

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.058

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Andreia Ramos Lindoso<sup>1</sup>  
Katiúscia Raika Brandt Bihringer<sup>2</sup>  
Daniela Tomio<sup>3</sup>

## RESUMO

Compreendemos a necessidade dos coordenadores pedagógicos que atuam, dentre as suas ações, como formadores do seus coletivos, também terem garantido tempos e espaços para sua própria formação continuada. Objetivamos neste estudo depreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. Articulamos compreensões teóricas sobre coordenação pedagógica e formação continuada, em perspectiva à comunidade de prática. Assim, o procedimento metodológico, sistematizado a partir de um estudo de caso, apresenta uma iniciativa de formação para coordenadoras pedagógicas, em condução às fases exploratória, de análise sistemática e elaboração de um relatório das interpretações acerca dos processos de teoria-empíria. Os dados gerados com as participantes deste percurso formativo são analisados em condução ao método de análise textual discursiva. A partir das análises, elucidamos que quando refletimos os contextos de trabalho da coordenação pedagógica nas instituições privadas de Educação Infantil, compreendemos criticamente questões aos fazeres

1 Mestranda do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, armoreira@furb.br;

2 Doutoranda do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, kbihringer@furb.br;

3 Professora do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, dtomio@furb.br.

imediatos nas escolas que, por vezes, exigem em curto prazo, soluções a demandas burocráticas. Assim, os coordenadores pedagógicos assumem em suas instituições variadas funções que podem desviar sua identidade profissional e, portanto, destacamos que desenvolver experiências de formação que reúne um coletivo desses profissionais, fomenta uma comunidade de prática da/para a coordenação pedagógica. Diante disso, formar um coletivo de coordenadoras é fundamental para que esse grupo pense e reflita sobre o lugar em que atuam, compartilhando experiências, discutindo movimentos de ações, criando uma comunidade de apoio partindo de trocas e diálogos. A pesquisa pretende contribuir para o conhecimento de propostas de formação continuada com coordenadores pedagógicos, favorecendo as políticas públicas a contextos dessa natureza.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Estudo de caso.

## INTRODUÇÃO

É consenso na literatura a importância do papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores no contexto das instituições da Educação Infantil (Placco; Almeida; Souza, 2012). Segundo essas autoras:

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados nele, o **que se reporta a necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador**. (Placco; Almeida; Souza, 2012, p. 18-9 grifo nosso)

Duarte (2020, p.124), em pesquisa de revisão sistemática, concluiu que “é fato de que existem pesquisas que já evidenciam e investigam processos formativos promovidos pelo coordenador pedagógico que acontecem nas escolas e unidades de Educação Infantil apesar dos entraves e das suas rotinas de atividades burocráticas que preenchem o tempo/espço da hora-atividade”. Da mesma forma, Davis, Nunes e Almeida (2012) coordenaram uma pesquisa em que identificaram ações de formação continuada desenvolvidas pelas Secretarias de Educação de municípios e estados brasileiros. Dentre seus achados, foi possível notar iniciativas de formações colaborativas realizadas nas escolas públicas pelos coordenadores pedagógicos. Nessa direção, as autoras refletem que:

[...] tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente no CP, que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la. Cobrar do CP a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um locus de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as SEs, dentre outras ações, disponibilizem recursos ao CP, estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012, p. 67)

Diante disso, compreendemos a necessidade do coordenador pedagógico, que atua, dentre suas funções, como formador do seu coletivo, também ter garantido tempos e espaços para seus percursos formativos. Em outras palavras, nos questionamos: *quem forma o coordenador pedagógico?*

Esta inquietação se aprofunda, quando refletimos os contextos de trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições privadas de Educação Infantil. Em nossa experiência profissional no lugar de formadoras, observamos que nas redes públicas já existe, embora tímida, uma preocupação das Secretarias de Educação municipais em promover percursos de formação continuada ao coletivo de coordenadores pedagógicos das suas redes. Pesquisas, também, têm relatado esse esforço das Secretarias de Educação, organizando grupos de estudo, comunidades de prática, dentre outros percursos que permitem reunir coordenadores de suas diferentes unidades em uma proposta comum da Rede de Ensino (Duarte, 2021).

