

# FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

TEACHER TRAINING AND HUMAN DEVELOPMENT: AN EXPERIENCE REPORT IN PEDAGOGICAL COORDINATION

 <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398> Cândida Beatriz Alves<sup>A</sup>

<sup>A</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**Recebido em:** 16 de abril de 2024 | **Aceito em:** 19 de novembro de 2024

**Correspondência:** Cândida Beatriz Alves (candida.alves@gmail.com)

## Resumo

A partir de um relato de experiência na coordenação pedagógica (CP) de um campus do Instituto Federal de Brasília (IFB), objetiva-se analisar a importância da criação de espaços de diálogo e construção coletiva para o desenvolvimento humano na docência a partir da ação da CP. A experiência relatada é a de plantões pedagógicos conduzidos pela CP, ao longo da pandemia de covid-19. Diversos estudos já foram realizados acerca do papel do coordenador pedagógico no contexto da pandemia, com foco sobretudo na formação acadêmica de docentes. Entretanto, poucos enfatizaram a promoção da escuta e da circulação da palavra, com foco na construção de sentido e de desenvolvimento humano na docência e o papel da coordenação pedagógica nesse processo. Em um total de 11 plantões, diversos temas foram debatidos entre os docentes do campus, estabelecendo um espaço dialógico que permitiu ir além de questões estritamente pedagógicas em direção a percepções sobre as transformações que o momento exigia, levando a um repensar-se enquanto docente e o desenvolvimento de modos de ser e fazer docentes. Tendo em vista a pertinência do debate sobre formação docente em perspectiva dialógica, ressaltamos que tais discussões extrapolam as especificidades do período pandêmico.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica; Formação docente; Desenvolvimento humano.

## Abstract

As an experience report in the Pedagogical Coordination (PC) of a campus of the Federal Institute of Brasília (IFB), our objective is to analyze the importance of creating spaces for dialogue and collective construction for human development in teaching through the action of the PC. The reported experience is that of pedagogical office hours conducted by the PC throughout the COVID-19 pandemic. Several studies have already been conducted on the role of the pedagogical coordinator in the pandemic context, focusing primarily on the academic training of teachers. However, few have emphasized the promotion of listening and dialogue, focusing on the construction of meaning and human development in teaching and the role of pedagogical coordination in this process. In a total of 11 office hours, various topics were discussed among campus teachers, establishing a dialogical space that allowed going beyond strictly pedagogical issues towards perceptions about the transformations demanded by the moment, leading to a reconsideration of oneself as a teacher and the development of ways of being a teacher. Considering the relevance of the debate on teacher training from a dialogical perspective, we emphasize that such discussions go beyond the specificities of the pandemic period.

**Keywords:** Pedagogical coordination; Teacher training; Human development.



## **Introdução**

A partir de um relato de experiência na coordenação pedagógica (CP) de um campus do Instituto Federal de Brasília (IFB), tenho como objetivo analisar a importância da criação de espaços de diálogo e construção coletiva para o desenvolvimento humano na docência a partir da ação da CP. A experiência relatada é a de plantões pedagógicos conduzidos pela CP, ocupada pela autora deste texto durante os meses de suspensão de atividades e de retomada das atividades letivas em modo não presencial, ao longo da pandemia de covid-19. Ao longo de 11 plantões, diversos temas foram debatidos entre os docentes do campus, criando um espaço de diálogo que ultrapassou questões puramente pedagógicas. Esse ambiente incentivou uma compreensão mais profunda das transformações exigidas pelo momento e estimulou um processo de olhar para si e para as condições materiais do momento, levando ao desenvolvimento de novas formas de ser e agir na prática docente. Tendo em vista a pertinência do debate sobre formação docente em perspectiva dialógica, ressaltamos que tais discussões extrapolam as especificidades do período pandêmico.

Diversos estudos já foram realizados acerca do papel do coordenador pedagógico no contexto da pandemia, com foco sobretudo na formação acadêmica de docentes (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021; Rocha; Bitencourt; Rocha, 2021; Santos, 2021). Entretanto, poucos enfatizaram a promoção da escuta e da circulação da palavra, com foco na construção de sentido e de desenvolvimento humano na docência e o papel da CP nesse processo (Andrade; Cunha, 2024). Partimos de uma compreensão de desenvolvimento humano calcada nas ideias materialistas de Vygotsky (1997), para quem o desenvolvimento pressupõe um enraizamento histórico e cultural, imerso na natureza e na sociedade, de modo que ser humano e mundo se constituem mutuamente.

