

Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa-formação

Professional onboarding of the pedagogical coordinator: collaborative partnership of beginning and experienced coordinators based on a research-training

Integración laboral del coordinador pedagógico: colaboración entre principiantes y expertos desde una investigación-formación

Ana Lucia Madsen Gomboeff¹

<https://orcid.org/0000-0001-6147-7003>

Laurizete Ferragut Passos²

<https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: analumadsen@gmail.com.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: laurizetefer@gmail.com.

Resumo

As parcerias colaborativas têm se mostrado potentes para apoiar o processo de inserção dos profissionais que iniciam numa nova função. O artigo trata de uma ação de indução profissional realizada junto a um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes com vistas a contribuir para a superação dos desafios vividos em seu processo de inserção profissional junto às escolas de ensino básico. Para o presente texto será apresentado um recorte dos dados da pesquisa que reuniu 25 professores aprovados em concurso público para coordenador pedagógico sem experiência na função, os iniciantes, e dezessete coordenadores com experiência de até três anos, os experientes, e cuja parceria colaborativa se deu a partir de uma pesquisa-formação. Para a produção dos dados, utilizou-se a transcrição dos encontros formativos (oito com cada grupo), incluindo o conteúdo do *Chat*, bem como a transcrição dos dois grupos de discussão e das conversas e trocas espontâneas pelo *WhatsApp* e dados de um questionário de caracterização. A análise dos dados teve inspiração na Análise de Prosa. Os resultados indicam que a parceria colaborativa iniciante-experiente traz subsídios para que o primeiro enfrente e supere os desafios do início da carreira e também contribui para o aprimoramento da prática profissional do experiente.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico Iniciante. Inserção Profissional. Parceria Colaborativa. Pesquisa-formação.



Abstract

Collaborative partnerships have proven to be powerful support on the onboarding process for professionals starting out in a new role. The article discusses a professional induction activity carried out with a group of beginning pedagogical coordinators in order to help them overcome the challenges during their professional onboarding in primary education schools. This work will set forth a data sample from the research with twenty-five teachers who had been approved in public call for pedagogical coordinator had no experience in the job – beginning coordinators – and seventeen coordinators with up to three years of experience – experienced coordinators – whose collaborative partnership was based on a research-training program. For data production, we used the transcript of training meetings (eight with each group), including Chat content, as well as transcript of two focus groups and spontaneous WhatsApp conversations and give-and-take, and data from a characterization questionnaire. The data analysis was powered by Prose Analysis. The results indicate that the collaborative partnership of beginning and experienced coordinators brings inputs for the former to face and overcome the challenges of early career, and also contributes to the improvement of professional practice for experienced coordinators.

Keywords: *Beginning Pedagogical Coordinator. Professional Onboarding. Collaborative Partnership. Research-Training.*

Resumen

Las asociaciones de colaboración han demostrado ser potentes apoyos para el proceso de inserción de los profesionales que se inician en una nueva función. El artículo trata de una acción de inducción profesional llevada a cabo con un grupo de coordinadores pedagógicos principiantes con el fin de contribuir a la superación de los retos experimentados en su proceso de inserción laboral en las escuelas de educación básica. En este texto se presentará una selección de datos resultantes de la investigación, que reunió a veinticinco profesores aprobados en una convocatoria pública para coordinador pedagógico sin experiencia en el puesto, los principiantes, y a diecisiete coordinadores con hasta tres años de experiencia, los expertos, y cuya asociación de colaboración entre ellos se basó en una investigación-formación. Para la producción de datos, se utilizó la transcripción de las reuniones formativas (ocho con cada grupo), incluyendo el contenido del chat, así como la transcripción de los dos grupos de discusión y las conversaciones e intercambios espontáneos de WhatsApp y los datos de un cuestionario de caracterización. El análisis de los datos se ha inspirado en el Análisis de Prosa. Los resultados indican que la asociación de colaboración entre principiantes y expertos aporta ayudas para que los primeros logren hacer frente y superar los retos del inicio de la carrera y también contribuye a la mejora de la práctica profesional de los expertos.

Palabras clave: *Coordinador Pedagógico Principiante. Inserción Laboral. Asociación de Colaboración. Investigación-formación*

1 Introdução

Discutir o apoio à formação e à atuação do coordenador pedagógico implica considerar os avanços dos estudos e das propostas de ação e reflexão sobre o fazer desse profissional e

sobre a necessidade de formação específica para uma atuação qualificada. As múltiplas e complexas funções da coordenação pedagógica e a falta de clareza sobre as funções e atribuições para o exercício da função são hoje reconhecidas (PLACCO; ALMEIDA, 2021) e demandam um cuidado especial com os que estão iniciando nessa profissão.