Diferente disso, em nossa realidade, ao observarmos as instituições privadas, esse movimento formativo, por vezes não acontece, pressupomos que um dos motivos seja a falta de uma cultura que valorize os coordenadores também como profissionais que precisam de investimento em sua (auto)formação. Além disso, os coordenadores pedagógicos assumem nestas instituições variadas funções que desviam da sua identidade profissional e, que muitas vezes, nem é refletida por eles, pois geralmente são professores que assumem o lugar de coordenação na unidade de Educação Infantil. Ainda, destacamos um motivo que nos levou a desenvolver uma experiência e a refleti-la neste estudo de caso é que a maioria das instituições tem apenas um coordenador pedagógico que, diferente das redes de ensino públicas que reúnem um coletivo desses profissionais, no contexto da instituição privada ele é “solitário” e, com isso, nos perguntamos: *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil?*

Com base nestas reflexões, apresentamos um estudo de caso acerca de uma formação continuada, cujo objetivo de investigação foi depreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. André e Vieira (2006, p. 23), destacam que quando o CP “pára, pensa, planeja, organiza e redimensiona as próprias ações [...] isso significa cuidar da própria formação contínua, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente as inten-

ções”. Nesse sentido, apresentamos nas próximas seções reflexões, a partir das análises de particularidades da atuação das coordenadoras que versam sobre as práticas, partilha, profissionalidade de um percurso de formação.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, busca posicionar questões teóricas e empíricas, a partir de interpretações aludidas ao percurso de investigação, permitindo a compreensão de sentidos que os sujeitos investigados atribuem a determinado fenômeno (FLICK, 2009). Com André (2013, p. 97), compreendemos que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Para tanto, quanto ao procedimento, classificamos a pesquisa como um estudo de caso, pois entendemos que desenvolver um estudo para compreensão e conhecimento de uma realidade, em sua particularidade, possibilita compreender uma atividade em evidência. Assim, o estudo de caso, metodologicamente, nos permite elucidar um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, como no caso de entender *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil*. Ainda, segundo André (2013), esse método de pesquisa destaca uma particularidade e precisa considerar a multiplicidade de aspectos que lhe caracterizam. Nessa perspectiva, nosso caso pesquisado delimita particularidades sobre como coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil atribuem sentidos às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional.

Para melhor compreender esse fenômeno, buscamos investigá-lo recorrendo à multiplicidade de aspectos, como a prática e a cultura profissional, identidade individual e coletiva, além da percepção da responsabilidade social, na comunicação do trabalho educativo fora da escola. Por isso, destacamos que o estudo de caso tem por desenvolvimento, segundo André (2013), uma sistematização que compõe três fases como: a fase exploratória, que seriam os primeiros passos para iniciação da pesquisa, com a identificação das fontes de dados, dos sujeitos e contextos; a fase de geração de dados, e por último a fase de análise sistemática e elaboração do relatório constituído das análises interpretativas.

A *fase exploratória* é uma etapa que a partir da pergunta de pesquisa, sistematizamos os primeiros passos para início da pesquisa em campo e as contextualizações do caso. Nessa fase, localizamos as fontes para o organizar o estudo e apresentamos o contexto e os sujeitos investigados:

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (André, 2013, p. 98)

O grupo de coordenadoras intitulado “Diálogos em ação para CP” é constituído por seis profissionais, quatro delas atuando em Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede privada. As integrantes sentiram a necessidade de buscar novas perspectivas e aprofundar seus conhecimentos para melhor atender às especificidades de suas funções. Essa busca por formação contínua se traduz na criação deste coletivo, que se constitui como um grupo de estudo comprometido com o desenvolvimento da prática pedagógica e da coordenação.

