

## COORDENADORES PEDAGÓGICOS E SUAS ESTRATÉGIAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES

PEDAGOGICAL COORDINATORS AND THEIR SUPPORT STRATEGIES FOR BEGINNER TEACHERS

COORDINADORES PEDAGÓGICOS Y SUS ESTRATEGIAS DE APOYO A LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello<sup>1</sup> 0000-0003-4048-6968  
Susana Soares Tozetto<sup>2</sup> 0000-0002-1696-677X

<sup>1</sup> Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa – Ponta Grossa, Paraná, Brasil; f.uepg@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa, Paraná, Brasil; tozettosusana@hotmail.com

### RESUMO:

Este estudo é resultado de uma pesquisa que buscou analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes em escolas municipais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com os dados coletados majoritariamente descritivos. Para a análise dos dados, utilizou-se como subsídio teórico-metodológico a análise de conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário com 20 coordenadoras e uma entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica da pesquisa dialoga principalmente com: Marcelo Garcia (1999, 2009), Imbernón (2010), Placco (2005, 2010) e Romanowski (2010). Os resultados apontam que não há nitidez sobre as funções a serem desempenhadas no processo de acolhida e de apoio formativo aos docentes quando iniciam nas instituições. Ademais, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas não recebem formações voltadas para que desempenhem bem o seu papel e, também, não há consenso no trabalho das profissionais, mas, sim, estratégias isoladas e formação em serviço dos docentes iniciantes.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; professores iniciantes; trabalho pedagógico.

### ABSTRACT:

This study is the result of a research that sought to analyze the pedagogical work of the pedagogical coordinator with beginner teachers in municipal schools. This is a qualitative research with mostly descriptive data collection. For data analysis, content analysis was used as a theoretical-methodological subsidy. The data collection instruments were a questionnaire with 20 coordinators and a semi-structured interview with five pedagogical coordinators working in the early grades of Elementary School. The theoretical foundation of the research dialogues mainly with: Marcelo Garcia (1999, 2009), Imbernón (2010), Placco (2005, 2010) and Romanowski (2010). The results show that there is no clarity about the functions to be performed in the process of reception and training support for teachers when they start working in the institutions. Furthermore, the pedagogical coordinators interviewed do not receive training aimed at performing their role well, and there is also no consensus in the work of the professionals, but rather isolated strategies and in-service training for beginner teachers.

**Keywords:** pedagogical coordinator; beginner teachers; pedagogical work.

## RESUMEN:

Este estudio es resultado de una investigación que buscó analizar el trabajo pedagógico del coordinador pedagógico junto a los profesores principiantes en escuelas municipales. Se trata de una investigación cualitativa con datos recopilados mayoritariamente descriptivos. Para el análisis de los datos se utilizó como un subsidio teórico-metodológico el análisis de contenido. Los instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario con 20 coordinadoras y una entrevista semiestructurada con cinco coordinadoras pedagógicas que trabajan en los primeros años de la Enseñanza Primaria. La fundamentación teórica de la investigación dialoga principalmente con: Marcelo García (1999, 2009), Imbernón (2010), Placco (2005, 2010), Romanowski (2010). Los resultados muestran que no hay nitidez sobre las funciones a desempeñar en el proceso de acogida y apoyo formativo a los docentes cuando inician en las instituciones. Además, las coordinadoras pedagógicas entrevistadas no reciben formación orientada para que desempeñen bien su rol, y tampoco hay consenso en el trabajo de los profesionales, sino estrategias aisladas y formación en servicio para docentes principiantes.

**Palabras clave:** coordinador pedagógico; profesores principiantes; trabajo pedagógico.

## Introdução

É possível perceber que, durante o processo histórico do curso de Pedagogia, não houve consistência em seu percurso, o qual foi marcado por idas e vindas, por muitos retrocessos e avanços (TULIO, 2017). Houve, em sua trajetória, diferentes posicionamentos epistemológicos em relação à maneira como o curso deve estar organizado e sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico. Assim sendo, as diferentes concepções de formação do coordenador pedagógico influenciam sua prática, para a qual não há clareza das atribuições e da identidade (TULIO, 2017).