Muitos professores assumem a coordenação pedagógica acreditando que sua experiência como docente seja um requisito suficiente para exercer a nova função. Embora essa experiência prática de atuação em sala de aula se apresente como um reforço para os que iniciam nessa profissão (GROPPO; ALMEIDA, 2013), ela não contempla todas as especificidades da função, o que reforça a ideia de que o apoio nessa fase inicial da coordenação é decisivo para o processo de aprendizagem profissional que a função exige.

Quando o coordenador pedagógico, de algum modo, não é apoiado e nem acompanhado em sua inserção profissional, é comum que a qualidade do seu trabalho fique comprometida, e que toda a escola seja afetada. Isso ocorre, geralmente, porque esse profissional não recebeu formação específica, seja a inicial ou a continuada, para pôr em prática, no chão da escola, os conhecimentos e saberes específicos que são adquiridos para o desempenho da função ou, ainda, porque há o entendimento generalizado nas escolas de que esse profissional é o solucionador de qualquer problemática demandada no cotidiano, o que dificulta a priorização das tarefas que são próprias da função.

Essas situações fazem com que, na maioria das vezes, o coordenador assuma atividades burocráticas e administrativas que não lhe pertencem, sinta-se isolado e afastado dos pares, especialmente do diretor escolar e, com isso, mais distante do atendimento das três dimensões essenciais da sua função: articuladora, formadora e transformadora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Se tais dimensões demandam do coordenador pedagógico experiente um tempo grande de aprendizagem, além de condições adequadas na escola para assumi-las e desenvolvê-las, para o profissional que inicia na coordenação pedagógica essa problemática se torna ainda mais desafiadora. Diante disso, cabem questionamentos como estes: como essas dimensões vão sendo incorporadas na atuação do coordenador que ingressa na função? Quais formas de apoio e acompanhamento contribuem para a superação dos desafios desse início na função?

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar uma ação de indução profissional ancorada na parceria colaborativa entre coordenadores experientes e iniciantes, isto é, uma ação de apoio e de acompanhamento voltada para a superação dos

desafios vividos no processo de inserção profissional na coordenação pedagógica. Apresentam-se dados e análises resultantes do recorte de uma pesquisa-formação¹, baseada nos pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com o protocolo de pesquisa: 5.186.675. Esse recorte enfatiza a parceria colaborativa.

2 Aspectos metodológicos

A perspectiva de articular pesquisa e formação de professores vem sendo defendida e utilizada por muitos pesquisadores (ANDRÉ, 2002; PASSOS, 2007; RAUSCH, 2012; PEREIRA, 2017) e evidencia o caráter crítico e emancipador de um procedimento de intervenção no contexto escolar que parte dos próprios professores, com vistas não só a transformar a realidade, como também a garantir a efetivação e o prosseguimento das mudanças (LONGAREZZI; SILVA, 2013). Nessa direção, a pesquisa-formação realizada com foco na parceria colaborativa entre coordenadores experientes e iniciantes e desenvolvida como ações de indução junto aos ingressantes atendeu tanto as exigências teóricas quanto as práticas da pesquisa-ação.

Dezesseis encontros formativos (oito com cada grupo), desenvolvidos no segundo semestre de 2020, de modo virtual, em função da pandemia de covid-19, incluindo o conteúdo do *Chat*, dois grupos de discussão, conversas e trocas espontâneas pelo *WhatsApp* e questionário foram utilizados para produzir dados.

Participaram desses encontros formativos 25 professores aprovados em concurso para coordenador pedagógico em 2019, sem experiência na coordenação, considerados iniciantes, e dezessete coordenadores com experiência de até três anos, os experientes. Todos os 42 participantes da pesquisa, ou seja, os 25 docentes e os dezessete coordenadores com menos de três anos de experiência na coordenação, atuam na rede municipal de ensino de São Paulo.

Para realizar os encontros formativos, foi preciso dividir esses 42 participantes em dois grupos de modo que em cada grupo tivesse iniciantes e experientes de maneira equilibrada para que a parceria colaborativa pudesse acontecer.

O primeiro e o segundo encontro formativo, tanto no grupo um como no grupo dois, serviram para identificar, analisar e priorizar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa, com o envolvimento deles, a partir da discussão dos desafios profissionais que enfrentam. Essas necessidades, concebidas como problemas ou dificuldades que os

profissionais enfrentam diante de novos contextos de trabalho (ESTRELA; LEITE, 1999), foram convertidas em conteúdo de formação discutido do terceiro ao oitavo encontro. Coincidentemente, os conteúdos escolhidos pelos dois grupos foram os mesmos, com exceção do último encontro. Assim, tratou-se com todos os envolvidos das atribuições do coordenador pedagógico, da observação da aula do professor, da devolutiva do coordenador para o docente acerca dessa observação e a respeito do planejamento do professor, da formação docente e das estratégias formativas. No oitavo encontro, no grupo um, trabalhou-se a temática do acompanhamento das aprendizagens, e, no grupo dois, conversamos sobre a documentação pedagógica (avaliação final da unidade escolar e projeto político pedagógico).