A formação do grupo se justifica pela necessidade de amparar o trabalho das coordenadoras, que desempenham papéis centrais na mediação entre a docência, as famílias e as crianças. Essa mediação exige uma compreensão aprofundada sobre como orientar os processos de ensino e de aprendizagem, e o grupo surge justamente para suprir essa necessidade, oferecendo um espaço de estudo, reflexão e acolhimento. Dessa forma, a aprendizagem é tomada como fundamento das ações do grupo, sendo não apenas o ponto de partida, mas também o objetivo central das atividades formativas.

Mensalmente, uma equipe se organiza para receber as demais coordenadoras, assumindo o acolhimento como um movimento formativo em si. Esses encontros proporcionam discussões sobre os saberes da profissão docente, os desafios e as possibilidades da função de coordenação, e o manejo de conflitos que surgem no cotidiano escolar. A troca de experiências e a construção coletiva de saberes permitem às participantes ampliar seu olhar para a prática diária e elaborar planos formativos que respondam às demandas e vulnerabilidades mais urgentes enfrentadas por suas escolas.

O grupo também se constitui como um espaço de estudo, onde leituras e debates sobre autores e teorias que embasam a importância do coordenador pedagógico são discutidos e entrelaçados aos olhares e experiências de cada membro. Assim, o “Diálogos em ação para CP” não apenas promove a formação

contínua das coordenadoras, mas também consolida uma prática de investigação que fortalece e legitima o trabalho do coordenador pedagógico. O grupo nasce, portanto, da vivência e da necessidade dessas coordenadoras, resultando de um processo contínuo de reflexão e ação, que se desenvolve a partir das interações e do conhecimento compartilhado no grupo.

Na segunda *fase de geração dos dados*, de acordo com André (2013), acontece após identificarmos os elementos-chave, como o contexto e os sujeitos, a fase de delimitação do estudo confere o pesquisador executar, de forma, sistemática a geração de dados:

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (André, 2013, p. 99)

Mediante isso, os instrumentos de geração de dados decorrem da escrita coletiva, em plataforma online de processamento de texto, que permitiu o registro colaborativo de compreensões sobre os fazeres e os saberes das coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil quanto às suas vivências no percurso formativo. Para esse registro, as coordenadoras estudaram a obra “Professores - Imagens do Futuro”, de Nóvoa (2009) e foram convidadas, após discussões, a irem registrando fragilidade e potencialidade para pensar a formação docente a partir de suas ações na coordenação pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Por fim, a *fase de análise sistemática*, conforme André (2013, p. 101) “ está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Em nossa pesquisa, adotamos como método a Análise Textual Discursiva. Moraes e Galiazzi (2011, p. 89), conceituam esse método analítico como:

[...] exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Reconhecemos que essa abordagem de dados converge com a pesquisa qualitativa no sentido de compreender e interpretar o processo de constru-

ção de entendimentos que emergem da categorização das etapas de análise. Analisamos conjuntos de textos, corpus, gerados na pesquisa. O ‘corpus’ da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto.” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 16, grifo do autor).

Com o *corpus* definido, partimos para primeira fase do ciclo de análise, o processo que Moraes e Galiazzi (2011, p. 49) denominam de desmontagem de textos ou unitarização, considerando os objetivos da pesquisa:

[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita elaborar. A construção de unidades de significado representa um movimento e interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada.

Segundo os autores, “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias ‘a priori’, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. (Moraes; Galiazzi, 2011, p.19). Em nossa pesquisa, partimos de categorias *a priori* para análise dos textos dos professores e nesse processo de categorização, construímos de categorias antes de analisar os dados, assim, “as categorias são deduzidas das teorias e servem de fundamento para a pesquisa”. (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 23). Na próxima seção, compartilhamos as análises a partir da interpretação das categorias, produzindo argumentos pelas relações com os aportes teóricos acerca da formação docente e suas relações com a coordenação pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas pesquisas de Nóvoa (2009; 2017 e 2023), assumimos uma abordagem que vai além da racionalidade técnica para o percurso de formação docente, pois a proposta é mobilizar no coletivo de coordenadoras ações colaborativas de reflexão sobre seus fazeres. Por essa perspectiva, buscamos organizar encontros com as coordenadoras pedagógicas, fundamentando o percurso em cinco pilares, conhecidos como os “5 Ps”, que articulam aspectos pessoais, sociais e profissionais da prática pedagógica.

