada antes de sua aplicação e descobertas, mas sem dúvidas, é esperado o avanço nas políticas de formação continuada em rede, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento dos supervisores escolares que atuam na educação básica. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes e será elaborada a dissertação de mestrado, apresentando os resultados da pesquisa.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas, realizar atividades coletivas e apresentar materiais que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo.

Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois está é voluntária após assinatura. Também poderá solicitar indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa e após a coleta dos dados. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Geani Machado Dalcim, telefone (47) 99775-8432, e-mail: professorageani@gmail.com, sob orientação da professora orientadora, dra. Rita Buzzi Rausch, telefone (47) 99983-8898, e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com, das 8h às 17 horas, de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que possui 2(duas) páginas e, está impresso em duas vias, peça que rubriche a primeira página e assine a segunda, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Geani Machado Dalcim – Pesquisador (a) Responsável

Consentimento de Participação.

Eu.....concordo, voluntariamente, em participar da pesquisa intitulada “Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Supervisores Escolares Iniciantes que atuam na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul”, conforme informações contidas neste TCLE.

Balneário Barra do Sul, ___/___/2024.

Assinatura do participante

APÊNDICE D – Termo de Autorização de Imagem e Voz

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE VOZ

Eu, _____ abaixo assinado (a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens e/ou voz será para fins da pesquisa **“IMPLICAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SUPERVISORES ESCOLARES INICIANTES DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL”** cujo objetivo é **COMPREENDER AS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SUPERVISORES ESCOLARES INICIANTES DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL** coordenada pelo(a) pesquisador(a) GEANI MACHADO DALCIM.

Assinatura: _____

APÊNDICE E – Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA COM OS SUPERVISORES ESCOLARES	
1. Preparação	<p>O objetivo desta pesquisa é compreender as implicações da pesquisa-formação, por meio da comunidade de prática, ao desenvolvimento profissional de supervisores escolares iniciantes, na Rede Municipal de Ensino de Balneário Barra do Sul.</p> <p>Para isso, inicialmente buscará investigar os desafios que os supervisores encontram em suas vivências.</p> <p>Compreendo que desenvolver um processo formativo por meio de Comunidade de aprendizagem, a partir dos desafios apontados no dia a dia dos supervisores escolares, pode contribuir para a elaboração conjunta, cooperativa, de conhecimentos (saberes) práticos.</p> <p>Para a organização da proposta formativa é importante conhecer um pouco mais sobre as pessoas participantes da pesquisa, por isso realizarei a entrevista, com cada um dos participantes.</p> <p>Peço licença para gravar, para ter o registro deste momento. Esta gravação será transcrita e servirá de base para a realização do processo formativo.</p> <p>A entrevista é narrativa. Por isso, não vou fazer perguntas e comentários enquanto você estiver falando. Conversaremos sobre algumas questões após a sua fala.</p>
2. Início	GOSTARIA QUE VOCÊ NARRASSE SOBRE A SUA TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL (FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA) E DESTACASSE OS DESAFIOS QUE VEM ENFRENTANDO EM SUA FUNÇÃO, DESDE QUE INICIOU NA REDE DE ENSINO.
3. Narração central	<p>Não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal.</p> <p>(Momento de escuta atenta: enquanto a entrevistada estiver narrando, registrar as perguntas para a próxima fase da entrevista).</p> <p>Ao fim “natural” da narração, investigar por algo mais: “Há mais alguma coisa que você gostaria de contar?”</p>
4. Fase de questionamento (apenas questões imanentes)	<p>A partir da escuta atenta, após o final da narração, iniciar a fase de questionamentos sobre as questões surgidas durante a narrativa.</p>

	<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; ✓ Fazer perguntas que se refiram aos acontecimentos ou à tópicos importantes para a pesquisa;
5. Fala conclusiva	Parar de gravar e continuar a conversa informalmente.
6. Após a finalização da entrevista	Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva. (Anotações no Diário de Campo)

APÊNDICE F – Organização da Comunidade de Prática

ROTEIRO PARA OS ENCONTROS DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	
1. Planejamento	maio a agosto de 2024.
2. Execução	agosto 2024 a abril de 2025.
3. Análise de dados	abril a outubro de 2025.
ATIVIDADES PLANEJADAS	
Encontro 1	<p>Abertura</p> <p>Momento estético</p> <p>Princípios da formação continuada</p> <p>Cargo de supervisor escolar – mergulho nas funções</p> <p>Atividade em grupo</p> <p>Leitura para o próximo encontro</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 2	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p> <p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo referente à leitura 1.</p> <p>Leitura para o próximo encontro</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 3	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p> <p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo referente à leitura 2.</p> <p>Leitura para o próximo encontro</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 4	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p>

	<p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo referente à leitura 3.</p> <p>Leitura para o próximo encontro</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 5	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p> <p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo referente à leitura 4.</p> <p>Leitura para o próximo encontro</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 6	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p> <p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo de contextualização teoria e prática.</p> <p>Atividade <i>in loco</i> para ser realizada por cada supervisor na escola (1º momento – planejamento)</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 7	<p>Abertura</p> <p>Relembrando o último encontro</p> <p>Momento estético</p> <p>Socialização do registro de aprendizagem</p> <p>Atividade em grupo de contextualização teoria e prática.</p> <p>Atividade <i>in loco</i> para ser realizada por cada supervisor na escola (1º momento – execução)</p> <p>Registro no diário de aprendizagem</p>
Encontro 8	<p>Seminário final realizado pelos supervisores escolares, compartilhando as atividades propostas nos encontros 6 e 7.</p>

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 17/12/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Geani Machado Dalcim

Orientador: Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch

Data de Defesa: 02/12/2025


Título: Desenvolvimento Profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) iniciantes em Balneário Barra do Sul/SC por meio da pesquisa-formação.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

 Documento assinado digitalmente
GEANI MACHADO DALCIM
Data: 17/12/2025 19:32:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor

17/12/2025

Local/Data