O primeiro grupo de discussão, denominado grupo A, foi composto por seis coordenadores experientes, que participaram dos encontros formativos e desejaram compor esse grupo de discussão, e aconteceu sete meses depois do término dos encontros formativos, ou seja, junho de 2021. Teve como objetivo compreender se, e como, a parceria colaborativa entre coordenadores experientes e iniciantes desenvolvida durante os encontros formativos em 2020 reverberou na prática profissional desses coordenadores experientes.

O segundo grupo de discussão, chamado de Grupo B, foi constituído por cinco profissionais que não tinham experiência na coordenação pedagógica quando participaram dos encontros formativos. Eram professores aprovados no concurso de coordenação que aguardavam a chamada para tomar posse no cargo e que concordaram em participar desse grupo de discussão voluntariamente. Esse grupo de discussão aconteceu oito meses depois do término dos encontros formativos, isto é, julho de 2021. Serviu para investigar como ocorreu a inserção profissional desses profissionais após participarem da pesquisa-formação.

A análise dos dados teve inspiração na Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Com o material empírico nas mãos, realizaram-se algumas leituras flutuantes para identificar e negritar trechos que dialogassem com o objetivo da pesquisa-formação: investigar como ocorre a inserção profissional do coordenador pedagógico a partir da parceria colaborativa entre coordenadores experientes e iniciantes e da mentoria, incrementadas por meio da pesquisa-formação. Depois, coloriram-se, com cores diferentes, esses trechos a fim de organizá-los em tópicos (assuntos). Esses tópicos foram agrupados com base na semelhança e na complementaridade temática. Desse modo, construíram-se os seguintes eixos de análise: processo coletivo de levantamento, de análise e de priorização das necessidades formativas dos participantes da pesquisa; parceria colaborativa entre universidade-escola e entre experientes e

iniciantes a partir da pesquisa-formação; contribuições da pesquisa-formação para a transformação da prática dos experientes; contribuições da pesquisa-formação para a inserção profissional dos iniciantes.

Cada eixo articulou-se a um dos objetivos específicos da pesquisa-formação, que são estes: levantar, analisar e priorizar coletivamente as necessidades formativas² dos participantes da pesquisa para organizar e desenvolver os encontros formativos; identificar os fatores que favorecem a parceria colaborativa entre universidade-escola e entre coordenadores experientes e iniciantes; compreender se, e como, a parceria colaborativa e a mentoria reverberaram na atuação dos experientes; analisar se, e como, as ações de indução desta pesquisa-formação contribuíram para que os iniciantes tivessem mais subsídios para enfrentar os desafios da inserção profissional. Dentro de cada eixo de análise expõem-se aspectos ou categorias, que, apesar de não procurados inicialmente, revelam uma melhor compreensão do fenômeno estudado, conforme propõe André (1983).

3 Inserção profissional do coordenador pedagógico

O processo de inserção profissional de professores iniciantes na carreira é definido como ingresso na atividade de ensinar e aprender a ensinar. A inserção profissional do coordenador pedagógico ocorre quando um professor, geralmente com experiência na docência, assume a coordenação pedagógica. Isso pode ocorrer por meio de concurso público, em que o futuro coordenador toma posse do cargo, ou por intermédio da designação, que é quando um professor é escolhido pelos pares para assumir a função de coordenador. Essa regra depende de cada rede de ensino.

De acordo com Huberman (1995), o período de inserção profissional compreende os três primeiros anos de trabalho. Na maioria das vezes, nesse período, o novo coordenador pedagógico precisa relacionar-se com um novo grupo profissional, constituir nova identidade profissional e aprender a realizar outro tipo de trabalho atrelado à docência, mas muito diferente dela. Isso não é nada fácil, ainda mais sozinho, sem apoio e acompanhamento. Dessa forma, com raras exceções, o início de carreira “tem sido árduo para muitos professores coordenadores” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p. 94).

A fase de inserção profissional, segundo Huberman (1995), abarca um período de sobrevivência e descoberta. Nessa fase inicial, ocorre o mesmo com os coordenadores

iniciantes que precisam adaptar-se ao novo trabalho. “Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua sala, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p. 94).