## **O contexto do Instituto Federal de Brasília**

Nos primeiros meses de 2020, consolidou-se o cenário de calamidade pública, com impactos nas diversas áreas da sociedade, inclusive a educação. O Instituto Federal de Brasília (IFB) suspendeu as atividades letivas presenciais em março de 2020 e retomou-as em julho do mesmo ano, tendo por base normativas nacionais e locais. Essas regulamentações pegaram docentes e gestores de surpresa, dando início a esforços de formação e adaptação docente para a condução das assim chamadas atividades pedagógicas não presenciais. Para compreender esse

contexto, apresentaremos aqui o IFB, bem como as normativas que regeram a migração das atividades presenciais para não presenciais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados, em 2008, pela Lei nº 11.892, com a finalidade de: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. A formação profissional é oferecida, assim, tanto na educação básica, por meio dos cursos técnicos integrados ou não ao Ensino Médio, quanto cursos de curta duração, além de bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. Existem atualmente 38 Institutos Federais distribuídos por todas as regiões do Brasil, com estrutura multicampi e organização pedagógica pluricurricular.

A experiência aqui relatada ocorreu em um campus do IFB situado em local de baixo índice de desenvolvimento socioeconômico, situado a aproximadamente 30km de distância do centro de Brasília. De acordo com as informações da direção geral do campus, em 2020, a instituição contava com aproximadamente 1700 alunos e 110 servidores, sendo 65 docentes e 45 técnicos-administrativos.

Com relação ao contexto da emergência sanitária representada pela Covid-19, uma série de portarias do Ministério da Educação (portaria nº 343, de 17 de março de 2020, portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020) dispôs sobre a substituição das atividades letivas presenciais por não presenciais enquanto durasse a pandemia de Covid-19, com medidas como a flexibilização de dias letivos e a adoção de atividades síncronas e assíncronas mediadas por tecnologias digitais.

A consolidação desse cenário vem com o Parecer no 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em abril e homologado em junho de 2020, que traz a definição de atividades pedagógicas não presenciais como aquelas “realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 6), com ou sem mediação por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

No âmbito do Instituto Federal de Brasília, em consonância com tais normativas em âmbito nacional, a Resolução 20/2020, emitida pela Reitora desta instituição em 19 de junho de 2020, “aprova a retomada dos Calendários Acadêmicos 2020 dos campi do Instituto Federal de Brasília – IFB e autoriza o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento

da carga horária dos cursos do IFB”. Estava dada a largada para um cenário de incertezas e dúvidas.

A instituição envidou esforços de adaptação e formação de docentes. Dentre eles, podemos destacar um Caderno de orientações para a retomada das atividades letivas no Instituto Federal de Brasília, com itens como “Estratégias e recursos pedagógicos para a retomada das aulas” e “Pensando a aprendizagem em tempos de pandemia”. Além disso, uma série de *lives* – intituladas Diálogos Formativos, que já aconteciam presencialmente e agora haviam passado para o novo formato – giravam em torno do tema “E na hora de voltar?! Como fazer?”. A instituição, por meio de sua Diretoria de Educação a Distância, promoveu, igualmente, cursos autoinstrucionais sobre o *Moodle* e um, específico para o novo cenário, intitulado “Planejamento de componentes curriculares com atividades não presenciais”.

A despeito das normativas e dos esforços de formação, havia ainda muita dúvida e mobilizações subjetivas a respeito de como agir para lidar com o novo contexto. Docentes e gestores se viam diante de orientações desencontradas, falta de direcionamento e muita angústia diante da necessidade de se adaptar ao contexto. Assim, apesar das várias ações, o sentimento geral ainda era de muita insegurança.

