



Implicações da formação continuada em serviço promovida pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil

Implications of in-service continuing education promoted by school coordination for the qualification of teaching practice in Early Childhood Education

Andréia Roncáglio Geraldo

Mestrado em Educação

Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Blumenau, Santa Catarina – Brasil.

andreiaroncagliog@gmail.com

Rita Buzzi Rausch

Doutorado em Educação

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Blumenau, Santa Catarina – Brasil.

ritabuzzirausch@gmail.com

Resumo: Este artigo busca identificar como as formações em serviço promovidas pela coordenação pedagógica possibilitam a qualificação da prática pedagógica no interior dos Centros de Educação Infantil. Resulta de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes foram coordenadoras pedagógicas e professoras de doze unidades de Blumenau/SC. Para geração de dados, entrevistas narrativas foram feitas com as coordenadoras e sua documentação pedagógica foi analisada. Foram feitas rodas de conversa com as professoras das unidades em que as coordenadoras pedagógicas atuam. Os resultados evidenciam que as formações possibilitaram avanços: reflexão da prática, trabalho colaborativo, modificações no planejamento e na prática. Como desafios, os participantes apontam a permanência do coletivo de professoras, a aproximação das coordenadoras da atuação docente e a realização da tríple função da coordenação pedagógica: articulação, formação e transformação. Recomendamos repensar as atribuições da coordenação pedagógica, destacando a função formadora, bem como sua formação e autoformação.

Palavras chave: coordenação pedagógica; formação continuada do professor; práticas pedagógicas; educação infantil.

Abstract: In this article, we aim to identify how in-service training promoted by school coordination qualifies the pedagogical practice in Early Childhood Education centers. It is based on a qualitative study whose participants are school coordinators and teachers of 12 units of Blumenau/SC, in Brazil. We conducted narrative interviews with the school coordinators, from which data were collected, along with documents gathered. We also conducted circle conversations with the teachers where the school coordinators work. Our results show that such trainings enable breakthroughs: by enabling reflection on practice, collaborative work, and changes in planning and practice. The challenges elicited are the maintenance of the group of teachers, the approximation of school coordinators to teaching work, and the school coordination's triple function: articulation, training, and transformation. We recommend rethinking the school coordination's attributions, emphasizing the training function, its training, and self-training.

Keywords: school coordination; continuing teacher training; pedagogical practices; early child education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

GERALDO, Andréia Roncáglio; RAUSCH, Rita Buzzi. Implicações da formação continuada em serviço promovida pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-18, e23880, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23880>.

American Psychological Association (APA)

Geraldo, A. R., & Rausch, R. B. (2023, jan./abr.). Implicações da formação continuada em serviço promovida pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-18, e23880. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23880>.

1 Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo as formações continuadas em serviço. Estas formações acontecem nos espaços de Educação Infantil e são organizadas pela coordenação pedagógica. Justificamos a relevância do tema porque compreendemos que a coordenação pedagógica precisa se envolver, cada vez mais, com a tríplice função de articuladora, formadora e transformadora (PEREIRA; PLACCO, 2018) e com a sua própria formação, para que consiga construir encontros formativos que possibilitam a qualificação da prática na unidade escolar.

A pergunta central que buscamos responder é: como as formações em serviço, promovidas pela coordenação pedagógica, possibilitam a qualificação da prática pedagógica no interior da unidade? Para responder a esta pergunta, identificamos como estas formações em serviço possibilitam a qualificação da prática pedagógica na unidade. Com base em Pereira e Placco (2018), Imbernón (2009, 2010, 2016), Nóvoa (1992), Rausch e Silva (2021) e Kramer e Barbosa (2016), apresentamos as implicações das formações continuadas em serviço promovidas pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil.

Estruturamos este artigo em introdução, seguida de uma reflexão teórica sobre a formação continuada em serviço, metodologia e resultados. Por fim, apresentamos algumas das conclusões extraídas da pesquisa empreendida.

2 A formação continuada em serviço

Falando da importância da formação, Imbernón (2016, p. 168) mostra que, além de ensinar ou formar, ela “deveria criar situações e espaços de reflexão e formação [...]”. Segundo o autor, a formação precisa vir acompanhada de reflexão quanto ao que é planejado e realizado, quanto ao que está próximo, ao que acontece no interior dos Centros de Educação Infantil (CEI).

A reflexão sobre a prática é que constitui a Formação Continuada em Serviço (FCS). Em Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através do trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal”. É neste contexto que a coordenação pedagógica possui um papel fundamental. É ela que constrói encontros formativos que possibilitam este olhar, para o que está proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP), para o planejamento, para a prática e reflexão. “É pela necessidade de os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes docentes, que ganha sentido o papel do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente no exercício da profissão” (RAUSCH; SILVA, 2021, p. 22).