Para Placco (2009, p. 47), o dia a dia do coordenador é constituído, muitas vezes, por acontecimentos que o conduzem, “com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes, até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’”. Nessa direção, Placco e Souza (2012) esclarecem que, na maioria das vezes, diante dessa situação, muitos coordenadores, tentando sobreviver, acabam se perdendo ao tentar responder às situações momentâneas, preenchendo grande parte do seu tempo com atividades administrativas ou intervenções disciplinares que não correspondem a sua função. Isso, salvo as exceções, faz com que percam o foco central do seu trabalho que, segundo Placco, Almeida e Souza (2015), deve envolver três grandes dimensões: articuladora, formadora e transformadora.

Placco e Souza (2008, p. 27) defendem que a dimensão articuladora do trabalho na coordenação diz respeito a conduzir, por meio do trabalho coletivo, o projeto político pedagógico da escola, à medida que o coordenador sutura os diversos diálogos e situações presentes no contexto escolar. As outras duas dimensões, formativa e transformadora, estão interligadas ao planejamento e ao desenvolvimento das ações formativas na escola junto aos docentes, de modo a organizar situações e interações para que se tornem reflexivos e críticos de sua própria prática pedagógica (BENACHIO; PLACCO, 2012), rompendo com atitudes conservadoras e acríticas.

Somado a isso, muitas vezes, os coordenadores iniciantes são submetidos às escolas mais vulneráveis ou de porte maior. Frequentemente, há ausência de apoio e acompanhamento em relação ao trabalho desse profissional pela própria escola e pela rede de ensino, e falta de condições mínimas de trabalho (GROPPO; ALMEIDA, 2013). Tudo isso torna sua inserção profissional ainda mais difícil. Para que os coordenadores iniciantes possam adaptar-se ao novo trabalho sem se perder do foco central do seu trabalho ao tentar responder às situações momentâneas, parcerias e colaborações se mostram necessárias no período de ingresso.

4 Parceria colaborativa como ação de indução profissional

A parceria colaborativa, apesar de ainda ser um conceito em construção, segundo Foerste (2005), apresenta algumas características. Para o autor, de modo geral, a parceria é uma forma de organização que “envolve instituições e/ou indivíduos que se agregam de forma voluntária (...), estabelecendo negociações coletivas com partilha de compromissos e responsabilidades entre si”. Trata-se de uma prática de cogestão que se ancora nos princípios da democracia, como a participação nas tomadas de decisões, na qual as divergências são resolvidas pelo consenso (FOERSTE, 2005, p. 70).

Foerste (2005), ao defender a definição coletiva dos conteúdos da formação por meio de negociação e de reflexão compartilhada, sugere a possibilidade de abertura para que percepções, crenças e práticas dos profissionais de diferentes segmentos possam ser objeto de reflexão coletiva nos processos formativos, implicando a participação dos envolvidos.

Quando o coordenador iniciante participa da definição dos conteúdos de sua própria formação com reflexão compartilhada acerca das suas percepções, crenças e práticas e, a partir da interação com os pares, ele pode enriquecer sua maneira de pensar e agir e ampliar seu raciocínio crítico, cria, assim, possibilidades de enfrentamento dos complexos desafios do início de carreira.

Defende-se, assim, que a parceria colaborativa pode ser utilizada como uma potente ação de indução profissional quando não envolve um número muito grande de profissionais, e quando está voltada, principalmente, para o apoio e o acompanhamento do iniciante com foco no enfrentamento e na superação dos desafios do início da carreira.

Empregada desse modo, a parceria colaborativa não pode ser considerada um programa de indução e, sim, como já citado, uma ação de indução. Um programa de indução é “um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida” (WONG, 2020, p. 3).

Nesse estudo, a ação de indução refere-se a um processo de acompanhamento orientado e compartilhado entre coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes, com estes e a pesquisadora assumindo a mentoria para facilitar a inserção do coordenador iniciante. A mentoria é aqui compreendida na perspectiva de Ochoa (2011), como a relação simétrica

estabelecida entre um profissional com mais experiência e outro com nenhuma ou pouca experiência. Nessa relação, concebe-se o iniciante como um todo e não se considera somente o trabalho que ele realiza. A mentoria, nesse sentido, visa apoiar o iniciante na realização de suas atividades profissionais e, com ele, construir conhecimento em conjunto, a partir da relação vivida entre os profissionais.