Além dessa condução teórica, nos amparamos também no estudo de Franco (2016) acerca da contextualização histórica e da formação identitária dos

coordenadores pedagógicos. Essa pesquisa intersecciona compreensões de Davis, Nunes e Almeida (2012), Placco, Almeida, Souza (2012) e André e Vieira (2006), sendo que discute aspectos das ações dos coordenadores pedagógicos como formadores de professores, em que indica os desafios que esses profissionais têm enfrentado no cotidiano das escolas para a organização de contextos de formação continuada ou formação em serviço no trabalho pedagógico. Nessa direção, estabelecemos relações da formação docente e da coordenação pedagógica pela compreensão que:

[...] ser formador de professores implica saberes que conciliem as ações prioritárias da função de coordenador às diferentes atividades que lhe são atribuídas, as quais, na maioria das vezes, vão além da função primacial que é a de promover a formação contínua dos professores e de reorientá-los em suas práticas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos (Placco, Almeida, Souza, 2012, p. 38).

Nessa linha, interpretamos que os encontros de formação com as coordenadoras pedagógicas permitem elucidar que coordenar o pedagógico é tarefa complexa e multifacetada, que como toda ação pedagógica, compreende uma noção política, ética e com compromisso social. Assim, os posicionamentos pessoais, pedagógicos e administrativos contribuem para a construção de uma identidade profissional, em que as principais ações estão voltadas para o coletivo de formadoras e seus sentidos sobre os processos de formação de professores na escola. Por isso, nos encontros buscamos ressignificar compreensões sobre formação docente, além de refletir sobre as práticas pedagógicas em consonância com os objetivos das escolas envolvidas. Além disso, a abordagem dos encontros procurou demonstrar e oportunizar às coordenadoras, compreensões sobre a relação teoria-prática, subsidiam por meio do estudo e da pesquisa, estratégias de formação continuada.

Nessa direção, os “5 Ps” (Nóvoa, 2009) nos oportunizaram refletir uma perspectiva abrangente da profissão docente, que dentre os pilares, destacam os professores como indivíduos, em que pelas relações humanas na prática pedagógica, precisam da colaboração entre pares, da valorização de suas experiências e do reconhecimento da docência, para pensar sua formação continuada. De acordo com os Ps, o trabalho pedagógico consiste de cultura profissional, que compreende a escola e o diálogo, em que “dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (Nóvoa, 2009, p.21). Para

tanto, iniciamos as análises com o P, de pessoa, segundo para os demais pilares, apresentando a partir de excertos dos registros das coordenadoras, identificados com a primeira letra do nome, argumentos para a constituição de uma comunidade de prática entre coordenadores pedagógicos.

## O P DE PESSOA

Este primeiro P, refere-se à pessoa do professor, da professora, que nesse caso, ocupa também a ação de coordenar o trabalho pedagógico, destacando que, antes de ser um profissional, o docente é um indivíduo com uma história de vida, valores, emoções e características únicas. Nóvoa (2017) também enfatiza a importância de reconhecer essa dimensão humana, uma vez que a prática pedagógica envolve não apenas competências técnicas, mas também a expressão da personalidade e das experiências pessoais, uma disposição em se desenvolver profissionalmente.

Nessa linha, Franco (2018, p. 17) assevera:

[...] a necessária resignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio.