A FCS possibilita reflexão sobre o que acontece ou precisa ser modificado, ao que é específico daquele espaço. Chiare e Rausch (2016, p. 25) esclarecem que “a formação centrada nos espaços de Educação Infantil deve oportunizar aos profissionais reflexões acerca dessas especificidades, que se concretizam no cotidiano das instituições a partir de sua atuação”. Assim, com formações pensadas e realizadas a partir das necessidades e realidades dos CEIs, a FCS passa a ter sentido para o coletivo de docentes.

Para identificar como as formações em serviço possibilitam qualificar a prática no interior da unidade, empregamos uma metodologia que nos permitiu alcançar o objetivo proposto. Tratamos deste assunto na seção seguinte.

3 Metodologia

Ao considerarmos o foco da pesquisa e refletir sobre uma metodologia que possibilitasse alcançar o nosso objetivo, compreendemos que uma abordagem qualitativa seria a indicada. Em um estudo descritivo-interpretativo como a presente investigação, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações possíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Para que fosse possível identificar como as formações continuadas em serviço possibilitam a qualificação da prática pedagógica no interior da unidade, foi necessário ir a campo.

O campo que investigamos foi um conjunto de 12 CEIs da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Esta rede é organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 12 regiões. O estudo foi conduzido com uma coordenadora (efetiva há mais tempo) de cada região e 36 professoras (efetivas há mais tempo), três de cada CEI em que a coordenadora participante atuava. Analisamos também documentos das unidades de Educação Infantil, que foram apresentados pelas coordenadoras de acordo com o seu interesse.

As 12 coordenadoras pedagógicas participaram de entrevistas narrativas, individuais, presenciais, no próprio CEI em que atuam. A entrevista narrativa

[...] é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95)

A cada coordenadora solicitamos que narrasse seu desenvolvimento profissional, compartilhando se as formações realizadas contribuíram para a construção de momentos formativos com as professoras na unidade. No dia da entrevista, pedimos à coordenadora que

apresentasse os documentos oficiais do Centro de Educação Infantil que possuíam relação com a formação continuada em serviço e, entre eles, o PPP, atas e registros nos quais constam os momentos formativos preparados e conduzidos pela coordenação pedagógica, o caderno da coordenação, bloco de notas, planejamentos das coordenadoras. Bogdan e Biklen (1994, p. 180, grifo dos autores) indicam a importância dos documentos oficiais, pois neles “os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

Também solicitamos às coordenadoras que apresentassem os documentos pessoais ou não oficiais, como registros que lhes auxiliaram no momento de construir as pautas dos encontros formativos, as anotações em cadernos, cadernetas, agendas, diários, portfólios e outras formas de registro.

O nosso terceiro instrumento de geração de dados foi a roda de conversa. As professoras compartilharam seus conhecimentos e suas experiências quanto às formações internas, auxiliando a pesquisadora a analisar como acontecem as formações em serviço e se estas qualificam as práticas pedagógicas na unidade. Na compreensão de Warschauer (2017a, p. 35), “sentar-se em Roda para conversar, na escola, em casa, ou mesmo no trabalho é a oportunidade para encontra-se consigo, com os outros, com nossa humanidade comum”. As entrevistas narrativas foram gravadas em (áudio), assim como as rodas de conversa (audiogravação). Posteriormente, elas foram transcritas, o que permitiu analisar os dados, selecionar excertos e realizar a análise de conteúdo.

Por meio da análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), construímos nossas análises quanto aos avanços e desafios utilizando um metatexto, com as sínteses dos resultados da pesquisa de dissertação de uma das autoras. Para a pesquisa declaramos que as abordagens e os instrumentos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

4 Resultados da pesquisa

A FCS, na compreensão das coordenadoras e professoras, torna-se mais significativa quando está relacionada com a realidade da própria unidade e não com temas prontos, que acabam não sendo discutidos, apenas repassados. Desta maneira, apresentamos os avanços e os desafios da FCS à qualificação da prática docente na Educação Infantil.

4.1 Avanços

Mediante as falas das coordenadoras e professoras, durante as entrevistas narrativas e as rodas de conversa, e ao analisar os documentos, observamos indicativos de avanços na prática e nos movimentos pedagógicos das unidades, provocados pela FCS. Nomeamos avanços as reflexões e modificações das práticas das professoras e coordenadoras, como também a colaboração entre as professoras, que ocorreram nos encontros formativos e na realização de propostas planejadas diariamente.

Cada CEI possui sua singularidade quanto ao que é proposto nos encontros formativos. No entanto, os dados indicaram avanços comuns entre a maioria das unidades pesquisadas e que precisam ser considerados. Percebemos que as professoras e coordenadoras indicam a reflexão da prática como um importante avanço, resultante do que foi oportunizado nas diferentes modalidades da FCS.