Dito isso, a pesquisa em questão deu-se a partir de questionamentos de uma professora iniciante na Educação Básica sobre a importância de receber formação e apoio durante o período de iniciação na docência. O coordenador pedagógico, sendo um dos principais responsáveis por realizar essa formação, mediar e auxiliar na construção do conhecimento do professor iniciante no espaço da instituição, passou a questionar se, nas escolas dos anos iniciais, ele consegue se organizar em meio a tantas atribuições e atividades do dia a dia escolar para dar apoio diferenciado aos professores iniciantes e quais estratégias poderiam ser utilizadas para apoiar esses professores.

Diante desse contexto, decorre a seguinte discussão deste artigo: De que forma os coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho pedagógico com professores em início da carreira e como veem o seu papel nesse processo? Pretende-se, dentre outras questões, identificar as estratégias pedagógicas dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais

de anos iniciais em um município do Estado do Paraná, no atendimento aos professores iniciantes.

Para dar conta dessas questões, além desta breve introdução e das considerações finais, este texto está organizado em mais três seções. Na primeira, abordam-se e explicitam-se os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Na segunda seção, intitulada “A atuação do coordenador pedagógico em um contexto precário e de incertezas”, questões sobre o trabalho do coordenador pedagógico são levantadas, pois entende-se que é necessário contextualizar quem é esse profissional e os dilemas presentes em sua função. Na terceira, aborda-se o trabalho do coordenador pedagógico com os professores em início de carreira para demonstrar os dados que vieram à tona durante a pesquisa.

## **Aspectos metodológicos do estudo**

Esta pesquisa, cujos dados foram coletados em 2019, antes da pandemia da Covid-19 que assolou o país, adotou os procedimentos da abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco propriedades da pesquisa qualitativa: a primeira é de que a fonte de coleta dos dados é o ambiente natural dos participantes, o investigador configura-se como o principal instrumento para a coleta; a segunda característica é que a pesquisa qualitativa é descritiva; o terceiro aspecto apontado é que há na pesquisa qualitativa um interesse maior pelo processo do que pelos resultados da coleta; a quarta dispõe sobre os dados, que, nessa abordagem, quase sempre são analisados de forma indutiva; a quinta, e última, comenta a importância da abordagem qualitativa. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) enfatizam que “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Assim, para o uso dessa abordagem, os dados foram coletados em contextos naturais, sem a tentativa de comprovar hipóteses ou aferir variáveis, pois buscou-se entender as várias perspectivas dos sujeitos e os fatos em sua complexidade.

Para isso, foram direcionados questionários para 24 coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa, Paraná (PR), com o objetivo de realizar a caracterização das participantes e de captar a aproximação delas com a temática do estudo. O campo de pesquisa foram, mais especificamente, as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse campo deu-se devido às inquietações iniciais de uma das pesquisadoras, geradas durante a sua prática, como docente na RME de Ponta Grossa.

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

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

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

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

Vinuto (2014) considera que, apesar de o modelo “bola de neve” possuir uma aparência simplista, é necessário considerar sob quais implicações é possível lançar mão desse modelo de pesquisa, por exemplo, “[...] não se deve lançar mão desse tipo de amostragem se o objetivo da pesquisa estiver relacionado à probabilidade, já que isso não poderá ser alcançado com a bola de neve” (VINUTO, 2014, p. 202). Então, a autora sugere que a técnica de seleção dos participantes “bola de neve” venha ao encontro das necessidades dos pesquisadores em casos em que há, no campo, poucas pessoas, ou quando estas estão muito dispersas territorialmente, em grupos “estigmatizados e reclusos” (VINUTO, 2014, p. 203). Ou, ainda, em situações em que os membros estão associados a um grupo elitizado, quando não há preocupação com a pesquisa e a necessidade de dados.

A partir da “bola de neve” de Vinuto (2014), foi possível encontrar 24 coordenadoras pedagógicas nas 19 instituições, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, porém nem todas efetivaram a participação. Obteve-se o retorno de 21 questionários, com a exclusão de

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

Para a fase das entrevistas, foram convidadas coordenadoras pedagógicas atuantes nas 16 escolas. Nas escolas onde havia mais de uma coordenadora pedagógica, a convidada foi a que trouxe maior contribuição no momento do questionário. Algumas coordenadoras convidadas escolheram não participar desse segundo momento da pesquisa; por isso, chegou-se, então, a cinco coordenadoras pedagógicas que efetivaram a participação nas entrevistas.