### **A coordenação pedagógica**

A minha chegada à CP do referido campus do IFB ocorreu no início de março de 2020, alguns dias antes da suspensão das aulas presenciais. A situação era inusitada. Recaía sobre a CP as tarefas de acompanhar os professores no processo de adaptação às atividades pedagógicas não presenciais, o que exigia ações que se dirigissem às necessidades de formação e aos desafios que se impunham à prática docente. Nesse campus, a CP revelava-se como uma função solitária e sobrecarregada, uma vez que apenas uma pessoa deveria lidar com demandas vindas de alunos e professores de diferentes cursos e modalidades. O isolamento e a sobrecarga vivenciados na CP são fatores ressaltados também por outros autores (Andrade; Cunha, 2024; Machado; Carvalho, 2019; Silveira; Lima Júnior; Vieira, 2022).

Torna-se necessário um rápido olhar sobre a CP. Historicamente, observa-se o peso de sua associação à função de supervisão de professores, o que acabava por atribuir a quem ocupasse esse cargo o lugar de burocratização, fiscalização e controle. Isso tinha por consequência que fosse malvisto pelos docentes e colocasse em xeque a autonomia docente no exercício de sua profissão (Andrade; Cunha, 2024; Macedo, 2016).

A partir de Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e sua ênfase na gestão democrática, os paradigmas que embasam o trabalho dos atores da escola começa a mudar e passa-se a defender uma CP que auxilie os docentes a colocar em prática a proposta educacional da escola, bem como que se ocupe da formação continuada dos professores. Enfatiza-se, assim, a ideia de cumplicidade entre CP e docentes e não mais de censor ou algoz (Lima Júnior; Vieira, 2022).

Placco, Almeida e Souza (2011) defendem que compete ao coordenador pedagógico um papel formador, dos quais se desdobram dois compromissos principais: “com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade” (p. 230). Associados a esse papel formador, estariam ainda o de articulador, a fim de promover na escola o trabalho coletivo, e transformador, com um incentivo à reflexão e à criatividade pelo coletivo da escola (Andrade; Cunha, 2024; Silveira; Placco; Almeida; Souza, 2011; Silveira; Lima Júnior; Vieira, 2022)

Por outro lado, a complexidade de tal função e a frequente sobrecarga, já mencionada, acabam por gerar muitas vezes uma ação imediatista que dificulta uma atuação que contribua de fato para a prática docente. “O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (Placco, 2010, p. 47 apud Macedo, 2016, p.34).

A partir dessa compreensão, e diante da sensação da falta de preparo que atingiu a autora deste texto em face dos desafios que vinham do contexto pandêmico, observou-se que ações estratégicas e, sobretudo, dialógicas precisariam ser tomadas para dar conta das demandas que recaíam sobre a coordenação, sempre fundadas na materialidade do contexto que se impunha. Em um campus repleto de professores das mais diversas áreas, observou-se que o trabalho coletivo seria essencial, cabendo à CP muito mais a função de articular do que impor saberes, visando à formação docente, bem como alinhar a prática à proposta pedagógica da instituição. “Essa responsabilidade de articular a formação docente está relacionada à promoção de reflexão sobre o cotidiano da sala de aula e problematização de suas experiências e dos saberes acadêmicos” (Andrade; Cunha, 2024, p. 2).

Passamos então a planejar momentos de escuta das necessidades docentes. Estávamos cientes de que dois caminhos se desdobravam a partir da escuta, como estabelecem Franco e Nogueira (2016): “a escuta privilegiada, contra pontuada com teorias e orientações

pedagógicas, e a escuta livre, território das queixas e da autocompaixão” (p. 55). Era preciso desenvolver estratégias criativas e reflexivas, porém críticas e emancipatórias.

Assim, a nova realidade das atividades pedagógicas não presenciais exigiu da CP, apesar do isolamento e sobrecarga, ações dirigidas a formar os docentes para os desafios que se impunham. Pensando em espaços que promovessem a escuta privilegiada, o diálogo e a discussão sobre a práxis, valorizando assim o saber docente, chegamos à proposta dos plantões pedagógicos, que será explicada a seguir.

### **Espaços de diálogo e construção coletiva: os plantões pedagógicos**

Para acerrar a difícil tarefa de formar e articular saberes de modo a preparar os docentes para as atividades pedagógicas não presenciais, a CP estabeleceu espaços de diálogo e construção coletiva intitulados plantões pedagógicos. Esses aconteciam toda semana e giravam em torno de um tema. Apesar de haver um tema central, dava-se liberdade aos docentes de tratar de outros assuntos. O papel da CP era o de fazer circular as ideias, de modo que coletivamente fossem pensadas soluções para os desafios apresentados, a partir de suportes teóricos e normativos e da materialidade da realidade vivida.