Quando mencionamos a reflexão sobre a prática, temos em mente o momento em que olhamos para o planejamento da professora, para a realidade do CEI, para aquele coletivo de crianças, para cada criança daquele coletivo e para a professora que planeja e executa seu planejamento. Além disso, buscamos compreender por que aquele planejamento foi construído e como foi ou será realizado. Para Kramer e Barbosa (2016, p. 50), “[...] o planejamento é um recurso que explicita a intenção do professor na organização dos tempos e espaços cotidianos”.

Esse olhar não pode ser superficial de parte da coordenação pedagógica, que precisa conhecer as professoras e as crianças, cada pequeno espaço do CEI e cada membro da comunidade. Também não pode ser superficial de parte da professora, que precisa possibilitar ser vista e orientada. Na compreensão de Souza e Placco (2013, p. 41),

É preciso haver humildade e generosidade, muito cuidado com o outro e com o do outro, além da disposição de ouvir e tentar compreender, mais do que impor valores e modos de pensar, ou expor conhecimentos teóricos como os únicos verdadeiros e efetivos. Estes elementos constituem o que denominamos condição para a ação formadora.

Souza e Placco (2013) trazem o respeito pelas professoras e o que por elas foi experienciado. Ao colocar-se como colaboradora, a coordenadora aproxima-se das profissionais, com mais condições de propor e mediar os encontros formativos, perceber as necessidades e potencialidades do coletivo e, então, conseguir avanços no tocante à FCS. Na compreensão de Rausch (2008, p. 38), “[...] o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas é um processo aprendido, e o formador tem um papel fundamental na sua promoção”.

A aproximação com as professoras, de maneira profissional, com empatia e conhecimentos teórico e prático, permite à coordenadora dialogar sobre a prática das docentes. Esse diálogo

formativo, colaborativo, pode modificar a maneira como as professoras olham para o planejamento e para o resultado que estão obtendo, refletindo sobre eles. Assim, “a reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão” (RAUSCH, 2008, p. 35).

Dessa maneira, refletimos sobre a prática de modo a construir planejamentos que atendam às necessidades daquele grupo de crianças, que possui, em seu coletivo, individualidades, que respeitem e que inspirem as professoras a desafiar-se cada vez mais. Nesse sentido,

Observar, documentar, planejar e agir numa perspectiva de reflexão sistemática são ações que devem acompanhar o(a) professor(a) na sua prática pedagógica, num processo de formação contínua. Ou seja, ao assumir uma postura reflexiva sobre a sua prática diária, o(a) professor(a) aprende com a experiência, qualificando sua vida profissional. (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 50).

Assim, a teoria que sustenta os planejamentos passa a ter sentido quando relacionada com o praticado e com o que precisa ser planejado. É o que lemos em Christov (2000, p. 31):

Uma reflexão importante em qualquer processo de Educação Continuada diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que uma das características da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais.

As coordenadoras participantes da pesquisa manifestaram essa preocupação, de selecionar textos para serem lidos e discutidos com as professoras e de colaborar com o que está sendo planejado e realizado. Então, podemos dizer que, ao trazer a necessidade percebida ou manifestada pelas professoras, a coordenação ajuda a provocar reflexões sobre o que pode ser aprimorado, tanto na prática quanto nas propostas, nas relações e nas leituras. Ao colocarem-se como mediadoras, compreendendo a situação e buscando, junto da professora, modificá-la, as coordenadoras podem provocar em cada profissional – incluindo aqui a coordenação – um olhar para a prática, de maneira a analisá-la e a transformá-la.

A transformação ou modificação acontecerá e se manterá se os encontros formativos buscarem instigar realmente sobre cada caso, de maneira única, específica, analisando o que se quer qualificar. A FCS existe para provocar reflexões e mudanças reais. Esta seria uma das atribuições da coordenação pedagógica, ou seja, construir encontros formativos reflexivos, o que justifica a necessidade de formações continuadas específicas para essas profissionais. Para Lueders (2021, p. 4), o coordenador pedagógico tem o papel de

[...] de formador, que a partir de suas provocações e do trabalho articulado ao coletivo da Instituição, movendo-se juntos transformam o conhecimento que dissemina e potencializa no cotidiano educativo, desafiando a desconstrução e a reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos.

Olhar para os fazeres do coletivo, compreendendo os caminhos trilhados individualmente pelas professoras, suas experiências, necessidades e seus desenvolvimentos, permite à coordenação uma aproximação para dialogar com a profissional sobre uma prática realizada ou sobre a necessidade de o fazer. Esse processo de observação e análise também colabora para a constituição do coordenador como formador. Para Placco e Souza (2006, p. 58),

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora. Requer ainda do formador reconhecer a importância de seu papel na formação do outro, da atenção e disponibilidade para com o aprendiz, da intenção nas ações e persistência.

Placco e Souza (2006) chamam atenção para a importância de a coordenadora auxiliar as professoras na busca por aprendizagem, em provocar para a pesquisa e autoformação, olhando para sua experiência, para seu desenvolvimento profissional e para as necessidades. Estas autoras reiteram a necessidade de a coordenadora ser uma profissional que compreenda a relevância de sua função no processo formativo das professoras.