Com essa perspectiva, para elucidarmos os sentidos acerca da coordenação pedagógica, é inevitável adentrar nos sentidos atribuídos a esse cotidiano, enquanto relação da extensão dos professores-coordenadores como pessoas, e suas percepções sobre como seu desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, os dados gerados demonstram as relações que os coordenadores estabelecem com a dimensão da personalidade para considerar a formação docente. Assim, podemos observar nos excertos:

*E manter um olhar para o **acolhimento** (Coordenadora P).*

*Conseguir atender a **individualidade** de cada profe e conseguir acompanhar o trabalho em sala (Coordenadora A).*

Pelos destaques, podemos perceber que as vivências pessoais se entrelaçam com suas práticas profissionais, como Nóvoa (2009) afirma. As professoras, que são coordenadoras, acabam por assumir consciência do seu trabalho por

meio de uma identidade que vai sendo construída na profissão. Por isso, inferimos que as coordenadoras, embora não a maioria, consideram questões pessoais de seu coletivo docente para pensar os percursos de formação na escola. Logo, a formação docente, a partir da coordenação pedagógica pode mobilizar hábitos de auto-análise e auto-reflexão.

Mas, Franco (2018, p. 18) corrobora essa compreensão, elucidando: “a dificuldade para a compreensão dos processos de formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos e das difíceis possibilidades de ressignificação desses processos quando não há, anteriormente, reconsideração daquilo que se coordena”. Por isso, interpretamos que a disposição para compreender que os processos formativos a partir da coordenação pedagógica, coincide com a falta de formação em serviço para o exercício dessa atuação, sendo que os coordenadores destas redes de ensino, não são incentivados para essa ação. Por isso, depreendemos que encontram-se impulsionadas pelas urgências do cotidiano e assim, passam a considerar a individualidade e o acolhimento, por suas próprias experiências. No entanto, quando as coordenadoras consideram esses pontos também passam a vincular-se com seu coletivo, se desviando da identidade da coordenação que fiscaliza o trabalho, que cobra o planejamento e passa a posicionar-se como pessoa, que reconhece a complexidade do trabalho docente e nesse sentido, se coordenar situações de aprendizagem entre os professores e sobre suas profissionalidade.

## O P DE PARTILHA

Os movimentos pedagógicos acabam por reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional coletiva, que com Nóvoa (2017), sabemos ser essencial para que os professores se desafiem a processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que também confere sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, o P de partilha incide em valorizar o trabalho em equipe, que mais que uma somatória de competências, é considerar a troca de experiências e tão logo, propor reflexões sobre esses processos de aprendizagem entre pares. As coordenadoras registraram aspectos nesse sentido, como lemos nos excertos:

*Reconhecer nossa evolução. **Encorajar equipe** em constante estudo.  
(Coordenadora L)*

*Dedicação em melhorar sempre, para as melhorias para equipe e crianças. (Coordenadora A)*

Os destaques nos indicam a consideração do trabalho em equipe, mas como Nóvoa (2009) defende, a identidade profissional docente não se constrói de forma isolada, porém por meio da interação e cooperação com os colegas e entre pares. Essa partilha ocorre tanto em espaços formais, como reuniões pedagógicas e grupos de trabalho, quanto em momentos informais, como conversas e trocas de ideias. Interpretamos que para as coordenadoras trabalharem nessa perspectiva, também precisam compreender esse pressuposto de formação para si e refletir a oportunidade de condições de tempo e espaço para tanto, o que pode estar implícito nos registros.

Nesse sentido, Franco (2018, p. 18) sugere:

Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, e é permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos, propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Por essa assertiva, interpretamos que o coletivo de coordenadoras ainda tem dificuldades para pensar a formação nesse viés de partilha, mas podemos inferir que essas dificuldades podem estar associadas às condições, e mesmo sobre suas próprias experiências dissonantes, que como coordenadoras encontram entre as requisições dos processos de formação e as condições para a realização. Nessa linha, as urgências cotidianas podem indicar resistências decorrentes da falta de condições para querer fazer e o não saber como fazer. Então, quando as coordenadoras têm a possibilidade de constituir um coletivo profissional, essas dificuldades podem ser minimizadas, se partilhadas e pensadas com pares, de modo, a ressignificar suas próprias ações nas instituições de Educação Infantil.

Por isso, a partilha entre o coletivo de coordenadoras pode enriquecer suas práticas e contribuir para a renovação dos processos e concepções de formação continuada. Nóvoa (2009, p. 30) destaca: “o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos”.