5 O que os dados produzidos na pesquisa-formação revelam sobre a parceria colaborativa como ação de indução

Na pesquisa-formação, no primeiro encontro formativo, buscou-se socializar as respostas dadas, no *Google Forms*, pelos coordenadores experientes à pergunta: quais desafios você enfrenta como CP? Depois dessa socialização, apresentaram-se alguns possíveis temas para serem abordados nos encontros formativos que foram elaborados por meio da categorização desses desafios com base no critério da semelhança. Em seguida, explicou-se que esses temas poderiam ser aceitos ou não pelo grupo como conteúdo dos encontros formativos. Esse processo conduziu os participantes da pesquisa ao diálogo e à negociação coletiva acerca dos conteúdos da formação, oportunizando formação continuada, e evidenciando a perspectiva dialética defendida por Antolí, Imbernón e Rodríguez (2001):

Sobre a formação de professor, você [pesquisadora] falou uma coisa muito importante que é estudar as estratégias para saber como eu vou fazer a formação. Eu preciso de técnicas, estratégias pra saber fazer isso. Eu me lembro de umas reuniões pedagógicas que a pessoa [coordenador] estava lá só cumprindo a reunião. Ela [coordenadora] queria passar as coisa e eu saia de lá dizendo: eu não sei o que foi isso aqui. Não me ajudava em nada. Eu também trabalhei com uma coordenadora que cobrava tanto que eu já não pensava em nada e ficava esperando o que mais ela ia cobrar na reunião. Eu não tinha tempo de respirar e nem de pensar por mim mesma. Hoje eu fico pensando: O que é ser coordenador? (Esmeralda², Grupo1-iniciante)

Estratégias formativas acho um ótimo tema. Eu não tinha pensado nisso. Desenvolver a formação é difícil (Larimar, Grupo 1-experiente).

(...) Se a gente pudesse falar sobre as estratégias pra desenvolver a formação seria ótimo. Onde eu posso buscar mais informações sobre isso? (Opala preto, Grupo1-iniciante)

Para gente que vai ser coordenadora, aprender estratégias para fazer a formação é importante (Pérola dos Mares do Sul, Grupo1-iniciante).

Esmeralda lembra-se de algumas reuniões pedagógicas que frequentou como professora. Para ela, a reunião com carácter transmissivo não contribui para o aprimoramento da prática em sala de aula. Recorda-se, ainda, de uma coordenadora com a qual trabalhou que assumia uma postura de cobrança excessiva. Essa postura, segundo ela, não possibilita a reflexão e a autonomia docentes.

Essa fala de Esmeralda indica que a discussão entre os participantes da pesquisa para identificar, analisar e priorizar suas necessidades formativas, ocorre na “perspectiva de desenvolvimento profissional, centrando o processo nos indivíduos e nos seus contextos específicos” (ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31) de trabalho. Ao acionar sua memória, Esmeralda reflete sobre a prática profissional do coordenador, mesmo não sendo coordenadora ainda. Desse modo, é possível, conforme explicam as autoras, transformar seus desejos e seus interesses, provavelmente, não definidos, em inquietações e estas em necessidades formativas.

Estrela e Leite (1999, p. 31) garantem que a “identificação de necessidades baseada na reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica” não é algo comum nas formações, e que essa reflexão sobre a prática profissional é importante porque pode “facilitar uma progressiva consciencialização, definição e priorização das necessidades” por parte dos envolvidos. O mesmo processo ocorre com o coordenador pedagógico.

Esmeralda, pelo tom de crítica que utiliza, parece já ter percebido que a formação não deve ser concebida como uma espécie de treino que antecede a ação docente, no qual se transmite ao professor conhecimentos teóricos e técnicos. Nessa situação de formação, o professor é considerado pelo formador como incapaz de gerar conhecimento pedagógico, já que o conhecimento é produzido pelos especialistas e a prática exercida pelo docente é a reprodução dessa teoria (IMBERNÓN, 2004).

Ao questionar o que é ser coordenador, Esmeralda demonstra desejo de tratar, nos encontros formativos, das estratégias formativas, sugestão da pesquisadora a partir de um dos temas elaborados por meio da categorização dos desafios apontados pelos coordenadores experientes. Nota-se que os conteúdos dos encontros formativos não foram definidos somente a partir daquilo que expressaram os coordenadores experientes e nem apenas pela pesquisadora. Há negociação constante entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora. Essa negociação fundamenta a parceria colaborativa (FOERSTE, 2005) e possibilita maior autonomia na forma de pensar, agir e resolver problemas (DAMIANI, 2008).

Nota-se que o compartilhamento, nas reuniões pedagógicas, das experiências que Esmeralda viveu como docente parece ter feito Larimar, coordenadora experiente, refletir sobre a forma de mediar a formação. Seu depoimento sugere que desenvolver a formação com os professores é uma dificuldade, visto que demonstra desejo de abordar essa temática. Observa-se que o depoimento de Esmeralda e a sugestão da pesquisadora de trabalhar as estratégias formativas no contexto da formação conduziram o grupo a tomar uma decisão coletiva: reconhecer a importância do tema da formação e das estratégias para desenvolvê-la.