Ao analisar a pauta de um encontro formativo, construída e compartilhada por uma coordenadora, percebemos que ela utiliza indagações para provocar a reflexão das professoras quanto ao propósito que estas têm de trabalhar como docentes em um CEI. Consideramos que, ao dialogarem sobre essas indagações, as respostas possibilitaram que a coordenadora compreendesse melhor por onde caminha esse coletivo, como pensam, o que experienciaram e leram. Além disso, elas permitiram que fossem consideradas as potencialidades manifestadas e as fragilidades, que podem ter sido expressas ou não pelo grupo e que podem se tornar pauta de encontros formativos.

As professoras relatam, mediante as provocações em momentos formativos, que elas realizam um processo reflexivo de olhar para si, sobre como fizeram e poderiam melhorar. A formação continuada em serviço tem o propósito de perceber a realidade da unidade em que trabalha, da sua prática, do seu planejamento, com os próprios registros, do coletivo de crianças de sua sala, do quanto envolvem as crianças na construção dos planejamentos. Kramer e Barbosa (2016, p. 59) afirmam que “[...] se um planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas *a priori*, ele corre o risco de se tornar impositivo,

burocrático, desconsiderando a criança e seus interesses”. Por isso, há a importância de refletir sobre o que está próximo, sobre o que é possível de ser qualificado e modificado.

A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau aponta para a necessidade de realização da formação continuada para o desenvolvimento profissional, articulando-a à reflexão e à mudança (BLUMENAU, 2015). Além do que vem garantido nesta política formativa, as professoras manifestam o desejo de receber retornos quanto ao próprio trabalho e orientações que possibilitem qualificar a sua prática. Esse retorno por parte da coordenação pedagógica precisa ir além de aprovar ou reprovar; ele precisa ser dialógico, propositivo e reflexivo. É o que compreende Imbernón (2010, p. 32), quando escreve:

A maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre a sua atuação em sala de aula, e, em alguns momentos, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma. No entanto, estamos falando de formação, e não de avaliação, já que, se considerarmos como avaliação, isso não será considerado uma ajuda, mas uma reprovação.

É colocar-se na condição de colaborador, de par mais experiente, disposto a contribuir com a prática da professora, de maneira humana e respeitosa. Tal aproximação e tal respeito podem fazer com que a professora reflita e modifique sua prática. Muitas vezes, esse par mais experiente não precisa ser somente a coordenadora pedagógica. As professoras e as coordenadoras apontaram para a necessidade e importância de realizarem trocas, diálogos, parcerias com outras professoras da mesma turma ou não.

Esse trabalho colaborativo entre as professoras permite que elas questionem, orientem, reflitam e modifiquem a prática. As professoras trouxeram a relevância de o par mais experiente, quanto ao tempo de trabalho na unidade, auxiliar e contribuir com a professora que começa na função ou naquela unidade. Afinal, “a formação na escola pode ser favorecida pela criação de espaços para o trabalho coletivo dos professores como parte de seu próprio dia a dia, visto que esses profissionais lidam em suas atividades com a relação” (WARSCHAUER, 2017b, p. 202). Uma das coordenadoras compartilhou sua organização de professores por turma. Nela, há, em cada sala, a presença de uma professora que conhece as crianças, a comunidade e o trabalho que vem sendo desenvolvido, tornando-se, portanto, uma formadora diária para as iniciantes.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1123), “[...] é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”. As professoras apontaram para a pertinência de ter outras professoras como formadoras nos encontros, apresentando aos pares as suas potencialidades, podendo, com isso, inspirar as colegas.

Ao ser inspirada por uma colega ou pela coordenadora, ao olhar para sua prática de maneira reflexiva e propositiva, compreendendo a importância de construir planejamentos que envolvam as crianças e suas observações quanto a elas, as modificações no planejamento acabam acontecendo. Segundo as professoras, as mudanças no planejamento e na prática acontecem quando a professora sente o desejo de mudar, mediante a compreensão sobre a relevância de refletir o que está planejando, para quem e por quê. Isto se assemelha à compreensão de Imbernón (2009, p. 105), para quem “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa”.

A função da coordenação pedagógica é construir com o coletivo de professoras, utilizando diferentes maneiras e organizações. Esse movimento de olhar para si e perceber-se na realização do trabalho, como aprimorá-lo, é o ponto de partida para o planejamento das FCS (KRAMER, 2005). Sendo assim, pergunta-se: “Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretendem implementar” (KRAMER, 2005, p. 224).

Esta discussão reforça a importância da formação continuada da coordenação pedagógica, de modo a compreender e ampliar seus conhecimentos quanto à FCS, às possibilidades de organização, reflexão e construção desses momentos. A formação da coordenação pedagógica precisa extrapolar teoria, para além de encontros por temas. Assim como a formação para as professoras, ela precisa estabelecer uma relação com a prática, de modo a criar sentido e provocar desejo de transformação. Isso para que, então, ela consiga propor esses momentos no interior do CEI, gerando implicações.