O município de Ponta Grossa-PR está localizado na região dos Campos Gerais e destaca-se entre as cidades do Sul do país por ser um grande entroncamento rodoferroviário. Trata-se de um município industrial e de médio porte. No que se refere à Educação, o Caderno estatístico do município de Ponta Grossa, elaborado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2019), aponta que Ponta Grossa conta com 49 estabelecimentos de ensino administrados pelo Estado, 144 geridos pelo município e 66 pela rede particular de ensino. No entanto, em revista publicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa, em setembro de 2019, intitulada “Pura Educação”, consta que a RME atualmente é composta por 85 escolas de Ensino Fundamental e 65 Centros Municipais de Educação Infantil, totalizando, somente com estes, 150 estabelecimentos (PONTA GROSSA, 2019). Tal dado demonstra o avanço no atendimento educacional no município em um curto espaço de tempo.

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

A análise e a interpretação dos dados estão pautadas na técnica de análise de conteúdo, com o suporte teórico-metodológico de Bardin (2011). O termo “análise de conteúdo” representa

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

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

Para a fase de exploração do material, foi necessário seguir alguns procedimentos, os quais são evidenciados por Bardin (2011). O primeiro passo, a codificação, trata da escolha de recortes, a enumeração e a escolha de categorias, as quais reúnem elementos de um mesmo grupo, definidas por apresentarem aspectos semelhantes. O segundo passo é chamado de classificação; e o terceiro momento da exploração, nomeado como categorização, é a etapa em que se agrupa o maior número de dados, seguindo uma esquematização, correlacionando conjuntos de fatos para colocar em ordem. Bardin (2011) elenca características para as categorias: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; e produtividade.

Na última fase, é chegado o momento de superar o que está claro nos apontamentos dos sujeitos. O pesquisador necessita, assim, buscar a compreensão do que está subentendido nos documentos. As interpretações, nessa etapa, levam a inferências, ou melhor, a deduções sobre o que está omitido na realidade narrada, qual o significado do discurso do sujeito, em busca de aprofundar as reflexões para que haja uma real interpretação de aspectos que surgem como superficiais, mas que têm grande impacto para os objetivos da pesquisa.

Neste texto, a fala das participantes é apresentada por meio da marca “Q”, para identificar que se trata da resposta descrita nos questionários; e a marca “E” para as respostas das entrevistas. As participantes foram nomeadas de CP1 a CP20. É importante frisar que existiu, nesta pesquisa, a preocupação com a ética para a análise dos dados. Conforme Brooks, Te Riele e Maguire (2017, p. 155): “Todos nós temos crenças e valores que moldam a forma como vemos o mundo social. A questão torna-se então garantir que os dados sejam analisados e gerenciados de forma rigorosa”. Em geral, os valores, as crenças e as ligações pessoais podem fazer com que o pesquisador busque nos dados, aquilo que ele gostaria. Contudo, isso se

caracteriza como um grande problema ético. É preciso, assim, cautela, distanciamento dos dados e respeito àquilo que eles realmente revelam.

### **A atuação do coordenador pedagógico em um contexto precário e de incertezas**

Ao analisarem-se as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico na escola, é possível perceber as diversas competências que recaem sobre essa função. As expectativas em relação a sua atuação são inúmeras, e a formação inicial no curso de Pedagogia não é capaz de suprir sozinha os desafios da profissão. Kailer (2016, p. 17) relata que é necessário basear a formação inicial do coordenador pedagógico em uma sólida fundamentação teórica e prática “[...] que o torne consciente que sua atuação é mediar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos”.