A identificação, a análise e a priorização conjunta das necessidades formativas provocaram um movimento de envolvimento dos participantes da pesquisa na tomada de decisão acerca dos conteúdos da formação. Esse envolvimento é um pilar básico de um sistema democrático de formação no qual as pessoas não são meros objetos a serviço do sistema de ensino. O registro, a seguir, de Pérola (questionário), iniciante, certifica que envolver os formandos na própria formação para que identifiquem, analisem e priorizem suas necessidades é produtivo: “Outro ponto importante [dos encontros] foi a elaboração de toda a formação com base em nossas necessidades: fantástico e produtivo”.

Essa forma de participação e esse modo de conceber os profissionais como não objetos de um sistema de ensino, acrescenta Foerste (2005), são essenciais para o estabelecimento da parceria colaborativa. Nessa perspectiva, a relação é horizontal e democrática, como revela esta fala:

Eu vejo que é muito democrática a fala da pesquisadora. Ela sempre pede um *feedback*. Ela diz assim: ‘Faz sentido? Vocês concordam?’ Não é nada imposto. É muito democrático, e sempre ela pede esse retorno para entender o que que está se passando com o grupo, se está ajudando (Safira, iniciante, Grupo de discussão B).

Safira sente que está num espaço democrático e lança luz sobre a preocupação e a atenção, por parte da pesquisadora, de mediar as falas dos participantes por meio de perguntas para que haja consenso e para se certificar de que os conteúdos da formação atendam aos interesses e às necessidades de todos.

Quando as dúvidas dos iniciantes são respondidas sem julgamento pelos experientes, e quando há socialização de experiências entre os envolvidos, com compartilhamento de saberes dentro de um contexto colaborativo, pode haver aprendizagem da prática da coordenação, como comprovam estas falas dos iniciantes:

Para a gente que não estava no cargo [de coordenador] é uma dificuldade enorme. Tanto os outros [participantes do grupo] como a Ana [pesquisadora] conosco, só de não ter crítica e perceber que nós estamos tentando superar nossas dificuldades a cada momento, nos ajudam muito (Safira, Grupo de discussão B).

(...) a troca de experiências e de materiais foi um importante elemento dessas interações [experiente-iniciante], sobretudo, porque a formação proporcionou vermos a teoria nas práticas (Alexandrita, questionário).

Safira mostra que as interações com os pares mais experientes, sem críticas ou julgamentos, podem contribuir com o processo de aprendizagem da profissão. Alexandrita enfatiza que, por meio dos relatos de experiência e da reflexão sobre eles, é possível estabelecer relação entre teoria e prática, e pensar as possibilidades de abordagem no trabalho como coordenador. Estas falas dos experientes indicam que a parceria colaborativa entre experientes e iniciantes é positiva:

Nossa, eu achei muito importante esse encontro de quem estava na expectativa de iniciar [na coordenação] e de quem já estava como designado [coordenador substituto]. Eu fiquei tão feliz quando a Grandidierite que é aqui da minha diretoria regional de educação entrou no grupo. Ela tinha uma dúvida enorme de ficar na escola dela como coordenadora ou sair, e ir pra outra escola. (...) Então, quando ela falou para mim que a minha fala [nos encontros formativos] a tinha ajudado na escolha, e hoje eu estou vendo lá que ela está crescendo numa escola que eu também conheço, eu fiquei feliz. Com uma fala minha, que eu só estava colocando o que estava no meu coração e o que eu tinha vivido, eu a ajudei (Turmalina, Grupo de discussão A).

(...) eu fico pensando como eu gostaria de ter sido acolhida quando eu era nova [como coordenadora]. Então, eu penso que quem está chegando, que mesmo a gente [experiente], possa nos acolher mutuamente. Eu acredito que é sempre válido a gente ter o novo e o experiente juntos se ajudando mutuamente (Diamante, Grupo de discussão A).

Turmalina expõe seu sentimento de alegria por saber que, ao narrar sua experiência como coordenadora experiente para Grandidievite nos encontros formativos, ajudou-a a tomar uma decisão. Na formação, quando há espaço para “que o vivido aflore tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para aceitação de novas propostas de trabalho e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, em confronto com as situações do momento presente” (ALMEIDA, 2003, p. 84). Nota-se benefícios para ambas (Turmalina e Grandidievite) em função da abertura de espaços para a socialização do vivido nos encontros

formativos. Turmalina pôde reelaborar sua experiência, e Grandidievite pôde refletir e tomar uma decisão mais assertiva com base na experiência alheia.

