

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGIC COORDINATORS OF BASIC EDUCATION: A PROCESS UNDER PERMANENT CONSTRUCTION

## **Mauricéia Silva da Trindade Machado**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (Teresina/Brasil).  
Professora da Secretaria Municipal de Educação (Piracuruca/Brasil) e da Secretaria Estadual de Educação (Teresina/ Brasil).  
E-mail: mauriceia.mac@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1232-4294>

## **Maria Divina Ferreira Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Brasil).  
Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (Teresina/ Brasil).  
E-mail: lima.divina2@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

## **Guilherme Mendes Tomaz dos Santos**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Brasil). Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil) com período sanduíche realizado na Universidade La Salle México (Cidade do México). Professor Adjunto-A lotado no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação do Campus de Porto Velho e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho/Brasil).  
E-mail: guilherme.mendes@unir.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

Recebido em: 12 de abril de 2022

Aprovado em: 9 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 18-41 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.2947>

**RESUMO**

O desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo contínuo que deve acontecer ao longo de toda a carreira docente, sendo necessário um planejamento para nortear essa trajetória. O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada durante a pós-graduação *stricto sensu*, no qual trazemos algumas reflexões fruto da dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora. Neste recorte, objetivamos compreender de que modo ocorre o processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da Educação Básica. A questão norteadora que nos propomos a discutir foi: como acontece o processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da Educação Básica? A metodologia adotada caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa narrativa com a utilização do método autobiográfico, desenvolvida com oito coordenadoras pedagógicas da Rede Pública Estadual do município de Teresina-Piauí. Como dispositivos para a produção de dados, utilizamos as rodas de conversa e o memorial de formação, os quais foram analisados conforme as proposições de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas tem ocorrido a partir das necessidades que surgem na prática pedagógica das colaboradoras e vem acontecendo através de cursos, encontros, formações e por meio da reflexão individual e coletiva, possibilitando aprendizagens significativas. Além do mais, as narrativas das colaboradoras revelaram que estas sentem necessidade de apoio do sistema de ensino (SEDUC) para a elaboração de um projeto de desenvolvimento institucional de acordo com suas necessidades formativas, assim como a criação de políticas educacionais e/ou ampliação das já existentes na atualidade, que estejam voltadas para seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Coordenação Pedagógica. Pesquisa narrativa.

**ABSTRACT**

Professional development can be understood as a continuous process that must take place throughout the teaching career, requiring planning to guide this trajectory. The present article is the result of a research carried out during the *stricto sensu* postgraduate course in which we bring some reflections resulting from the first author's Master's thesis in Education. In this clipping we aim to understand how the process of professional development of pedagogical coordinators of Basic Education occurs. The guiding question that we propose to discuss was: How does the process of professional development of pedagogical coordinators of Basic Education happen? The methodology adopted was characterized by a qualitative narrative research using the autobiographical method, developed with eight pedagogical coordinators from the State Public Network in the municipality of Teresina-Piauí. As devices for the production of data, we used conversation circles and the training memorial, which were analyzed according to Bardin's (2016) propositions. The results showed that the professional development of pedagogical coordinators has occurred from the needs that arise in the pedagogical practice of the collaborators, has been happening through courses, meetings, training and through individual and collective reflection, enabling significant learning. Furthermore, the narratives of the collaborators revealed that they feel the need for support from the education system (SEDUC) for the elaboration of an institutional development project according to their training needs, the creation of educational policies and/or expansion of existing ones. nowadays, which are focused on their professional development.

**Keywords:** Professional development. Pedagogical Coordination. Narrative research.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças ocorridas nas últimas décadas favoreceram a elaboração de políticas voltadas para a formação de professores no Brasil, buscando qualificar os docentes para melhorar sua atuação no contexto em que estão inseridos, seja na educação básica ou superior. Apesar das formações inicial e continuada terem sido alvos dessas políticas, principalmente a partir da década de 1990, sua implementação e seus resultados ainda precisam ser repensados para garantirem a efetivação de um ensino de qualidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB1 - (BRASIL, 1996), a formação de professores deve levar em consideração a associação entre teoria e prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores, uma vez que a multiplicidade de situações no contexto escolar exige do profissional um processo constante de novas aprendizagens que possam nortear sua prática.

Nesta perspectiva, entendemos que o coordenador pedagógico, assim como os demais profissionais que trabalham na escola, incluindo os docentes, precisam se desenvolver profissionalmente, pois sabemos que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes para responder todas as demandas e desenvolver uma prática pedagógica segura e eficiente. Ademais, consideramos que o desenvolvimento profissional se converte em uma necessidade de todos que trabalham em qualquer profissão, não devendo acontecer de modo isolado, sendo importante pensá-lo de maneira mais ampla, de forma que englobe a melhoria de todos os profissionais da instituição. Ao se discutir esse processo, torna-se fundamental observar o contexto sócio-histórico e a realidade do sistema educativo em que se trabalha para se traçar metas que busquem o aprimoramento das ações pedagógicas.

A reflexão sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico apresenta-se no contexto educativo, como uma atitude de grande importância para o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, visto que a realidade escolar apresenta situações inusitadas requerendo de todos que trabalham na instituição um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de toda a carreira. Durante muito tempo, o conceito de desenvolvimento profissional esteve ligado ao de formação e, por vezes, trabalhado como sinônimos (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Se tomarmos como semelhantes esses dois termos, estaremos reduzindo o desenvolvimento a uma única forma pela qual o coordenador teria para se desenvolver. No entanto, existem diversos fatores que possibilitam ou impedem que ele aconteça. A exemplo disso, podemos citar o clima organizacional, o

<sup>1</sup> Para acessar o documento na íntegra, acesse: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>

salário, as estruturas de poder, nível de autonomia, legislação trabalhista, o desenvolvimento de políticas e programas voltados para a satisfação dessas necessidades, entre outros (IMBERNÓN, 2011).

A proposta desse texto parte de nossa pesquisa de Mestrado em Educação e busca compreender de que modo ocorre o processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Teresina/Piauí/Brasil, objetivando especificamente verificar quais as concepções de desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das coordenadoras pedagógicas, os elementos que fazem parte desse processo e descrever como ele vem ocorrendo na trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Consideramos que este seja um estudo relevante para a área educacional, uma vez que possibilitou compreendermos como tem ocorrido o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, entendemos que ele pode servir como contributo para uma reflexão sobre a necessidade de implementação e/ou ampliação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico no âmbito da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC-PI.