Os inúmeros obstáculos encontrados pelo coordenador pedagógico ao atuar em contextos e situações diferentes das quais foi preparado durante anos de formação inicial ocasionam, muitas vezes, uma atuação desordenada. Placco (2005) sugere planejamentos que organizem as atividades cotidianas dos coordenadores pedagógicos, de maneira a evitar que haja imediatismos e se perca o objetivo da atuação pedagógica. Placco (2005) apresenta duas categorias que representam as atividades do coordenador pedagógico no espaço escolar: importâncias e rotinas; urgências e pausas. Essa categorização auxilia na compreensão e na transformação das ações cotidianas do coordenador pedagógico. As atividades de importância são as que têm compromisso com mudanças da realidade e devem estar previstas no projeto pedagógico da instituição. As atividades de rotina têm compromisso com a estabilidade e preveem a manutenção de procedimentos e de recursos no trabalho pedagógico. “Enquanto as atividades do par IMPORTÂNCIA-ROTINA são planejáveis previamente, constituindo-se em arcabouço da organização escolar, URGÊNCIA-PAUSA são atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano” (PLACCO, 2005, p. 49, grifos da autora).

As atividades de urgência são as que se destinam à resolução de problemas e de situações não previstas, que remetem à quebra de rotina, aos atrasos, à suspensão e ao redirecionamento das importâncias. As tarefas de pausa são as que se destinam às “[...] necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados” (PLACCO, 2005, p. 50). De acordo com a autora, as

atividades de rotina e de urgências levam os coordenadores pedagógicos a ignorar, muitas vezes, a necessidade de pausa, o que desencadeia estresse e ansiedade.

As atividades de rotina e de urgências ocupam a maior parte do tempo de atuação do coordenador pedagógico na escola. Assim sendo, o que deveria ser priorizado, as atividades de importância e de pausa, “[...] aquelas ações que visam a mudanças, a superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais” (PLACCO, 2005, p. 51), não estão sendo efetivadas com o tempo e a qualidade que deveriam. Faz-se necessário, desse modo, compreender que, apesar da dificuldade em assumir seu papel e desvencilhar-se de tarefas que não contribuem e não condizem com uma prática pedagógica intencional, o coordenador pedagógico precisa assumir sua responsabilidade política e social com o processo educativo. Afinal, pedagogo

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 44).

Assim, ainda que fique muito tempo envolvido com as atividades de urgência e burocráticas em decorrência de todo um processo de precarização docente, é indispensável que o coordenador pedagógico busque se organizar para realizar um trabalho articulado às necessidades da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade em que atua. Nesse sentido, “[...] é preciso coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias” (ALMEIDA, 2010, p. 45). Com comprometimento, coragem e olhar crítico para as necessidades da escola e para o planejamento de suas ações, o coordenador pedagógico poderá obter o êxito de uma prática transformadora, de maneira a superar os desafios de uma formação precária e da atribulação do cotidiano.

O coordenador pedagógico cumpre, na escola, uma função fundamental. Ele está comprometido intimamente com a atuação progressiva das funções e das incumbências relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Compete a ele atentar-se ao movimento da instituição, somar forças com a gestão e com os professores, com o objetivo de cessar as dificuldades oriundas do cotidiano escolar (PLACCO, 2010).

O coordenador pedagógico necessita responsabilizar-se por aspectos de nível macro, como a gestão dos processos e das práticas que dizem respeito às políticas educacionais da instituição, as quais são contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP); e de nível micro, como gerir circunstâncias que emergem do cotidiano do trabalho pedagógico e da coletividade



docente. Para tanto, faz-se necessário que a atuação do coordenador pedagógico seja pautada na reflexão, com resultado em um projeto educacional que aprecie a coletividade, em contrapartida de ações que não satisfazem as necessidades coletivas da instituição.

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

Sobre as atribuições do coordenador pedagógico da RME de Ponta Grossa-PR, consta, na Lei Nº 12.269, de 2 de setembro de 2015 (PONTA GROSSA, 2015), 56 aspectos a serem contemplados pelo profissional que vem a exercer a coordenação pedagógica nas unidades escolares. Assim sendo, Gaio (2018, p. 57), destaca que “[...] houve um aumento na gratificação da função do coordenador pedagógico se comparado ao ano de 2001, porém, das 14 atribuições elencadas, houve um salto para o total de 56 atribuições, intensificando o trabalho do CP [coordenador pedagógico]”.