A parceria colaborativa entre essas participantes da pesquisa parece ter possibilitado “o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (DAMIANI, 2008, p. 225).

Nesse contexto de socialização do vivido que ocorreu em vários momentos na pesquisa-formação, Diamante parece buscar na memória o tempo em que era novata na coordenação, e, diante disso, assume um posicionamento: que experientes e iniciantes devem se ajudar mutuamente.

Nessa perspectiva, Foerste (2005) defende que é preciso criar políticas públicas que oportunizem ao docente inserir-se em grupos para refletir sobre as situações concretas presentes na prática pedagógica, com o intuito de definir coletivamente alternativas mais assertivas de trabalho, transformando a realidade. As falas de Ruby e Diamante rosa, ambas iniciantes, indicam que o encontro formativo mais marcante para elas foi o que tratou da observação da aula do professor. Essas falas explicitam evidências que nos permitem compreender como a parceria colaborativa contribuiu para que essas participantes da pesquisa construíssem mais subsídios para enfrentar os desafios da sua inserção profissional:

Para mim marcou quando falamos sobre a intervenção pedagógica na sala de aula, né? Na observação da sala de aula porque, até então, eu não tive nenhuma coordenadora que tivesse fazendo esse tipo de observação do meu trabalho, né? (Ruby, Grupo de discussão-B).

(...) eu amei descobrir a prática da observação da sala de aula, pois não é uma prática vivenciada na minha unidade escolar (Diamante rosa, Grupo 1, questionário).

Essas coordenadoras iniciantes afirmam que a prática da observação da aula do professor com foco no aprimoramento do trabalho dele não é algo comum nas escolas onde foram professoras. Muitas vezes, como já foi dito, o coordenador assume tarefas que não são suas e deixa de acompanhar e de intervir no trabalho pedagógico realizado pelo docente. Não se pode deixar de mencionar que, raras as exceções, esse desvio de função também é decorrente da falta de formação voltada ao papel de formador do coordenador na escola (GROPPO; ALMEIDA, 2013).

Segundo Giovani e Tamassia (2013), é importante que o coordenador acompanhe o professor em sala de aula para observar a prática pedagógica dele, que converse com ele depois para trocar ideias e que dê sua devolutiva por escrito, utilizando comentários construtivos e sugestões, com o intuito de aprimorar a prática docente em prol da aprendizagem dos alunos. Por meio desse trabalho, é possível fazer uma orientação mais específica, identificar necessidades formativas e encontrar boas práticas que devem ser compartilhadas com os outros docentes para fomentar a troca entre os pares e a reflexão colaborativa sobre as experiências vividas. As falas a seguir trazem indícios de que a parceria colaborativa reverberou na prática dos coordenadores experientes:

As formações me provocaram a refletir sobre a importância de priorizar as demandas formativas (Pérola, questionário).

(...) com os nossos encontros, percebi que muitas funções não eram do meu escopo, e que essa sobrecarga de trabalho me deixava exausta a ponto de pensar em não assumir o concurso público. Tive uma conversa com a direção, para explicar que ajudaria com esse dia a dia atarefado, mas que iria privilegiar as minhas funções (Serendibite, questionário).

(...) eu cheguei para conversar com a gestão, né? (...) Pontuei para ela que não dava para eu ficar com tudo, né? Que eu precisava focar nas questões pedagógicas, até porque a gente estava vivendo algo novo [em 2020], algo que a gente nem sabia. Então, isso demandava muita organização, tanto dos professores quanto minha e aí, depois dessa conversa, eu acho que o trabalho fluiu, porque aí a gente dividiu de verdade os afazeres, né? (Serendibite, Grupo de discussão A).

(...) as falas [dos outros participantes da pesquisa] validavam ou não o que eu estava passando naquele momento [como coordenadora]. (...) Aqui no grupo, eu encontrei pessoas muito diferentes, com opiniões muito diferentes das minhas, mas eu respeitava muito. Eu consegui, ouvindo, enquanto a pessoa ia falando, aprender e eu falava pra mim mesma assim: “Eu não faria assim, ou eu faria assim também”. (...) Eu entendi uma coisa nos encontros: Eu posso aqui ir refletindo com cada fala. Essa experiência [encontros formativos] aqui foi muito grandiosa (Turmalina, Grupo de discussão A).

Esses depoimentos indicam que a troca e a reflexão compartilhada das experiências, por intermédio da parceria colaborativa entre iniciantes e experiente, reverberaram na apreensão, por parte dos coordenadores experientes, do seu papel formativo, na sua mudança de postura diante das tarefas que lhes são impostas cotidianamente e no aprimoramento do seu trabalho.