## **2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERSPECTIVA TEÓRICA E CONCEITUAL**

A expressão desenvolvimento profissional tem sido utilizada por diversos autores como sinônimo de formação de professores, pois, de acordo com García (1999, p. 19), esse termo é susceptível de múltiplas perspectivas, sendo que “a maioria associa esse conceito formação ao de desenvolvimento pessoal”. O autor considera que, embora durante certo tempo venham se utilizado determinados conceitos como equivalentes, é necessário cuidado para não gerar equívocos conceituais e semânticos, causando problemas nas posições teóricas e metodológicas. Ao se tomar um conceito por outro sem um aprofundamento de sua definição e de seu significado, podemos incorrer em erros, e os resultados desse estudo, por sua vez, não terão sustentabilidade, gerando uma dispersão semântica e inconsistência acadêmico-científica.

Para discutirmos acerca do processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, vamos conhecer o significado desse termo a partir da visão de alguns autores para que possamos entender seu real sentido, evitando assim possíveis distorções. Com relação ao desenvolvimento profissional, García (1999, p. 137) destaca que:

[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Nesse sentido, o desenvolvimento supera o acúmulo de cursos que vão desde a formação inicial aos de aperfeiçoamento ao longo da carreira. O desenvolvimento profissional engloba, ainda, o contexto em que o indivíduo está inserido, o caráter organizacional da instituição e favorece a reflexão dos professores sobre a sua própria prática para gerar mudança. É preciso ver a prática como um espaço de problematização das ações pedagógicas, reflexão crítica e reelaboração do trabalho escolar de modo a proporcionar inovação da prática pedagógica.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) concebem o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas”. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional, deve acontecer ao longo da vida, e todo profissional necessita assumir a responsabilidade por sua formação – individual e coletiva – de acordo com suas necessidades e possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte. Por sua vez, o desenvolvimento profissional contínuo (DPC), como é abordado por Day (2001, p. 20-21), compreende:

[...] todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. [...] individual ou coletivamente, [...] adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Deste modo, como podemos verificar nas definições dos autores, o desenvolvimento profissional se configura como um processo contínuo, sendo necessário considerar a relação dialética imbricada na tríade individual-grupal-contexto. Além do mais, esse processo é favorecido quando os indivíduos têm a possibilidade de refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas. Sob essa ótica, entendemos que esse processo gera autonomia compartilhada ao passo que o grupo consegue articular teoria e prática, construir saberes, competências, buscando a transformação e mudanças nesse processo que acontece na dinâmica da dialética.

Nesta perspectiva, também entendemos que o desenvolvimento profissional deve ser parte de um projeto de desenvolvimento da própria instituição onde se exerce as atividades laborais. Nas palavras de Pérez Gómez (2001, p. 132), “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional”. Nesse ínterim, a adoção dele como uma postura e atitude institucional para o processo formativo de seus colaboradores parece expressar um

contexto que rompe com o modelo da racionalidade técnica/reprodutivista, buscando ações que levem os membros da escola a uma reflexão crítica durante a formação acadêmico-profissional.

Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam a dinâmica dos elementos que consideram necessários para o desenvolvimento profissional, a saber: contexto da profissão, contexto social e pessoal, inovação pedagógica, reflexão crítica individual e coletiva das práticas, registro, construção e validação de saberes e competências. Todos esses elementos apontados pelos autores são basilares para que o processo de desenvolvimento profissional se efetive.

Para García (1999), a utilização do conceito de desenvolvimento profissional acontece em virtude de se tentar superar as concepções individualistas que ocorrem nas práticas de formação permanente, buscando com isso romper com a fragmentação das práticas. Assim, o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico deve acontecer em consonância com o contexto institucional no qual está inserido e objetivando o desenvolvimento do currículo e da própria instituição. Para tanto, “[...] a formação centrada na escola tem neste processo uma função relevante, é preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar” (BARROSO, 1997, p. 74).

Portanto, as atividades de desenvolvimento profissional que acontecem fora do ambiente escolar por meio de cursos de curta duração, por exemplo, sem um compromisso de continuidade não produzem mudanças significativas na prática pedagógica. De igual modo, se essas atividades acontecem na escola sem um planejamento que atenda às reais necessidades dos profissionais que trabalham na instituição, não surtirão efeitos para um desenvolvimento profissional eficaz.

### **3 A FORMAÇÃO: UMA VIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Os estudos sobre a formação docente têm despertado interesses em muitos estudiosos e já vem sendo discutidos a longas datas (GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1991, 1992; LIBÂNEO 2002; PIMENTA, 1999, 2002; SAVIANI, 1997, 1999, 2009; TARDIF; LESSARD, 2005). Comenius, no século XVII, já pregava sobre a necessidade da formação docente, porém apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, foi exigida uma resposta institucional para o problema da instrução popular, propiciando o surgimento das Escolas Normais como instituição responsável de preparar os docentes (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto, a formação inicial apresenta-se como a primeira etapa de um processo formal da aprendizagem para o ingresso na profissão docente. Já a formação continuada pode ser caracterizada como uma necessidade não apenas profissional, mas pessoal do professor/coordenador que sente o

desejo de melhorar o desempenho de suas práticas pedagógicas ao longo da carreira. De acordo com Pimenta (2012, p. 18), “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes [...]”. Nesta perspectiva, a formação inicial se constitui como um momento importante para a construção de aprendizagens, fornecendo as bases para o desenvolvimento de saberes necessários ao trabalho docente.

Deste modo, é fundamental reconhecer a formação inicial como o *lôcus* de aprendizagens docentes no qual o professor/coordenador vivencia questões preliminares para e ao exercício profissional, a via de principal acesso à cultura da profissão, o credenciamento para seu desempenho, sendo necessária a produção dos conhecimentos profissionais de base da profissão. García (1999) caracteriza a formação inicial como a etapa preambular do desenvolvimento profissional.