O aumento considerável do número de atribuições imputadas ao coordenador pedagógico demonstra uma sobrecarga de trabalho. Isso condiz quando se cita que as principais dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico envolvem “[...] a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766). Nesse contexto, remete-se a pensar sobre as condições de trabalho nas unidades escolares, que, conforme Flach (2013), em pesquisa sobre a desvalorização da profissão docente no município de Ponta Grossa, relata que a reforma implementada pela Lei Nº 10.375, de 28 de setembro de 2010 (PONTA GROSSA, 2010), foi realizada com base “[...] nos pressupostos do novo gerencialismo tornou a carreira docente pouco atrativa aos professores ingressantes, criou situações desiguais em relação ao avanço salarial ao longo da carreira e evidenciou a fragilidade do compromisso para uma educação de qualidade” (FLACH, 2013, p. 75).

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

3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;
5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento

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

Foram destacadas 18 atribuições dos coordenadores pedagógicos, por contemplarem especificamente os processos formativos dos professores no ambiente escolar. Entretanto, vale frisar que outros tópicos, dentre os 56, perpassam indiretamente pela atuação do coordenador pedagógico no sentido da formação docente dentro das instituições. Destaca-se que “[...] a formação voltada para o coordenador formador é uma constante, porém, nem sempre a forma como tem sido realizada atende às expectativas e necessidades das coordenadoras” (GAIO, 2018, p. 77). Esse fato reforça a necessidade “[...] constante de estudos e formação para que o coordenador possa contribuir na formação dos professores”, conforme cita Gaio (2018, p. 77).

Dentre todos os aspectos evidenciados com esta pesquisa, a intensificação do trabalho do coordenador pedagógico é recorrente nas respostas e nos relatos das coordenadoras pedagógicas participantes. Nesse sentido, estudos como o de Pabis (2014) apontam que esse é um dos grandes entraves para que o trabalho desse profissional ocorra de maneira significativa e eficiente. Segundo Pabis (2014),

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

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

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

Como visto no relato da CP6, o trabalho na coordenação pedagógica é precário e influencia diretamente a vida pessoal dos profissionais. Por vezes, os coordenadores pedagógicos são expostos a situações de trabalho complexas, como no caso da CP6, que atua como única coordenadora em uma instituição de grande porte. Assim, vale salientar que o cotidiano dos coordenadores pedagógicos tende a ser intenso e repleto de desafios diários. Nesse sentido:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis. [...]. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais. (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Tais aspectos podem ser percebidos na preocupação das coordenadoras pedagógicas, as quais, com frequência, não conseguem prestar um bom atendimento aos professores, principalmente os iniciantes que necessitam de mais apoio da coordenação, conforme mostram os excertos a seguir:

*É possível orientá-lo, mas não em tempo integral, pois **há outras demandas na escola**. (CP2Q, grifo nosso).*

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

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

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

Em decorrência de um trabalho precário, os coordenadores da RME acabam atuando de maneira pragmática, pois visam a atender às inúmeras demandas burocráticas, priorizando o trabalho sobre aquilo que surge como necessidade de resolução urgente. Cabe salientar que a prática pedagógica necessita ser entendida em sua complexidade, ainda que com dificuldades. O ideal é que os coordenadores consigam assumir o controle das situações, mantendo o foco em sua responsabilidade perante a educação.

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

*Em alguns momentos, devido ao acúmulo de atividades **burocráticas** a serem realizadas, se torna difícil realizar o trabalho do coordenador. (CP18Q, grifo nosso).*

*[...] o papel do coordenador é bem **burocrático**, a gente acha que tem bastante tempo pra atender os professores, mas tem um período do mês que é **burocrático**, que é o período que você faz toda a documentação. (CP19E, grifos nossos).*

O trabalho burocrático faz parte das funções do coordenador pedagógico, conforme evidenciado nas atribuições nº 6, da Lei Nº 12.269/2015 (PONTA GROSSA, 2015), a qual menciona a elaboração de relatórios de dados educacionais, e nº 7, que aborda a necessidade de emissão de pareceres técnicos. Contudo, faz-se uma crítica não no sentido de que não deva existir trabalho burocrático para o coordenador pedagógico, mas, sim, com o intuito de demonstrar uma preocupação com o fato de que o trabalho burocrático, excessivo, intenso, pode prejudicar o bom andamento da atuação dos coordenadores. Ao priorizar as demandas burocráticas da escola, a atribuição principal do coordenador pedagógico, que deve ser organizar o trabalho pedagógico junto aos professores, pode ser prejudicada. Para Pabis (2014):