Os avanços manifestados pelas coordenadoras e professoras acontecem mediante a reflexão da prática, a reflexão quanto às necessidades, quanto ao que o outro nos inspira e nós também inspiramos, quanto à forma como podemos modificar e qualificar nosso planejamento e, conseqüentemente, nossa prática pedagógica. Mas os avanços acontecem sobretudo em momentos formativos que visam provocar a transformação de todo o CEI.

4.2 Desafios

Podemos compreender os desafios também como processos. Diferentemente dos avanços, que podem ser considerados como mudanças já provocadas, os desafios são provocações para mudanças.

Os dados analisados também indicam desafios a serem superados para a formação continuada em serviço e a qualificação da prática pedagógica. A permanência do coletivo de

professoras nos CEIs foi comentada por coordenadoras e professoras como um desafio para que a FCS e, mediante ela, a qualidade da prática aconteçam. Com a troca frequente, ou anual, no coletivo de professoras, as formações tornam-se um constante recomeço em alguns CEIs. Os encontros formativos que acontecem em paradas pedagógicas precisam ser planejados de tal modo que contemplem as necessidades das professoras iniciantes e promovam a reflexão e o interesse das professoras experientes na unidade.

A permanência do coletivo de professoras nos CEIs passa a ser, então, um grande desafio para a coordenadora, que precisa promover agrupamentos entre as professoras que ingressam na unidade, mas também organizar encontros formativos entre as experientes na unidade com as iniciantes, de modo a provocar trocas e o trabalho colaborativo.

Ao analisar um recorte da ata de repasse apresentada por outra coordenadora pedagógica, vemos que o secretário de administração (em 2019) comentava sobre essa fragilidade quanto à permanência das professoras no local de trabalho. De acordo com a ata, ele explica, em reunião com os diretores, que a ausência de professoras nos CEIs acontece, pois muitas escolhem a vaga, mas acabam desistindo. Essa observação também foi feita por outra coordenadora em sua narrativa, quando apontou a localização geográfica e os encaminhamentos institucionais como fatores que provocam o não retorno das professoras à unidade, seja durante o ano ou no ano seguinte.

Essa não permanência das professoras dificulta ainda a construção e desenvolvimento do PPP, que pode ser planejado por um grupo de funcionários em um período e seguido ou não por outro no ano seguinte. Para a coordenação pedagógica, essa situação também é complicada, pois a cada nova reorganização do grupo é preciso pensar, discutir, propor, deixando de executar o já pensado. Esse retomar o tempo todo faz frequentemente com que o planejamento para a unidade não se realize. Com a mudança frequente de profissionais, as professoras nem sempre conseguem conhecer a família da criança, onde a criança mora, cresce e a cultura daquela comunidade.

A não permanência do coletivo de professoras pode acontecer, também, por haver vagas na unidade para substituição. A contratação de professoras ACTs, isto é, profissionais admitidas em caráter temporário, acontece quando a vaga pertence a uma profissional efetiva e ela está afastada ou cedida, exercendo outra atividade fora do CEI. Caso haja vaga existente (em caso de óbito, exoneração ou aposentadoria), é chamada para assumi-la uma professora que prestou concurso. Em algumas situações, todas as pessoas aprovadas são chamadas, e é preciso novo concurso. Desse modo, a demora na realização de concursos e na chamada de novas profissionais também acaba provocando a mudança no coletivo de professoras e exigindo que as coordenadoras planejem provocações e reorganizações que promovam mudanças no coletivo.

Imbernón (2016) compreende que a transformação ou os avanços demoram a acontecer. Dessa maneira, a continuidade do coletivo de professoras favorece para as mudanças. Nas palavras do autor,

[...] É preciso considerar que um projeto de formação em escolas é um processo longo (dois ou três anos) que exige um tempo inicial de ajustes na vida do grupo; às vezes os resultados demoram a aparecer. É preciso respeitar o ritmo do próprio processo, que não pode ser acelerado, mesmo que haja questões consideradas muito urgentes. (IMBERNÓN, 2016, p. 160)

Outro desafio percebido na análise dos dados é uma maior aproximação da coordenação pedagógica na atuação docente. As coordenadoras indicam a necessidade de estarem mais presentes, acompanhando o trabalho das professoras e interagindo com as crianças. Com isso, elas podem orientar, sugerir e experienciar aprendizagens e momentos divertidos. Na compreensão de Giovani e Tamassia (2013), para além de só observar e acompanhar, a coordenação poderá encontrar práticas possíveis de serem divulgadas em encontros formativos, de modo colaborativo (como já mencionamos nos avanços). Desse modo,

Essas observações favorecem não só o acompanhamento e uma orientação mais próxima para os profissionais que apresentam dificuldades na organização do trabalho com os alunos, mas também a possibilidade de encontrar boas práticas que podem e devem ser compartilhadas com outros professores da escola. (GIOVANI; TAMASSIA, 2013, p. 148)

Estar com as professoras e crianças durante as propostas vem sendo um grande desafio para a coordenação. Compreendemos que, ao estar próxima, a coordenadora consegue acompanhar, sugerir, orientar e planejar a FCS, trazendo a teoria e a prática nos encontros, de acordo com as especificidades e necessidades, provocando reflexões e, progressivamente, a transformação. Em suas falas, as professoras expressam o desejo de ter a coordenadora mais próxima, aproveitando uma brincadeira, divertindo-se, orientando.