## O P DE PROFISSIONALIDADE

O P de profissionalidade significa o reconhecimento da docência como uma profissão com saberes e competências específicas, mas que não se descola de uma compreensão de ensinar e aprender. Nóvoa (2017) argumenta que o ensinar está além de uma vocação ou mero trabalho executivo, mas que a profissionalidade deve ser encarada como uma prática profissional rigorosa, fundamentada em conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos. A profissionalidade exige conhecimentos sobre o que se ensina e as metodologias para isso. Ademais, a profissionalidade é também uma tomada de consciência ética do papel social que os professores desempenham e, por isso, as coordenadoras destacam em seus registros uma preocupação com o estudo e acompanhamento do desenvolvimento profissional docente nas escolas, como observamos nesses excertos quando se referem às suas atribuições:

**Estudos com a equipe pedagógica** e priorizar o que é essencial nesse iniciar a escola. (Coordenadora L)

Organização de horários, como por exemplo, para estudos e **estar mais em sala para acompanhar as professoras.** (Coordenadora T)

**Reconhecer quando há dedicação,** esforço do trabalho da professora com empatia. (Coordenadora S)

Dedicada na busca da orientação às professoras. (Coordenadora A)

Podemos inferir que as coordenadoras têm a compreensão de que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas instrumentais, e que o acompanhamento pedagógico, também, faz parte do processo formativo. Assim, os registros delas colocam como potencialidade do trabalho na coordenação, pois as demandas acerca da profissionalidade docente tem potencialidade para reconduzir o trabalho docente. Essa preocupação revela que transformar a tarefa profissional em uma aplicação de meios e procedimentos, não é suficiente. Isso nos mobiliza a compreender que o coletivo de coordenadoras tem acepções à formação em perspectiva ao que Franco (2018, p. 21) pondera:

[...] ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.

Contudo, inferimos que os desafios para formação docente, a partir da coordenação pedagógica, como a falta de uma reflexão profunda que reflita a prática em conhecimento, podem também mobilizar as coordenadoras para conjuntamente encontrar caminhos para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Por conseguinte, iniciativas de pesquisa colaborativa com os coordenadores na mesma perspectiva na direção do trabalho que coordenam nas escolas podem subsidiar esses processos, mas para tanto, é importante que as coordenadoras saibam onde e como proceder com a pesquisa em Educação, como uma comunidade de prática se coloca.

Segundo Nóvoa (2009), embora o processo de formação de professores ainda seja dominado por referências externas ao trabalho docente, algo que precisa ser revertido nas realidades escolares com a ajuda dos coordenadores pedagógicos. Porém, para que esses também possam ter meios e recursos para instituir espaços de reflexão e formação para a construção de uma docência mais sólida e comprometida, é importante que os coordenadores ressignifiquem suas compreensões sobre formação, superando a cultura técnica e avançando em sentido mais cooperativo de aprendizagem docente.

## O P DE PRÁTICA

O P de prática, na compreensão de Nóvoa (2009; 2017) está ancorado em práxis, no sentido de estar centrado nos processos de aprendizagem, como referência ao seu próprio contexto de atuação e sua teorização. Nessa linha, o trabalho de coordenação pedagógica, precisa ser entendido como esclarecimento reflexivo e transformador da prática docente. Ou seja, o trabalho na coordenação pedagógica é “uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis” (Franco, 2018, p. 19). Nessa direção, podemos observar os destaques dos excertos, que recorre aos registros das coordenadoras uma compreensão de prática voltada à organização da instrução educativa, numa configuração instrumental:

*Atender a necessidade individual dos colaboradores para **ajudar na execução das práticas.** (Coordenadora J)*

*Estar mais em sala realizando **a pauta de olhar e auxiliar nas rotinas.** (Coordenadora A)*

Inferimos que essa compreensão é importante, mas não se esgota na reflexão dos sentidos da intencionalidade da prática, que se constrói por saberes engajados com a formação e a emancipação. Porque, segundo Nóvoa (2009, p. 24) as práticas precisam ser investidas de pontos de vista teóricos sobre ensinar e aprender, e que “a formação docente ganharia muito se se organizarem em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Nesse sentido, corroboramos Placco, Almeida, Souza (2012, p. 39):

E essa construção implica em sua própria formação como profissional (autoformação), que conhece as expectativas e atribuições existentes em torno de seu desempenho, expectativas e atribuições essas provenientes de alunos, professores, pais e comunidade, direção da escola e sistema de ensino.