*Ao realizar as múltiplas tarefas já enumeradas, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho – a organização do trabalho pedagógico que envolve a construção, implementação e avaliação do PPP, que é um processo complexo, pois, além do conhecimento técnico, requer conhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, fundamentos para a definição de um projeto de sociedade, de escola, com objetivos emancipadores, cuja construção não se consegue em meio a tantas atividades. (PABIS, 2014, p. 126).*

Ao absorver tantas demandas do ambiente escolar, o coordenador pedagógico pode, portanto, acabar por desviar-se da sua função. Com a intensidade do trabalho burocrático, (relatórios, planilhas, atas, documentos), o acompanhamento à prática pedagógica dos professores e o suporte pedagógico na escola como um todo acaba por não ocorrer, sem transformação.

## **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores em início de carreira**

As ações de apoio aos professores iniciantes são fundamentais para que eles adquiram os conhecimentos necessários para realizar cada vez mais uma prática bem-sucedida, na obtenção de bons resultados e no atendimento pronto às demandas que surgem no complexo âmbito das instituições escolares. Disso decorre, mais especificamente, a importância de o coordenador pedagógico constituir os saberes necessários para atuar como formador do professor iniciante no ambiente escolar. Para Oliveira (2019), a formação docente em serviço é considerada uma das atribuições do coordenador pedagógico, considerando-se a limitação dos investimentos de algumas Secretarias Municipais de Educação na formação continuada dos docentes.

A prática pedagógica do coordenador é guiada por condicionantes internos e externos; entretanto, “[...] ela tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como práxis revolucionária, ou como prática crítica” (SOUZA, 2016, p. 54). Nesse sentido, o coordenador necessita atuar como protagonista na busca da superação dos problemas do cotidiano, sem perder de vista o objetivo maior: o seu importante papel de articulador e integrador dos processos educativos. Diante disso, prestar apoio aos docentes iniciantes, para que consigam concretizar um bom trabalho nas salas de aula, é de extrema importância, e tal aspecto precisa ser considerado.

Em busca de olhar para a intencionalidade presente na prática das coordenadoras participantes, alguns pontos mencionados por elas em relação à organização do trabalho demonstram reflexão, planejamento e intencionalidade, principalmente no que se refere ao processo formativo dos professores:

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

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

Faz-se necessário, nessa perspectiva, o desenvolvimento permanente de processos de formação contínua de professores e prestar apoio no desenvolvimento profissional. Dentre as modalidades de formação continuada, citadas por Romanowski (2010, p.135), há a formação informal, fundamentada em “[...] situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula”. As formações continuadas exigem, por conseguinte, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Segundo Romanowski (2010, p. 139), “[...] trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica”.

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

Entende-se que realizar um trabalho diversificado com os professores iniciantes e sanar as dificuldades decorrentes do início da carreira, são importantes atribuições dos coordenadores pedagógicos. O coordenador pedagógico é o responsável por estabelecer uma dinâmica de formação continuada dos professores, sejam eles iniciantes ou não. Nesse sentido, revela-se, na presente pesquisa, alguns aspectos acentuados pelas coordenadoras pedagógicas participantes, que fazem parte do trabalho de formação com os professores:

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

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

*O coordenador pedagógico, junto ao professor iniciante, tem o **papel de formador**, estar junto a ele, formando. (CP20E, grifo nosso).*

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

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

*Acompanhar o trabalho mais de perto (**planejamento, observação em sala**). (CP2Q, grifo nosso).*

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

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

*Busco sempre acompanhar o trabalho do professor através de observação em sala de aula. **Acompanhar o planejamento**, tendo como base a matriz curricular. Orientar os professores quanto às formações, realizar **feedback** quanto ao desenvolvimento das aulas. (CP12Q, grifos nossos).*