A função desempenhada pelo coordenador tem suas especificidades e se baseia, portanto, em um conjunto de saberes ou de conhecimentos que não são quaisquer conhecimentos. Refere-se às ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A escola, a cada dia, nos revela uma novidade, uma surpresa, e, pela complexidade da prática, como as dificuldades de aprendizagens dos discentes e a própria relação professor-aluno, somos, enquanto coordenadores, desafiados a aprender mais para atender as demandas, tensões, imprevistos, aspectos inusitados e, principalmente, pela dinâmica do conhecimento que a cada dia vai sendo ressignificado.

Pelas dificuldades inerentes à prática pedagógica, professor e coordenador necessitam da formação continuada, pois a sociedade do conhecimento evoluiu e gerou novas demandas nas quais esse profissional precisa estar atento para preparar-se e formar-se para melhor promover o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A educação, por sua vez, também é afetada por tais mudanças, como a globalização, tecnologização e outros aspectos, servindo como um espaço profícuo para a formação do sujeito, desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da vida. Nesse sentido, os agentes que trabalham nesses ambientes também contribuem não somente para sua autoformação e desenvolvimento profissional, mas para a efetividade de ditos processos para toda a comunidade educativa.

Nesta perspectiva, corroborando a ideia de que a formação continuada deve estar relacionada com a formação inicial, Ramalho e Nuñez (2014, p. 30) informam que “a formação inicial prepara para o início da atividade profissional na docência e a formação continuada potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores [...]”. Compreendemos, assim,

que a formação continuada fortalece o desenvolvimento profissional à medida que gera transformação nas práticas e possibilita a construção de novos saberes e a melhoria das atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Convém citarmos que as políticas educacionais brasileiras foram marcadas no final do século XX por três grandes concepções de formação de professores que, de acordo com Pimentel (2014), são: *o modelo da racionalidade técnica*, que busca formar o especialista técnico, valorizando a fragmentação das funções e a atividade profissional é voltada para a aplicação de teorias. Já *o modelo da racionalidade prática*, por meio do profissional reflexivo, busca superar a racionalidade técnica. Por fim, temos a *perspectiva crítico-emancipatória*, que almeja formar o profissional como intelectual crítico-reflexivo, buscando a autonomia e emancipação na formação docente, articulando o instrumental teórico e almejando superar a visão disciplinar.

A preparação dos profissionais da educação para uma prática que almeje a emancipação e a reflexão com base na realidade social é fundamental para se romper com a dicotomia entre teoria e prática, possibilitando a formação do sujeito como intelectual crítico-reflexivo e o seu desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Imbernón (2011) relata que os países anglo-saxões, com destaque principalmente no meio norte-americano, têm como semelhantes a formação permanente e o desenvolvimento profissional. Contudo, segundo o autor, se aceitarmos o desenvolvimento profissional como equivalente à formação permanente, seria concordar com uma definição de desenvolvimento profissional muito restritiva, pois a formação passaria a ser a única via para o desenvolvimento profissional. Corroborando com essa questão, Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua, através de cursos, mas situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto.

A formação contínua está relacionada com as atividades formais realizadas por uma instituição, sendo que elas podem ocorrer na escola, nas universidades ou serem ofertadas por qualquer outra entidade competente. No entanto, o desenvolvimento profissional, embora tenha certa relação com a formação contínua, é mais amplo e engloba atividades formais e informais desde que estas produzam mudança na prática pedagógica e favoreça o crescimento tanto intelectual como profissional.

Existe uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional, sendo esta relação uma condição para o êxito dos projetos de formação profissional. Os autores citados (GARCÍA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011) apresentam pontos de similaridades ao compreenderem que a formação contínua ou continuada se processa em contextos formais e que, embora mantenha uma relação direta com o desenvolvimento profissional, há diferença entre esses dois conceitos. Para eles, a formação é

apenas um dos elementos do desenvolvimento profissional, sendo necessários outros fatores para sua realização, como a aprendizagem, a constituição de um repertório de conhecimentos, habilidades e competências inerentes à profissão docente.

Sendo assim, destacamos o salário, o clima de trabalho e organizacional nas escolas, níveis de participação, a carreira, legislação trabalhista, as condições de trabalho da instituição, o diagnóstico das necessidades dos profissionais e o desenvolvimento de políticas e programas que favoreçam essas necessidades etc., como parte de tal repertório (IMBERNÓN, 2011). Além do mais, entendemos que devem ser inclusos nesse processo de desenvolvimento profissional não apenas os docentes, mas todos os sujeitos que trabalham no ambiente escolar.

Assim, as condições de trabalho nas quais o coordenador pedagógico realiza seus afazeres trazem implicações para o seu desenvolvimento profissional, pois, segundo García (1999, p. 145), esse processo “[...] está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”. Para a concretização de tal processo, é necessário que a escola, como *lôcus* do trabalho docente, seja um ambiente favorável e forneça condições adequadas para a realização da prática pedagógica de seus atores e propicie a autonomia necessária para que os sujeitos possam compartilhar seus anseios e expectativas com todo o grupo de forma coletiva.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional tem sido objeto de pressões de variadas esferas oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011). O modo como as reformas são implementadas, muitas vezes, configuram que os docentes são meros executores de propostas vindas de instâncias superiores, causando rejeição por esses trabalhadores. As estruturas organizacionais das instituições que são encarregadas de desenvolverem tais atividades também podem provocar entraves, à medida que concentram o grau de decisões em seus dirigentes, não permitindo aos professores optarem pela atividade que desejam participar conforme suas necessidades formativas (GARCÍA, 1999).

Neste sentido, segundo Alarcão (1997, p. 7), “considera-se que cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser”. As necessidades formativas são peculiares a cada indivíduo e, portanto, cada profissional, conforme suas fragilidades, deve buscar uma formação que venha suprir as suas debilidades.

Portanto, para a consolidação do desenvolvimento profissional, não basta apenas considerar a formação como elemento propulsor, mas é fundamental se promover a melhoria das condições de trabalho, a remuneração, o plano de carreira, observando o contexto social onde o profissional está

inserido e a adoção de práticas dialógicas que propiciem a reflexão crítica com todos os participantes da instituição.