As autoras, por essa citação, argumentam que pensar a formação docente, considerando a prática nas escolas é um trabalho desafiador para os coordenadores pedagógicos, pois inferimos pelos excertos, as funções desse profissional são diversificadas e associadas aos âmbitos pedagógico e administrativo. As multitarefas da coordenação podem dificultar suas ações de mediação pela limitação de disponibilidade de tempo para realização dessas. Porém, quanto os coordenadores se aproximam das rotinas da escola e professores também ampliam seu conhecimento entre pares e podem refletir sobre possibilidades para percursos formativos necessários ao desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa linha, pensar que essas coordenadoras pedagógicas têm a oportunidade de constituir um coletivo profissional, o que se aproxima do viés de uma comunidade de prática. De acordo com Wenger (2001), uma comunidade de prática se compõe de três dimensões principais: um campo de conhecimento ou atividade em que a comunidade está envolvida, o compartilhamento de interesses ou práticas comuns e processos e recursos que essa comunidade elabora para alcançar seus objetivos. Essas dimensões interagem para constituir um lugar onde, nesse caso, as coordenadoras aprendem umas com as outras, compartilhando seus conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades. E assim, a compreensão de comunidade pela relação com os Ps de Nóvoa (2009) como categorias analíticas, nos permite interpretar que as coordenadoras assumem questões da individualidade dos professores para coordenarem suas ações de formação, mas indicam como fragilidade pensar os processos de partilha e for-

mação coletivo, ressignificando os sentidos para pensar a formação docente no contexto da escola. Ademais, sabemos que a formação inicial não prepara os professores, professoras, para assumirem a função na coordenação pedagógica, para tanto, pensar coletivamente com outras coordenadoras, demonstra-se uma estratégia profícua para a constituição da identidade deste profissional que coincidem com a reflexão crítica sobre suas compreensões sobre formação docente a partir da coordenação pedagógica.

## O P DE PÚBLICO

Por fim, quando chegamos ao P de público, que é marcado pelo princípio de responsabilidade social, pela comunicação das práticas em contextos mais amplos, para além da escola, enfatizamos com Nóvoa (2009, p. 31) que “há uma urgência da voz dos professores nos debates públicos”. Esse ponto ficou sem registro das coordenadoras pedagógicas, em que depreendemos que esse silenciamento se deve ao fato delas não perceberem que os processos de comunicação da escola, seja pela publicação de práticas em redes sociais, dão visibilidade social ao importante papel da instituição na formação das crianças. As publicações decorrem ainda da necessidade de marketing da escola.

Nesse sentido, compartilhamos da acepção de Franco (2018, p. 20) quando destaca que “as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente.” Por essa assertiva, inferimos que o trabalho da coordenação pedagógica é mais entendido como centrado na escola, porém com Nóvoa (2009), defendemos o estímulo à comunicação e visibilidade do fazer pedagógico na sociedade e, a coordenação pedagógica pode contribuir nesse aspecto.