É interessante o significado atribuído aos *feedbacks* pelas coordenadoras pedagógicas participantes. Nota-se que elas compreendem esse momento como uma oportunidade de reflexão sobre a prática. Os processos de reflexão na formação são evidenciados por Romanowski (2010, p. 142), podendo a reflexão assumir três diferentes níveis: técnica, prática e crítica. A autora explicita que a reflexão técnica é aquela correspondente às análises das ações explícitas – aquelas possíveis de serem observadas. A reflexão prática pauta-se na relação entre

o que foi planejado e o que foi executado. Já o terceiro nível, da reflexão crítica, diz respeito às “[...] considerações éticas e políticas da prática e suas repercussões para o desenvolvimento de uma consciência crítica” (ROMANOWSKI, 2010, p. 142). Logo, todos os processos reflexivos necessitam de orientação, “[...] para que as análises possam resultar em modificações e produção do conhecimento sobre a ação pedagógica” (ROMANOWSKI, 2010, p. 143). Como exemplo do trabalho formativo com os professores, utilizando os momentos de *feedback* para gerar reflexão, apresenta-se a fala da CP15:

*[...] antes das sugestões eu apresento questões para refletir, eu pergunto, às vezes: “Você acha que dessa forma que você falou, você acha que a criança compreendeu?”; “Você acha que ele entendeu por que você usou esse material?”; “Quando você falou que ia trabalhar tal tema, você acha que ele entendeu?”. Então, eu gosto de fazer elas refletirem, a gente reflete juntas. (CP15E, grifos nossos).*

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

A pesquisa, apesar de aproximar-se do desvelamento das práticas formativas do coordenador pedagógico na escola, ainda é insuficiente para afirmar se as práticas e as iniciativas mencionadas pelas participantes são realmente efetivadas, bem como para apontar resultados desse trabalho. A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico é acentuada ao deparar-se com os desafios da formação contínua de professores inexperientes. Dessa forma, não se deve, de maneira alguma, julgar as práticas formativas dos coordenadores pedagógicos. Há, sim, de buscar-se compreender os obstáculos historicamente enfrentados por esses profissionais e demonstrar a superação contínua em suas práticas. Mesmo diante das dificuldades, percebe-se o esforço individual para atender às demandas do cotidiano e de formação continuada dos professores em serviço, de forma cada vez mais humanitária. Observa-se, nos dados levantados, a preocupação com a formação dos professores, ainda que lhes falte um melhor direcionamento às necessidades das escolas e dos professores, especialmente dos iniciantes.



A partir da análise dos dados, observaram-se alguns aspectos sobre o papel das coordenadoras pedagógicas no processo de acompanhamento e de formação dos professores iniciantes. Quanto a esse aspecto, as coordenadoras pedagógicas pesquisadas apontaram que:

*Nesse momento, a gente precisa amparar a professora, criar estratégias com elas para amenizar as dificuldades, se não a pessoa se apavora e pede a conta. (CP15E, grifo nosso).*

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

Assim, acredita-se que os coordenadores pedagógicos possuem um papel determinante para minimizar os desafios dos professores iniciantes, para que estes “[...] adquiram conhecimentos, competências, e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade”, conforme aponta Marcelo Garcia (1999, p.112). Desse modo, o papel do coordenador pedagógico é de protagonista no processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, diminuindo, assim, a incidência de desistências da profissão. Ao conseguir prestar apoio aos docentes iniciantes, o coordenador pedagógico contribuirá para o desenvolvimento profissional desses professores, porém não se deve deixar de considerar outros fatores, tais como: “A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

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

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

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

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

*Eu acho assim que todo mundo tem que iniciar de alguma forma e, se a gente não abrir o coração e não abrir os braços pra essas pessoas, quando que essas pessoas vão se capacitar? Então aí cabe ao papel do coordenador acolher esse professor,*

*ajudá-lo, para que ele se forme e se capacite ao longo da sua experiência profissional.* (CP19E, grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

Os dados trazem poucas evidências da compreensão da complexidade dos processos de iniciação na vida docente, tampouco demonstram um alinhamento das práticas realizadas pelas coordenadoras de diferentes escolas, a fim de amenizar as dificuldades dos professores nesse período. Deve-se analisar que a formação continuada de professores iniciantes é primordial para que esses profissionais possam atingir estabilidade na carreira, realizando uma prática pedagógica que alcance melhorias no ensino.