#### 4 METODOLOGIA DO ESTUDO: SITUANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Para a realização dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa com a utilização do método autobiográfico. De acordo com Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”. Neste sentido, o estudo enquanto fenômeno envolve aspectos da subjetividade humana que permeia os espaços pesquisados e não se reduz a manipulação de variáveis, buscando entender o contexto e as relações estabelecidas pelos interlocutores.

A pesquisa narrativa busca compreender a experiência vivida, em que pesquisador e participantes interagem e expressam suas histórias de vida e a forma como interpretam o mundo. Na perspectiva de Bertaux (2010, p. 47), podemos compreender “[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa – coordenadoras pedagógicas – usaram a forma de narrativas para contar suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos pessoais ou profissionais de suas vidas. Nesse processo de investigação, todas as participantes tiveram voz no grupo e suas experiências foram importantes para o estudo, uma vez que buscamos o entendimento sobre o objeto da pesquisa. As coordenadoras pedagógicas tornaram-se autoras-narradoras de seu próprio percurso pessoal e profissional.

Os campos de investigação foram oito (8) escolas da Educação Básica, pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino/SEDUC-PI do município de Teresina, jurisdicionada pela 4ª Gerência Regional de Ensino - 4ª GRE. Contou com a participação de oito (08) coordenadoras pedagógicas que atuam nessas instituições de ensino, as quais passaram a ser denominadas de *Açucena*, *Dália*, *Hortênsia*, *Margarida*, *Orquídea*, *Rosa*, *Tulipa* e *Violeta*, pseudônimos escolhidos a fim de preservar a identidade das participantes do estudo.

A escolha pela cidade de Teresina e por escolas que fazem parte dessa gerência como *lôcus* de pesquisa justifica-se por alguns aspectos particulares, a saber: o fato de a pesquisadora residir próximo a essa cidade; a experiência profissional como coordenadora pedagógica durante doze anos (2006–2018) em escolas pertencentes à 4ª GRE; ter participado de projetos de formação continuada; ter sido orientadora de estudos da formação continuada no “Chão da Escola”, destinadas a docentes que estão lotados em

sala de aula; e, ainda, pelo fato de as escolas dessa região contarem com uma quantidade significativa de coordenadores pedagógicos efetivos em seus quadros de lotação.

Todas as colaboradoras que participaram da pesquisa são do sexo feminino, sete graduadas em Pedagogia e uma na Língua Inglesa. Todas cursaram especialização e, antes de atuarem na coordenação, já tinham experiência com a docência. Além disso, elas têm feito investimentos na formação profissional ao longo da carreira, buscando, por meio da formação continuada e de encontros relacionados à função que desempenham, construir novos saberes e se desenvolver profissionalmente. Na função de coordenação pedagógica, o tempo médio é de nove anos e meio e já se encontram em um nível de estabilização na atividade que desenvolvem.

Utilizamos como dispositivo de produção de dados da pesquisa a roda de conversa e o memorial de formação. A roda de conversa foi escolhida por compreender que esta é uma técnica usada na pesquisa qualitativa que possibilita dialogar com os pares, compartilhar experiências e conhecimentos, vivenciar momentos de escuta e partilhas de saberes. A concepção de roda usada neste estudo, bem como a sua forma de realização tomou como base a perspectiva de Warschauer (2002, 2017), além das contribuições de outras autoras como Brito e Santana (2014), Moura e Lima (2014).

Conforme Warschauer (2017, p. 107), "a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha". De acordo com a autora, a roda não é um momento único, mas é marcada por encontros frequentes com um mesmo grupo, sendo guiada pela reflexão e compartilhamento de experiências de vida. Por meio das narrativas das colaboradoras, do ouvir o outro, da troca com o grupo e de um trabalho coletivo, essa técnica de produção de dados possibilitou o alcance dos objetivos da pesquisa. O papel do pesquisador é o de mediador da roda, e sua postura tem grande relevância para que as reflexões não fiquem apenas em nível técnico.

Durante o estudo, promovemos quatro rodas de conversa, com duração de aproximadamente duas horas cada encontro. Planejamos as rodas partindo dos objetivos específicos da pesquisa, subsidiados pelas questões-norteadoras. Assim, foram apresentadas três questões-norteadoras durante os encontros, abordadas de forma dialógica e bastante participativa. As interações entre as colaboradoras da pesquisa aconteciam trazendo contribuições e reflexões significativas sobre o tema proposto.

Com um gravador de áudio, registramos as rodas de conversa, com a devida autorização das participantes. Assim, buscamos evitar a perda de informações relevantes para a pesquisa, sendo posteriormente ouvidas com bastante atenção, e suas falas transcritas e analisadas para a melhor compreensão do objeto de estudo.

Utilizamos também os memoriais de formação, pois a escrita desses documentos traz à memória acontecimentos passados e proporciona um duplo exercício: recordar e refletir sobre fatos e eventos ocorridos. Desse modo, por meio dos memoriais de formação, recolhemos os dados para compor o perfil das coordenadoras e complementar o que não foi possível produzir durante as rodas de conversa. Isso porque a reflexão, durante a escrita do memorial, é essencial e favorece a formação, visto que o narrador, ao compartilhar as experiências, revisita e interpreta suas memórias sobre as ações praticadas e os episódios experienciados, deixando de constituir mera compilação de dados (PASSEGI, 2008; BRITO, 2010).

O registro do vivido tem grande relevância, permitindo que nossas experiências possam permanecer com o passar do tempo. A propósito, Grangeiro e Suárez (2013, p. 37) mencionam que “[...] viver sem compartilhar é o mesmo que se esfumaçar no tempo; é passar pela vida sem saber que existimos. Recordar sem registrar é simplesmente não deixar marcas”. Percebemos, então, diante do posicionamento dos referidos autores, a importância do registro de nossas histórias, reputado como um legado para a disseminação do saber, sendo necessário deixar marcas para as gerações futuras.

Procuramos, mediante um olhar analítico, fazer a leitura do *corpus* da pesquisa a fim de compreender e interpretar as mensagens orais e escritas resultantes desses dois instrumentos. E, embasado na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), as narrativas foram sistematizadas em categorias, utilizando o critério semântico, ou seja, a análise temática, sendo usados como parâmetro para recorte do conteúdo os fragmentos de texto, como sentenças, frases ou parágrafos dotados de significações e sentidos. Estas intentaram evidenciar o que cada elemento possui em comum com o outro, partindo do princípio da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. A seguir, discorreremos sobre os achados, com as análises e resultados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: REVELANDO OS ACHADOS DO ESTUDO

Para o alcance do objetivo proposto, organizamos esse artigo com base em uma das categorias presentes na Dissertação de Mestrado da autora, a qual subdividimos em três subcategorias, a saber: 1) *Concepções de desenvolvimento profissional: o que revelam as narrativas das colaboradoras da pesquisa?*; 2) *Elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa*; e 3) *O processo de desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas*.