Serendibite consegue perceber que muitas atividades que realizava no dia a dia não lhe pertenciam, e que isso a deixava sobrecarregada. Garante que não conseguiu se desvencilhar

de todo trabalho que não lhe pertence devido ao número reduzido de funcionários, mas que conseguiu privilegiar sua função. Por meio do diálogo com a direção escolar, conseguiu dividir tarefas e estabelecer uma forma de trabalho mais articulada com a diretora.

Turmalina garante que, por intermédio das falas dos pares nos encontros formativos, conseguiu refletir sobre sua própria prática, e que, como coordenadora, antes de participar da pesquisa-formação, conduzia a formação docente com base em seus instintos. Depois de participar dos encontros formativos ancorados na parceria colaborativa, passou a recorrer às estratégias formativas para planejar e desenvolver a formação com o corpo docente.

6 Considerações finais

No processo de levantamento, análise e priorização das necessidades formativas dos coordenadores, a fim de definir coletivamente os conteúdos dos encontros formativos, foi preciso equilibrar as necessidades sentidas e expressas por eles com algumas necessidades previstas pela pesquisadora. Nem sempre, nos encontros formativos, os coordenadores demonstravam muita certeza acerca de suas necessidades formativas ou não conseguiam expressá-las de modo claro. Assim, a pesquisadora precisou intervir para ajudá-los.

Essa intervenção, na pesquisa-formação, foi encaminhada pela negociação, pautada na relação de igualdade, respeito e confiança mútua. É preciso envolver os coordenadores no processo de levantamento, análise e priorização de suas necessidades formativas. Esse envolvimento pode ocorrer por meio da socialização e da discussão coletiva dos desafios que enfrentam diariamente.

Quando há envolvimento dos coordenadores, torna-se possível a reflexão compartilhada (FOERSTE, 2005) sobre a prática, com base em aparato teórico, a partir das interações e trocas de experiências, e, conseqüentemente, é provável que a parceria colaborativa entre experientes e iniciantes aconteça. Nessa situação, é necessário fornecer respostas às necessidades definidas pelo grupo, desenvolvendo uma formação sob medida (IMBERNÓN, 2010).

A parceria colaborativa forneceu subsídios para que os iniciantes conseguissem enfrentar e superar as adversidades da inserção profissional, assumindo seu papel formador como coordenadores. Desse modo, pode-se afirmar que a parceria colaborativa entre experientes e iniciantes é uma ação legítima de apoio e acompanhamento na inserção profissional. A parceria colaborativa também é uma ferramenta propiciadora de

desenvolvimento profissional para os coordenadores experientes, já que pode transformar sua atuação profissional.

Notas

¹ O recorte apresentado é decorrente de uma tese de doutorado intitulada: Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/25790> Acesso em: 7 maio 2022. Essa tese vincula-se a um projeto maior financiado pelo CNPq, o programa interinstitucional de pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) denominado: Processos de indução a professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica: o que cabe à escola e à secretaria municipal de educação?

² Para preservar suas identidades, os participantes são identificados com nomes de pedras preciosas ou metais.

Referências

- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 77-88.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa, formação e prática docente. *In*. ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-70
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485> Acesso em: 10 dez. 2020.
- ANTOLI, V. B.; IMBERNÓN, F.; RODRÍGUEZ, B. F. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Espanha, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837974>. Acesso em: 8 jul. 2021.
- BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática de formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 57-70.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BX_vLvyx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.
- ESTRELA, M. T.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-48, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESSIDADES_UMA_REFLEXAO. Acesso em: 4 set. 2021.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOVANI, P. de; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 147-161.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. de A. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 93-107.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Piauí, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390> Acesso em: 11 maio 2020.

OCHOA, L. A. R. **Profesores principiantes y inserción profesional a la docencia: preocupaciones, problemas y desafíos**. 2011. 550 f. Tese (Doutorado em Didactica y Organización Educativa) – Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/24057> Acesso em: 7 jul. 2021.

PASSOS, L. F. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. **Horizontes**, Itatiba: São Francisco, v. 25, n. 1. p. 55-62. 2007. Disponível em: [https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_05\[11067\].pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_05[11067].pdf). Acesso em: 4 jul. 2021.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola *In*: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da pós-pandemia**. São Paulo: Edições Loyola; 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico no**

espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola; 2015, p. 9-23.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?. *In:* PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In:* PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-20.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4693>. Acesso em: 15 dez. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 22 abr. 2021.

Recebido em: 27/2/2022

Revisado em: 1/8/2022

Aprovado em: 4/8/2022