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

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

Quando se trata do trabalho dos coordenadores pedagógicos com os professores iniciantes, este estudo evidencia que não há nitidez sobre as funções a serem desempenhadas no processo de acolhida e de apoio formativo aos docentes quando iniciam nas instituições. Ademais, os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, campo da pesquisa, não recebem formações voltadas para que desempenhem bem esse papel. Desse modo, os resultados da pesquisa apontam estratégias isoladas das participantes para o atendimento aos professores iniciantes, pois cada uma das coordenadoras possui um modo próprio de olhar para essa questão.

## Conclusões

É preciso salientar que as considerações aqui apontadas fazem parte de um intrincado processo de problematização da prática pedagógica. São inconclusas e têm o intuito de despertar reflexões acerca desse complexo e contraditório campo de atuação de pedagogos. Na fala das coordenadoras, é possível perceber a diferença entre as práticas de organização. Considera-se esse um aspecto positivo, pois os coordenadores pedagógicos podem organizar suas rotinas de forma autônoma, levando em conta os interesses e as necessidades da instituição em que atuam. Há coordenadoras que se frustram com a dificuldade de manter uma rotina, tendo em vista as questões emergenciais que fazem parte das demandas escolares.

Os dados trouxeram questões sobre o trabalho das coordenadoras como formadoras de professores em serviço, sejam eles professores iniciantes ou não. Ficou demonstrado que os coordenadores compreendem o seu papel de formadores, uma vez que eles sabem que recai sobre eles a responsabilidade de continuar o trabalho formativo com os professores além da

formação inicial. Por isso, há uma grande preocupação em sentar-se com os professores para realizar o planejamento e observar aulas para prestar um *feedback*. Nesse ponto, o alinhamento com os direcionamentos da RME ficou marcado. Nos discursos, o tripé planejar, observar e dar uma devolutiva foi recorrente. Além disso, alguns coordenadores trouxeram à tona o papel importante da reflexão no processo formativo docente, aspecto considerado positivo. Considera-se que, se o trabalho formativo pautado em planejar em conjunto, observar as aulas e realizar uma devolutiva, pautada na reflexão sobre o fazer pedagógico, estiver realmente acontecendo, é um primeiro passo para que os professores iniciantes aprendam e constituam uma prática pedagógica cada vez mais segura e de qualidade.

O coordenador pedagógico é o profissional que precisa atuar para contribuir com todos os professores para que realizem um bom trabalho. Necessita atender aos anseios dos professores, criar formas de atraí-las para um trabalho colaborativo com a instituição, atender a todas as demandas burocráticas, que envolvem relatórios, preenchimento de documentos, entre outros. Além disso, acatar as questões emergenciais e de rotina, participar de formações, formar-se e formar.

### Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 21-46.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.
- FLACH, Simone de Fátima. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa - PR. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 63-84, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0003>
- GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES, 2019. Disponível em:

- <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=84000&btOk>. Acesso em: 10 set. 2019.
- KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação).
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 9 abr. 2022.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Formação continuada docente: avanços e dilemas na visão dos coordenadores pedagógicos. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 13-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5459>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5459>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- PABIS, Nelsi Antonia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 47-60.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93-112.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- PONTA GROSSA. Lei Nº 10.375, de 28 de setembro de 2010. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa. **Diário Oficial do Município de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, PR, 28 set. 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2010/1037/10375/lei-ordinaria-n-10375-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-empregos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-ponta-grossa>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- PONTA GROSSA. Lei Nº 12.269, de 2 de setembro de 2015. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta grossa e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, PR, Ponta Grossa, 2 set. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1226/12269/lei-ordinaria-n-12269-2015-dispoe-sobre-o-plano-de-empregos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-ponta-grossa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- PONTA GROSSA. **Revista Pura Educação**. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, set. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 61-92.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2016. p. 38-65.

TULIO, Juliana Maria Capeline Furman. **A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem de bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 9 abr. 2022.

### **SOBRE AS AUTORAS**

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR. Membro do grupo GEPTRADO. <http://lattes.cnpq.br/6580362205372638>. As autoras contribuíram em parceria na totalidade da pesquisa realizada.

Susana Soares Tozetto. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara-SP. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa GEPTRADO. <http://lattes.cnpq.br/3362763389633556>. As autoras contribuíram em parceria na totalidade da pesquisa realizada.

### **Como citar este artigo (ABNT):**

STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro; TOZETTO, Susana Soares. Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: [10.22481/praxisedu.v18i49.9282](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9282)