A lei n. 662/2007 contempla a orientação e o acompanhamento do planejamento e do trabalho das professoras (BLUMENAU, 2007). Mesmo não evidenciando que é em sala, podemos compreender que o acompanhamento sugere estar presente, ver e não apenas ler o planejamento. Para Giovani e Tamassia (2013, p. 151),

É preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgar e, principalmente, com objetividade, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Assim, podemos dizer que a observação não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado ou, ainda, àquilo que pode e deve ser valorizado.

No entanto, além das dificuldades encontradas pelas coordenadoras quanto à organização do próprio planejamento, de modo a contemplar as FCS e o acompanhamento do trabalho da professora em sala, Giovani e Tamassia (2013) lembram a história da coordenação pedagógica, que durante anos acompanhou o trabalho das professoras procurando fiscalizar, em vez de contribuir de maneira reflexiva, o que é fundamental no processo formativo. Para Gouveia e Placco (2013, p. 78), “[...] a devolutiva do coordenador também é fundamental para o professor compreender o objetivo das observações em sala de aula”.

As professoras e coordenadoras apontam também para o desafio das coordenadoras pedagógicas de concretizar a tríplice função de articuladora, formadora e transformadora. Em Pereira e Placco (2018, p. 82-83, grifo dos autores), percebemos que a tríplice função relaciona e contempla as reais atribuições da coordenação pedagógica, a saber:

[...] Formadora (quando se pensa na ação da Coordenação Pedagógica como mediadora do desenvolvimento profissional das professoras e professores e no exame crítico das suas práticas profissionais), articuladora do PPP (quando se pensa que todo o trabalho pedagógico, a maneira como ele é organizado e desenvolvido, deve ter como horizonte o projeto educativo da escola e os resultados que intenta atingir) e transformadora (quando tomamos como objeto a busca de novos jeitos de pensar e de fazer o trabalho pedagógico), com vistas à qualidade do ensino e à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

No entanto, situações que têm relação com a rotina da unidade acabam dificultando a efetivação da tríplice função, ocupando grande parte do planejamento da coordenação pedagógica, que, por vezes, acaba sendo interrompido e precisa ser replanejado, devido às urgências.

Inspirada por Matus (1991) e Gonçalves (1995), Placco (2008) apresenta algumas reflexões referentes ao cotidiano escolar. Com seus escritos e com as narrativas das coordenadoras, apresentamos as reflexões sobre o que são urgências, rotinas, importâncias e pausas. Segundo Placco (2008, p. 49), as urgências são “[...] atividades decorrentes das dinâmicas da escola e de necessidades emergentes do cotidiano”. Elas são situações inesperadas que acontecem diariamente na unidade. Já as rotinas “[...] cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola” (PLACCO, 2008, p. 49), regulam o fazer da unidade e causam segurança. Por vezes, estas rotinas ocupam muito tempo da coordenação pedagógica, na garantia de que tudo esteja funcionando.

As importâncias são ações que precisam ser pensadas para acontecerem a longo prazo, exigindo mudança. Elas são construídas com o apoio do coletivo e incorporadas ao PPP. Para Placco (2008, p. 49, grifo da autora), “as IMPORTÂNCIAS são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de

dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola”.

Por sua vez, a pausa tem relação com o momento de descanso, de descontração, de encontros culturais, organizados pela coordenação e que acabam humanizando o trabalho (PLACCO, 2008). Com ela, o cuidado que precisamos ter é para que as rotinas e urgências não acabem ocupando todo o tempo de planejamento, incluindo as burocracias e demandas decorrentes.

Em suas narrativas, coordenadoras e professoras expressam que a organização de planejamento, provocada pelo excesso de burocracia, de rotinas, que muitas vezes não contemplam a tríplice função, contribui para uma maior aproximação da coordenadora pedagógica na atuação docente.

Consideramos que a concretização da tríplice função é um desafio enfrentado pelas coordenadoras, que precisa ser abraçada por mais profissionais do ambiente educativo, como a secretaria. Para Rausch e Girardi (2021), é preciso que os próprios colegas de trabalho compreendam a função da coordenação pedagógica, evitando tensões e solicitações que impeçam a concretização da tríplice função.