Assim, para melhor fundamentarmos nossas discussões, fizemos uso de fragmentos das narrativas tecidas pelas colaboradoras da pesquisa a partir da análise dos dados produzidos por meio dos dispositivos utilizados, as rodas de conversa e o memorial de formação.

## 5.1 CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA?

Esta subcategoria busca apresentar a compreensão das colaboradas do estudo em tela, em relação ao conceito de desenvolvimento profissional, conforme foram emergindo nas narrativas produzidas durante os diálogos nas rodas de conversas e nos memoriais de formação. Vejamos o que revelam seus relatos:

[...] o desenvolvimento profissional implica em uma aprendizagem constante da profissão e deve acontecer durante toda a vida em um processo contínuo [...] devemos buscar o desenvolvimento de acordo com o surgimento das necessidades no dia a dia, fazer um planejamento ou projeto de vida do que realmente são nossas necessidades formativas. (*Açucena*).

[...] o desenvolvimento profissional busca de forma contínua melhorar a nossa prática pedagógica e deste modo desempenharmos o trabalho com qualidade, ele deve acontecer durante toda a trajetória profissional conforme as nossas necessidades [...]. (*Hortênsia*).

[...] o desenvolvimento profissional implica em crescimento, aprendizagem, para uma atuação profissional com qualidade e deve ser um processo contínuo [...]. (*Orquídea*).

É um processo contínuo e que precisa ocorrer durante toda a vida, deve ser planejado conforme nossas necessidades profissionais. (*Tulipa*).

**Fonte: Dados da pesquisa, 2022**

A colaboradora *Açucena*, ao manifestar sua visão sobre o desenvolvimento profissional reconhece que este deve ser um processo contínuo, devendo acontecer durante toda a vida de acordo com as necessidades formativas do coordenador e as dificuldades de sua prática pedagógica, sendo necessário um planejamento e a elaboração de um projeto de vida para conduzir esse processo.

Esse mesmo entendimento também é expressado pela coordenadora *Tulipa*. Nesse sentido, Ramalho e Nuñez (2014) apontam que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que não deve acontecer de forma isolada, devendo para tanto ser planejado e constituir um projeto de vida para todo profissional que almeja uma prática transformadora.

Nas narrativas de *Hortênsia* e *Orquídea*, percebemos traços de aproximação em seus relatos, pois estas relacionam o conceito de desenvolvimento profissional à “melhoria da prática pedagógica” e ao “desempenho do trabalho com qualidade”. No entendimento das colaboradoras, o desenvolvimento profissional possibilita aperfeiçoar a prática pedagógica capacitando o coordenador para desenvolver seu trabalho com mais eficiência e qualidade. Em virtude das situações inusitadas que se apresentam no cotidiano escolar, é fundamental que se busque de modo contínuo o desenvolvimento profissional.

Ao narrar sobre essa questão, *Dália* informa que “[...] é uma busca constante por novas aprendizagens formativas para minimizar os desafios do dia a dia e deve ser contínuo [...] pode acontecer de modo individual ou por meio da reflexão com os colegas de trabalho”. Por sua vez, *Rosa* destaca que “[...] é um processo que busca a melhoria da prática pedagógica e deve ocorrer durante toda a vida. Pode acontecer na escola com a equipe de trabalho ou fora dela, em momentos formais, como uma especialização [...] ou em outras situações [...]”.

*Dália* enfatiza a relação desenvolvimento profissional à aquisição de novas aprendizagens e que estas favorecem a resolução de problemas do cotidiano. O processo pode ser resultado de uma busca individual ou acontecer na relação dialógica com os colegas de trabalho por meio da reflexão. Esse fato relaciona-se com as formulações de *García* (1999), que destaca o desenvolvimento profissional como um processo que facilita a reflexão dos professores sobre sua prática, de modo individual ou com o grupo de trabalho. *Rosa* acrescenta, ainda, que esse processo ocorre em momentos formais, como a realização de um curso ou em situações informais que esta intitula como “em outras situações”.

Nesse sentido, *Day* (2001, p. 16) afirma que o desenvolvimento profissional “inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem, no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades (formais e informais) [...]”. Na visão do autor, essas atividades favorecem a renovação de sua prática bem como a construção de novos saberes para que o coordenador e os docentes possam atuar com competência em seu ambiente de trabalho, resolvendo de modo eficaz as situações problemas e melhorando a prática profissional.

Isso posto, constatamos que as concepções de desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras deste estudo apresentam uma relação com a perspectiva de teóricos como *Day* (2001), *García* (1999), *Imbernón* (2011), *Ramalho e Nuñez* (2014), que abordam essa temática. Nos fragmentos destacados para a análise dos dados, as colaboradoras são unânimes em apontar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que deve acontecer ao longo da vida e que está relacionado com o melhor desempenho da prática pedagógica.

## 5.2 ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PRESENTES NAS NARRATIVAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Os docentes e coordenadores pedagógicos constroem saberes e se desenvolvem por meio das formações que participam. Contudo, entendemos que existem outros elementos como as condições de trabalho, o clima na escola, a autonomia, o salário entre outros que também contribuem para a melhoria da prática profissional e de gestão das atividades pedagógicas. Assim, por meio dos diálogos e partilhas produzidos nas rodas de conversas e dos relatos tecidos nos memoriais de formação, foi possível perceber

elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa. Vejamos o que revelam suas narrativas:

[...] as formações continuadas são muito importantes para nosso desenvolvimento, porém as condições em que são desenvolvidas as atividades na escola também contribuem para a realização do desenvolvimento profissional [...] (*Dália*).

[...] as condições de trabalho, os cursos e as formações continuadas são fundamentais para nosso desenvolvimento profissional [...] (*Hortênci*a).