Contudo, para isso, o trabalho na coordenação precisa ser percebido como coletivo ou cooperativo, priorizando a organização de um trabalho planejado, para conseguirem lidar com as urgências, e evitar ações espontaneístas. Ademais, os Ps nos mobilizam a refletir que os coordenadores pedagógicos precisam empreender esforços para continuarem sua formação, para qualificar suas tarefas de coordenar. Portanto, estabelecer pontes de diálogos, como neste estudo de caso de uma formação continuada, em que as coordenadoras puderem refletir sobre a complexidade de suas diversas ações e, também, com os registros das fragilidade e potencialidades, tiveram a oportunidade de refletir as

condições, suas necessidades e anseios, no desenvolvimento de suas práticas de formação continuada na escola. Por fim, compreendemos que as coordenadoras pedagógicas precisam, enquanto grupo crítico e reflexivo, de percursos formativos para que consigam visualizar processos na direção da resignificação de sua profissionalidade, principalmente em perspectiva de social e de comunicação da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, objetivamos apreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. Partimos da inquietação de que a maioria das instituições tem apenas um coordenador pedagógico que, diferente das redes de ensino públicas que reúnem um coletivo desses profissionais, no contexto da instituição privada ele é “solitário” e, com isso, nos perguntamos: *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil?*

Para tanto, desenvolvemos uma experiência de formação com coordenadoras pedagógicas que, nos possibilitou estudar particularidade de percursos formativos para a constituição de um coletivo profissional da e para coordenação pedagógica. As análises de particularidades da atuação das coordenadoras versam sobre as práticas, partilha, profissionalidade de um percurso de formação, com embasamento teórico de Nóvoa (2009; 2017) e, especialmente, com Franco (2018) e Placco, Almeida, Souza (2012).

Dentre as análises, interpretamos que as ações da coordenação pedagógica assumem diferentes níveis de atuação, entre a gestão e o trabalho com a formação de professores. Nesse sentido, quando as coordenadoras participantes do percurso de formação registraram suas percepções sobre potencialidade e fragilidades na ação de coordenar, pedagogicamente, em consonância com os Ps de Nóvoa, interpretamos que as coordenadoras assumem questões da individualidade dos professores para coordenarem suas ações de formação, mas indicam como fragilidade pensar os processos de partilha e formação coletivo, resignificando os sentidos para pensar a formação docente. Ademais, sabemos que a formação inicial não prepara os professores, professoras, para assumirem a função na coordenação pedagógica, por isso, pensar coletivamente com outras

coordenadoras, demonstra-se uma estratégia profícua para a constituição da identidade destes profissionais.

Para tanto, caberá à tarefa da coordenação pedagógica considerar que é preciso transformar o cotidiano em atos científicos, sob a luz de práticas de pesquisa, sendo importante a constituição de comunidades de prática entre coordenadores pedagógicos. Outro ponto, é a potencialidade do trabalho de coordenação como relevante socialmente, em possam expandir os fazeres da escola para além de suas instituições, para as comunidades do entorno. Por fim, esse estudo de caso evidenciou que pensar a formação de coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil, enquanto coletivo profissional, perpassa o refletir o exercício da prática de formação, ressignificando compreensões, ampliando dimensões de pesquisa e estudo. Assim, quando inseridas em uma comunidade de prática passam a experienciar dinâmicas entre o ser e o fazer; entre o pensar e fazer acontecer e entre o querer e saber como fazer. Ainda, o estudo permitiu compreender a importância que instituições privadas de educação infantil garantam condições de tempo e materiais para o coordenador poder estudar, realizar formação continuada na escola, bem como possibilitar espaços de formação com seus próprios coletivos docentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

DUARTE, G. N. **Processos de formação continuada docente em hora-atividade promovidos pelo coordenador pedagógico**: uma revisão sistemática. 2021. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2021/368111\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2021/368111_1_1.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Coleção Textos FCC, 34. FCC/DPE. São Paulo, 2012.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; **ALMEIDA, L. R. (Orgs.)** O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R. de; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos multidimensionais a formação de professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Aracaju/SE: UFS, 2008, p. 185-198.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico – CP e a formação do professor: intenções, tensões e contradições. São Paulo: **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, Fundação Victor Civita, 2011, p. 225-285

PLACCO, V. M. N. de S. Dossiê do coordenador pedagógico. In: GENTILE, Paola. Coordenador pedagógico: profissional em busca de identidade. **Gestão Escolar. Revista Nova Escola**. ed. 14. jun.-jul. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/coordenador-pedagogico-profissional-busca-identidade-632174.shtml?page=2>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa** v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.