Essa tensão pode ser resultado do não consenso entre professores e diretores sobre a real função do Coordenador Pedagógico, que é chamado a resolver questões administrativas e burocráticas, deixando de lado, muitas vezes, a função formativa de professores. (RAUSH; GIRARDI, 2021, p. 38)

Pereira e Placco (2018) compreendem que as chamadas para resolver questões burocráticas – um excesso de atribuições e exigências – influenciam na identidade formadora da coordenação pedagógica.

Trata-se de um fator que incide diretamente sobre os processos de atribuição e pertença que constituem a identidade profissional das CPs e que dificulta sobremaneira a assunção e o exercício de sua principal tarefa, que é a formação de professores. (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 85-86)

Ao discutir a concretização da tríplice função da coordenação pedagógica, precisamos nos indagar sobre as necessidades que as coordenadoras pedagógicas apontam. Conforme Pereira (2017, p. 73), “se a sua principal tarefa é formar os professores, convém refletir sobre quais são os conhecimentos necessários para empreender a formação dos professores”. A concretização da tríplice função necessita da realização ou construção progressiva de ações para a efetivação dessas indagações. A coordenação pedagógica não pode assumir sozinha a responsabilidade quanto a isso. Esta função ultrapassa a boa vontade, o desejo, a experiência profissional de cada coordenadora.

A formação inicial aborda a disciplina de gestão tanto na licenciatura em Pedagogia (iniciada em 1939 e aprimorada por diretrizes subsequentes) quanto nas demais licenciaturas (a partir da Resolução n. 02/2015) (BRASIL, 2015). Da mesma forma, a especialização *lato sensu* em Gestão Escolar possui uma carga horária pequena para tamanho aprofundamento quanto às funções administrativas, que incluem e habilitam à coordenação pedagógica. Todavia, mesmo que essa formação inicial habilitasse para isso, haveria a necessidade de um novo olhar para a real função da coordenação.

Assim, consideramos que, da mesma maneira como as coordenadoras acompanham, registram e planejam pensando no coletivo de crianças e em suas individualidades, as coordenadoras também precisam planejar encontros formativos tendo presente as necessidades e potencialidades do seu coletivo de professoras. Entretanto, para realizar este processo e compreender sua importância, faz-se necessário construir possibilidades e encontros formativos reflexivos. Ao observar a prática, a teoria e a experiência das professoras no coletivo e individualmente, a coordenadora precisa se formar autônoma e coletivamente, assim como as professoras. Pereira (2017, p. 111-112) corrobora este pensamento, ao ressaltar:

A ideia de um coordenador pedagógico que exerça a função essencial de formador de professores mostra-se, para mim, um posicionamento ético e político, que pode auxiliar a definir sua identidade e a orientar a proposição de políticas públicas. Na medida em que forma os professores, o coordenador também deveria ter a possibilidade de se formar, com espaços, tempos e condições garantidas para isso. E para tornar isso concreto, é fundamental que o que se entende pela formação realizada pelo CP seja centrada na escola.

Salientamos que a concretização dessa tríplice função não depende apenas da coordenação, como já mencionamos, mas de políticas públicas para a formação continuada, incluindo a formação continuada específica para a coordenação pedagógica e a FCS, com projetos que sejam construídos com os coletivos de coordenadoras e professoras e que contemplem as propostas pedagógicas das unidades. A tríplice função só acontecerá mediante um movimento espiral de outras ações, pessoas, projetos e políticas que circulem em uma grande esfera e que se movimentam na busca do desenvolvimento coletivo, um desafio a ser enfrentado.

Por si só, a coordenadora pedagógica não promove transformação. Assim, como a modificação da prática pedagógica depende do desejo das professoras, a coordenação pedagógica, além de desejar, precisa instigar que estas profissionais e as pessoas que fazem parte do coletivo do CEI também acreditem, desejem e mobilizem-se para a transformação. Para isso, ela precisa estar segura quanto às condições para realizar as funções de articuladora, formadora e transformadora.

5 Considerações finais

Os dados analisados indicam a existência de avanços e desafios à FCS e à qualificação da prática. No caso dos primeiros, foram apontadas ações que, independentemente da modalidade do encontro formativo, provocam modificações na prática existente na unidade. Estes avanços foram manifestados por coordenadoras e professoras e estão expressos nos documentos apresentados.

Um dos avanços apontados foi a reflexão sobre a prática. Coordenadoras e professoras consideram que a reflexão sobre a prática acontece quando os encontros formativos são construídos olhando para a realidade da unidade em que atuam, para os planejamentos, promovendo estudos e instigando o pensar sobre como vêm construindo a prática.

O trabalho colaborativo foi outro avanço apontado pelas participantes da pesquisa. Elas indicam que o trabalho conjunto acontece, precipuamente, quando as professoras com mais anos de experiência compartilham com as professoras iniciantes, na profissão ou na unidade, seus saberes. Esta troca entre os pares pode acontecer quando estão reunidas em momentos formativos, quando constroem os planejamentos ou em sua aplicação.