[...] penso que para o desenvolvimento profissional acontecer é necessário diferentes elementos, como participação em cursos e formações continuadas conforme nossas necessidades formativas, as condições de trabalho, salário, pois muitas vezes queremos realizar determinada atividade e não temos condições mínimas para executá-la. (*Orquídea*).

**Fonte: Dados da pesquisa (2022)**

Como observamos nas narrativas, *Dália*, *Hortênci*a e *Orquídea* apresentam em suas falas que os  *cursos* que têm participado e a  *formação continuada* são elementos importantes para o desenvolvimento profissional. Apontam, ainda, as  *condições de trabalho* como um fator relevante nesse processo, pois quando a instituição não oferece condições materiais, estruturais e pessoais adequadas para o desenvolvimento da atividade profissional, esse aspecto poderá influenciar negativamente, trazendo prejuízos ao desenvolvimento do trabalho do Coordenador.

*Açucena* destaca o  *clima de trabalho* favorável como um elemento que também contribui para o desenvolvimento profissional, pois, para ela “[...] o ambiente de trabalho é importante. Quando não temos um clima favorável para o desenvolvimento de nossas atividades, isso termina atrapalhando nosso desenvolvimento profissional [...]”. Logo, esse elemento favorece a aproximação entre todos os membros do grupo e propicia um convívio que fortalece as práticas colaborativas, fazendo com que todos os envolvidos possam progredir em sua vida profissional.

*Margarida* relata que a  *troca de experiências entre os pares* por meio dos  *encontros e reuniões de boas práticas* também se configura como momentos relevantes para o desenvolvimento profissional. “[...] também me desenvolvo profissionalmente com as trocas de experiências entre os pares, nos encontros e reuniões de boas práticas, com os professores, alunos e com a comunidade escolar [...]”. Nessas ocasiões, novos saberes são construídos pela relação com os colegas de trabalho, com os discentes e a comunidade escolar de modo geral.

Quanto às narrativas de *Tulipa* e *Rosa*, encontramos outros elementos em suas falas como o  *salário*, o  *tempo*, a  *participação em movimentos sociais relacionados à função*, à  *autonomia* na escola, que também

são considerados pelas colaboradoras como fatores que impulsionam esse desenvolvimento, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

[...] tenho participado de diversos cursos e formações ao longo do meu trabalho como coordenadora [...] precisamos também de um maior nível de autonomia na escola, melhores condições de trabalho, tempo [...] tudo isso é importante para nosso desenvolvimento profissional [...] (Tulipa).

[...] considero a formação continuada como algo muito importante para o nosso desenvolvimento profissional, porém existem outras questões que também contribuem, como a autonomia na escola, o salário e a participação em movimentos sociais relacionados a nossa função [...] (Rosa).

**Fonte: Dados da pesquisa (2022)**

Nos fragmentos destacados para a análise dos dados, as colaboradoras apresentam a formação continuada como um dos fatores importantes para o desenvolvimento profissional. Entretanto, reconhecem a existência de outros elementos, a saber: melhores condições de trabalho, autonomia na escola, tempo, clima institucional, o salário, a participação em movimentos sociais, como parte indispensável nesse processo, uma vez que a junção de todos eles tem papel decisivo para o desenvolvimento.

Nesse sentido, Imbernón (2011) apresenta o desenvolvimento profissional como um processo permeado por diversos elementos que se completam, possibilitando a transformação do agir profissional. O autor ressalta a importância da formação, no entanto, enfatiza que outros fatores são indispensáveis, como salário, as condições de trabalho, autonomia, os movimentos sociais, legislação trabalhista, o clima de trabalho e organizacional nas escolas, a relação com os colegas, com os alunos, entre outros aspectos. Corroborando essa ideia, García (1999) afirma que existem elementos que influenciam o desenvolvimento profissional, funcionando como fatores motivantes ou alienantes em relação ao compromisso profissional, entre os quais destaca os salários, incentivos, autonomia, rendimento, os sindicatos de professores, associações etc.

Por sua vez, Açucena evidencia em sua narrativa outro componente como inerente desse processo, “[...] a reflexão individual e coletiva com os docentes e coordenadores na escola contribui para o nosso desenvolvimento profissional [...]”. A *reflexão* é apontada pela colaboradora como um elemento que potencializa o desenvolvimento profissional e favorece a melhoria das práticas pedagógicas, podendo ser resultado de uma busca individual ou acontecer na relação dialógica com os colegas de trabalho de modo coletivo. Esse fato relaciona-se com as formulações de García (1999), que destaca o desenvolvimento profissional como um processo que facilita a reflexão dos professores sobre sua prática, de modo individual ou com o grupo de trabalho. Para tanto, apresentamos a figura 1, que demonstra, em síntese,

os elementos constitutivos do desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas, elaborado conforme as narrativas.

**Figura 1 – Elementos do desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**



**Fonte: Os autores (2022)**

Deste modo, conforme podemos observar na figura 1, todos esses elementos encontrados nos excertos narrativos das Coordenadoras evidenciam que o desenvolvimento profissional está associado a uma atividade com múltiplas perspectivas, no qual estão presentes diversos fatores que contribuem ou dificultam sua realização. A reunião de todos eles possibilita a efetivação do desenvolvimento profissional, bem como a construção de novos saberes para que o coordenador e os docentes possam atuar com competência em seu ambiente de trabalho, resolvendo de modo eficaz as situações problemas e melhorando a prática profissional.

### 5.3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Os coordenadores passam por diferentes etapas durante o seu processo de desenvolvimento profissional, levando-os a variados estágios ao longo da vida e da carreira. Esse processo não acontece com o mero passar dos anos, mas demanda esforço e empenho para a conquista de aprendizagens satisfatórias, capazes de produzir transformação em sua prática e na realidade em que estão inseridos. Nessa via, o desenvolvimento profissional tem o propósito de promover a mudança de práticas, levando esses sujeitos a crescer, pessoalmente e profissionalmente.

Na perspectiva de García (1999), o processo de desenvolvimento profissional está relacionado com a melhoria das condições de trabalho, o alcance de um certo nível de autonomia profissional e o

envolvimento em ações na instituição, de forma individual e coletiva, sem, contudo, deixar de lado as propostas de aperfeiçoamento e formação continuada.