Um terceiro avanço foi a modificação do planejamento e das ações educativas. Para as coordenadoras e professoras, mediante a reflexão sobre a prática e com o trabalho colaborativo, que é proposto nos momentos de FCS, pode acontecer a modificação do planejamento e das práticas. As professoras compreendem que é preciso haver o desejo de mudança, abrangendo as propostas para leitura, reflexão, orientação e troca com os pares como possibilidade de aprendizado. Sem o desejo de mudança, a professora pode refletir sobre a prática, ouvir e observar as colegas e continuar pensando e executando seu planejamento da mesma maneira.

Os desafios são considerados por nós como avanços ainda não conquistados. Eles nos fazem continuar buscando estratégias para alcançá-los, mas nem sempre esta conquista depende apenas do coletivo da unidade. Um dos desafios manifestados por professoras e coordenadoras, e que também aparece nos documentos analisados, é a permanência do coletivo de professoras nos CEIs. A desistência da vaga, os pedidos de remoção e as trocas de professores ACTs, substitutos dos efetivos, acabam dificultando a manutenção do coletivo de funcionários e ocasionando uma rotatividade.

Uma maior aproximação da coordenação pedagógica na atuação docente foi apontada como outro desafio. As professoras e coordenadoras reforçam a importância da presença da coordenadora na realização dos planejamentos, acompanhando e interagindo com as crianças, sugerindo, orientando as professoras e brincando com os menores. Esse desafio relaciona-se com o excesso de atribuições da coordenação pedagógica, com a demanda de trabalho e com a

necessidade de compreensão da coordenação de sua função, que acaba sendo compreendida a partir de formações específicas para as coordenadoras.

Este desafio nos remete a outro: a concretização da tríplice função da coordenação pedagógica. Pereira e Placco (2018) compreendem a tríplice função como articuladora, formadora e transformadora. A primeira traz a coordenadora como a profissional que instiga as professoras à reflexão sobre a própria prática, favorecendo a construção de momentos que proporcionem a ampliação de conhecimentos, o seu desenvolvimento profissional, sugerindo, orientando e provocando o olhar crítico sobre a própria prática.

O que é planejado no PPP para a unidade, com ações de curto, médio e longo prazo, e sua concretização pertencem à função articuladora. Ela envolve uma mudança no pensar e realizar o projeto, buscando coletivamente melhorar as práticas pedagógicas, a qualidade do que é ensinado e a aprendizagem das crianças.

Assim, a concretização da tríplice função acaba tornando-se um desafio ainda maior por implicar que as coordenadoras pedagógicas compreendam a importância da real função que possuem e, mais que isso, por explicitar a necessidade de condições para que elas realizem a articulação, a formação e a transformação do meio em que atuam.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BLUMENAU. Lei Complementar n. 662, de 28 de novembro de 2007. Institui o Estatuto e o Plano de Carreira para servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau e dá outras providências. 2007b. *Leis Municipais*, [S. l.], 28 nov. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3t69sY1>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BLUMENAU. *Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau – RME*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3eWRw9T>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau (SC). In: RAUSCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Edson (org.). *Processos de ensinar e aprender*.

formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva. Blumenau: Edifurb, 2016. P. 14-29.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-12.

GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. P. 147-161.

GONÇALVES, Carlos Luiz. *O trabalho pedagógico não docente na escola: um ensaio de monitoramento*. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 1995.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. P. 69-80.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, Sônia. *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação Infantil*. 1. Ed. – Brasília: MEC, 2016. p. 49-78. (Coleção Leituras e escrita na educação infantil, v. 7).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDERS, Patricia. Prefácio. In: RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Sandra Mogk da; SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; GERALDO, Andréia Roncáglio. *Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexibilidade e pesquisa em ação*. Blumenau: Edição do autor, 2021. p. 4-5.

MATUS, Carlos. *Curso de planificação e governo: guia de análise teórica*. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3D6eYvj>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Rodnei. *O desenvolvimento profissional de um grupo coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2017. Disponível em: <https://bit.ly/334KRI7>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018. P. 81-102. (Coleção O Coordenador Pedagógico, v. 13).

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. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAUSCH, Rita Buzzi. *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3rqdyYz>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi; GIRARDI, Isabela Dauble. Coordenação Pedagógica na contemporaneidade. *In*: RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Sandra Mogk da; SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; GERALDO, Andréia Roncáglio (org.). *Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexibilidade e pesquisa em ação*. Blumenau: Edição do autor, 2021. p. 33-47.

RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Sandra Mogk da. Formação Continuada da Coordenação Pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador. *In*: RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Sandra Mogk da; SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; GERALDO, Andréia Roncáglio (org.). *Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexibilidade e pesquisa em ação* [recurso eletrônico. 1. Ed. Blumenau: Edição do autor, 2021. p. 15-30.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 25-44.

WARSCHAUER, Cecília. *Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.