Sendo assim, a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional pode acontecer de modo individual, coletivo e/ou institucional, e almeja o aperfeiçoamento da equipe docente, de direção, da coordenação e dos demais funcionários que trabalham na instituição. Sobre esse aspecto, vejamos o que nos dizem as narrativas de duas colaboradoras da pesquisa.

A escola que trabalho tem parceria com outras instituições e eu termino participando de formações que enriquecem a minha prática pedagógica [...] apesar de ter essas parcerias na escola, ainda busco individualmente cursos, especializações[...] quando percebo que os meus conhecimentos não estão dando conta das situações complexas da escola vou em busca de novos saberes para me ajudar a solucionar as demandas que a prática apresenta [...] (*Dália*).

[...] tenho participado de cursos, formações, presencial e à distancia, promovidos pela 4ª GRE ou em parceria com outras instituições, às vezes são pagos por nós mesmos os cursos, ouvindo experiências de colegas, pesquisando [...] tudo isso gera novos saberes e favorece meu desenvolvimento profissional e um melhor desempenho da função de coordenadora pedagógica [...] E assim, tanto de modo individual ou coletivo com minhas colegas coordenadoras e institucional venho buscando me desenvolver [...] (*Hortênsia*).

**Fonte: Dados da pesquisa (2022)**

As narrativas de *Dália* e *Hortênsia* indicam que o processo de desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas participantes do estudo acontece, principalmente, por meio de cursos e formações com temas relacionados diretamente às suas necessidades formativas e às demandas da escola. Todas as colaboradoras fizeram especialização e consideram as atividades de que têm participado um investimento importante, por possibilitarem alcançar aprendizagens e saberes novos, além de se desenvolverem como pessoas e profissionais.

Nesse sentido, Imbernón (2012, p. 98) relata que “a formação será legítima, portanto, quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha”, pois, as formações só são justificáveis se corroborarem para a melhoria das práticas pedagógicas.

As coordenadoras acrescentam que, além das formações de que participam em prol de seu desenvolvimento profissional, procuram fazer pesquisas, tendo em vista demandas pessoais e laborais no contexto de trabalho. Relatam, ainda, que buscam interagir com as demais colegas coordenadoras, por meio do compartilhamento das experiências positivas e das dificuldades inerentes ao trabalho que desenvolvem, e isso tem ajudado e fortalecido a realização da prática pedagógica.

Destacamos que o compartilhamento de experiências entre os pares é um fator de extrema relevância, pois favorece a construção coletiva de saberes, conhecimentos e competências, e a reflexão crítica sobre as próprias experiências, elementos essenciais para o processo de desenvolvimento profissional do coordenador. Para Warschauer (2002), o compartilhamento e o diálogo na instituição são atitudes que fortalecem as relações entre os pares e a transformação de práticas educativas, uma vez que esses sujeitos compartilham da mesma realidade, tornando mais fácil a resolução de situações problemáticas e o crescimento profissional.

As formações e os cursos de que as coordenadoras têm participado são ofertados em partes pela 4ª GRE/SEDUC ou em parceria com outras instituições. Em virtude da pouca oferta dessas atividades e do fato de que muitas vezes não correspondem diretamente às suas reais necessidades formativas, algumas colaboradoras terminam pagando em instituições privadas/particulares cursos e especializações voltados para a atuação do coordenador ou conforme as demandas de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, *Orquídea* informa que: "Tenho feito alguns investimentos em minha formação, pois vejo a necessidade em minha prática e, diante das demandas e do desejo de ajudar meus colegas na escola, [...] fiz alguns cursos e paguei, por exemplo, duas especializações [...]". O desejo de um melhor desenvolvimento da prática pedagógica tem levado as coordenadoras a investirem na profissão e em suas carreiras, buscando alcançar níveis mais satisfatórios em seu desenvolvimento profissional.

Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua na forma de cursos. Porém, envolve um contexto de aprendizagem mais amplo, pois existe uma série de fatores envolvidos para a sua efetivação.

Segundo Imbernón (2011, p. 46), "podemos realizar uma excelente formação e nos deparamos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida". O autor ressalta que a melhoria da formação é importante, mas outros elementos são essenciais, sendo necessário acrescentar a situação laboral, a exemplo de: carreira; salário; níveis de decisão e participação; condições em que se efetiva o trabalho; clima de trabalho; legislação trabalhista, ente outros fatores decisivos nesse processo.

Os relatos das coordenadoras pedagógicas evidenciam que o seu processo de desenvolvimento profissional ocorre de modo individual, coletivo e institucional. Percebemos claramente em suas narrativas evidências relacionadas aos aspectos "individual e coletivo", porém com relação ao "institucional", não fica muito evidente como se efetiva no cotidiano escolar e como as instituições executam essas atividades. *Dália* informa que sua escola tem parceria com outras instituições e, por essa razão, termina participando

de formações que enriquecem a sua prática pedagógica. No entanto, não explicita em sua fala se há um plano de desenvolvimento institucional.

No tocante a essa questão, García (1999) destaca que, além dos processos de desenvolvimento individual, é fundamental pensar nos aspectos coletivos e institucionais, pois quando há uma implicação de todos os que trabalham na instituição, é mais fácil lograr êxito nos projetos educativos. O que se almeja, portanto, é o desenvolvimento de todo o coletivo, perfazendo um projeto global que envolva todos os profissionais da instituição.

Além dos aspectos apresentados, Rosa informa que seu desenvolvimento também tem ocorrido por meio da reflexão, a qual tem sido fundamental para analisar como vem desenvolvendo o seu trabalho e o que precisa ser modificado, contribuindo para a transformação de sua prática. “[...] A reflexão é importante e permite repensar as ações desenvolvidas e redimensionar nossa trajetória profissional [...]”, tornando evidente em sua fala que a reflexão aparece como um elemento que qualifica e impulsiona o desenvolvimento, uma vez que oportuniza rever caminhos trilhados e a realidade em que se está inserida.

Em seus estudos, Schön (2000) apresenta a concepção de profissional reflexivo e aponta que, para uma boa prática, é imprescindível o princípio da reflexividade, pois através desta ocorre a construção de conhecimento, sendo possível compreender os problemas da profissão e buscar alternativas para solucioná-los. A reflexão sobre a prática manifesta-se como um meio para a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que o desenvolvimento profissional é beneficiado quando existe espaços para refletir, pesquisar de forma crítica com os pares sobre as práticas educativas e, quando estes revelam suas necessidades e preocupações, buscando analisar os contextos e por meio das informações, reelaborarem suas práticas.

Pelos relatos das colaboradoras, concebemos que existe preocupação com a ausência de um projeto de desenvolvimento profissional que contemple suas carências formativas e contribua para a realização de seu trabalho na escola. Outrossim, informam que a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC – desenvolve algumas ações pontuais, como a realização de cursos e formações, mas falta um planejamento específico que seja elaborado de modo coletivo e um tempo reservado na carga horária de trabalho do coordenador para a participação nessas atividades. Vejamos nas narrativas que seguem:

[...] eu sinto muita necessidade de um projeto de desenvolvimento profissional promovido pela SEDUC que venha dar suporte para nosso trabalho e um momento nosso para estudarmos [...] (*Açucena*).

[...] quanto à SEDUC, para o nosso desenvolvimento profissional de coordenadora pedagógica não existe um projeto específico, tem alguns cursos pontuais, mas nada elaborado de forma planejada [...] precisamos pensar numa política voltada para essas questões [...] (*Dália*).

[...] com relação ao desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica, a secretaria deixa muito a desejar, pois não tem um plano de formação para o coordenador e nem um tempo para estudarmos, nos preparamos. Deveria existir políticas que contemplassem nosso desenvolvimento por completo [...] (*Rosa*).

#### Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Todas as coordenadoras são unânimes em suas falas quanto ao desejo e reconhecimento da necessidade de um plano institucional que efetivamente proporcione, de modo sistemático, a melhoria da prática pedagógica, levando-as a se desenvolver profissionalmente ao longo de toda a carreira. Por compreenderem o desenvolvimento profissional como um processo mais abrangente que envolve diferentes fatores, indo além da participação em cursos ou formações, *Dália* e *Rosa* afirmam, respectivamente, “[...] precisamos pensar numa política voltada para essas questões”, e que “[...] deveria existir políticas que contemplassem nosso desenvolvimento profissional por completo”.

Face ao exposto, fica subjacente nas narrativas das colaboradoras que, quando elas se referem à existência de políticas que abranjam o seu desenvolvimento profissional, de modo completo, estão reconhecendo que é necessário um processo constante de formação permanente, associado à melhoria das condições de trabalho e valorização profissional, entre outros aspectos.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 47) relata que o processo de desenvolvimento profissional “inclui o diagnóstico técnico ou não de carência das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais”. O autor destaca a importância de se fazer uma avaliação sobre as necessidades profissionais dos docentes para posterior elaboração de políticas educativas que visem ao seu atendimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste estudo, compreendemos que o desenvolvimento profissional do coordenador é fundamental para a realização de uma prática pedagógica eficiente, e inclui todas as experiências de aprendizagens que beneficiam o seu crescimento, individualmente ou em grupo, e contribuem para a melhoria da qualidade da educação na escola. Este não deve ocorrer de modo isolado, mas envolver todos

os profissionais da instituição, requerendo, para tanto, um planejamento que contemple as necessidades formativas de todos os profissionais.

Mesmo diante das dificuldades encontradas para a realização de sua prática cotidiana, as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa buscam alternativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, participando de cursos e formações, quer sejam oferecidos pela SEDUC ou autofinanciados. Além do mais, suas narrativas denotam que elas lançam mão da reflexão individual e coletiva em diferentes momentos de sua atuação, além de compartilhamento de experiências com seus pares, entre outras ações que favorecem a construção de saberes e o desenvolvimento profissional, por exemplo, pesquisas individuais e em grupos sobre temáticas relacionadas com a própria prática pedagógica.

Nas reflexões proporcionadas por este estudo, por meio da análise das narrativas sobre as concepções de desenvolvimento profissional, os dados revelaram que as colaboradoras compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que deve acontecer ao longo da vida pessoal e profissional, e está relacionado com o melhor desempenho da prática pedagógica.

Esse processo tem ocorrido a partir das necessidades que surgem na prática das colaboradoras, através de cursos, encontros, formações, pesquisas, compartilhamento de experiências com seus pares e reflexão individual e coletiva, possibilitando aprendizagens significativas. Ademais, informaram que a participação em formações, muitas vezes não relacionadas diretamente com as suas necessidades formativas, são limitantes e pouco têm contribuído para nortear suas práticas e o seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa nos mostrou, ainda, que, no processo de desenvolvimento profissional, as coordenadoras foram construindo diversos saberes que contribuiram para uma atuação mais segura na coordenação pedagógica e modificaram o seu modo de agir, como pessoa e profissional. Relataram que sua prática pedagógica tem passado por constantes mudanças, e que a reflexão individual e a coletiva têm sido fundamentais durante esse processo, pois permitem repensar o vivido e reelaborar a ação.

À guisa de uma conclusão, podemos afirmar que as coordenadoras compreendem que a formação se apresenta como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional, porém não único, visto que diversos fatores, como salário, condições de trabalho, autonomia, legislação trabalhista, entre outros, estão envolvidos em sua efetivação. Logo, enfatizam a necessidade de apoio do sistema de ensino (SEDUC) para a elaboração de um projeto de desenvolvimento institucional de acordo com suas necessidades formativas, a criação de políticas educacionais e ampliação das existentes na atualidade, contanto que estejam voltadas para seu desenvolvimento profissional e sejam ofertadas as condições para a sua participação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Prefácio. *In: SÁ-CHAVES, I. (org.). Percursos de formação e desenvolvimento pessoal.* Porto: Porto Editora, 1997. p. 7-8.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Portugal: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho.* Portugal: Porto, 1997. p. 61-78.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In: CABRAL, C. L. de. O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (org.). As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador.* Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-132.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (org.). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

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

GRANGEIRO, D.; SUÁREZ, D. H. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. *In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da. C.; VICENTINI, P. P. (org.). Pesquisa (auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização.* Curitiba: CRV, 2013. p. 27- 39.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, 2008. p. 27-42.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. *In*: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. (org.). **Formação para a docência profissional**: saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional**: trilogia da profissionalização docente. São Paulo: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

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