Os plantões pedagógicos foram desenhados para auxiliar os docentes com as suas principais dificuldades. Com início na semana que antecedeu a retomada das atividades letivas no modo não presencial no IFB, os encontros se seguiram por todo o semestre letivo, totalizando 11 encontros com aproximadamente 1h30 de duração cada. Todos os encontros eram gravados e posteriormente enviados por e-mail para todos os servidores do campus. A tabela a seguir sintetiza os temas dos plantões pedagógicos:

**Quadro 1** – Relação dos plantões pedagógicos por data e tema

<b>Número</b>	<b>Tema</b>
1	Acolhimento inicial
2	Roteirização de atividades não presenciais
3	Diretrizes Institucionais
4	Adaptações razoáveis para estudantes com necessidades específicas
5	Aferição de frequências em atividades síncronas e assíncronas
6	Atividades síncronas e assíncronas
7	Adaptação para material impresso

8	Encaminhamentos dos conselhos de classe
9	Engajamento dos estudantes
10	Integração de componentes
11	Preenchimento do diário

Cada plantão contou com 2 a 9 participantes, com uma média de 5 docentes por encontro. Ao todo, 22 docentes da instituição participaram dos plantões em diferentes momentos. Os temas eram abordados a partir de vídeos, materiais formativos, situações-problema ou mesmo narrativas dos próprios docentes. Conforme dito, além dos temas propostos, os docentes poderiam trazer outras dúvidas e relatos, que seriam igualmente debatidos pelo grupo. A CP ocupava, assim, a função de acolhimento das questões, de fazer circular a palavra e de trazer elementos teóricos e concretos para pensar a práxis docente. Além disso, quando as questões diziam respeito a normativas institucionais, tais pontos eram elucidados. Importante pontuar que a coordenadora pedagógica, por desempenhar tanto essa função quanto a de docente da instituição, alternava entre os dois lugares, ora relatando a própria experiência, ora articulando e trazendo materiais formativos.

Os plantões pedagógicos se revelaram como momentos de formação que foram para além da mera transmissão de informações – como é o caso de boa parte das formações oferecidas aos docentes –, rumo à troca e ao diálogo informado. A troca de experiências entre os docentes permitiu que se saísse do lugar do individualismo, para o lugar do apoio mútuo e a busca por soluções coletivas na docência. Algumas falas retiradas das gravações demonstram esse caráter: “Eu espero que você esteja mais tranquilo, porque aquele dia eu fiquei mexida de ver o seu [desabafo]... eu me senti do mesmo jeito que você, a verdade é essa” (T.). “Minha solidariedade a você. Se tiver alguma coisa que eu possa fazer pra gente pensar junto, me coloco à disposição” (C.). “Numa situação calamitosa como essa que a gente tá vivendo, quando a gente encontra uma equipe que tá todo mundo querendo, entre erros e acertos, ir na mesma direção, é muito bom” (C.).

Os professores trocavam entre si experiências de sucesso, estratégias utilizadas e dicas sobre como proceder com as atividades síncronas e assíncronas. “Estou aqui escutando e minhas dúvidas já foram esclarecidas pelas falas dos colegas” (W.). “Muito obrigada por essa dica, nossa, perfeito, vou fazer isso” (N.). “Eu achei muito proveitoso esse momento, porque eu tava pensando justamente sobre isso” (L.). “Eu queria comentar o que você tinha perguntado” (P.). “Bateu um desespero, mas é bom saber que eu tô indo por um bom caminho”. (I.). “Vou falar

menos da minha experiência e mais da minha imaginação, porque eu também estou no mesmo conflito. Mas eu gostei muito da sua ideia!” (I.)

A fala a seguir, expressa por uma docente de língua portuguesa, expressa os vários conflitos vivenciados pelos docentes ao longo do período:

Estou vendo que todos os professores estão fazendo o máximo que podem para se adaptar a essa realidade. Tem professor aqui que já vestiu a capa de herói. Eu não quero assumir o papel de heroína. Pegando as falas aqui, a gente vê que a gente tá criando material, virando designer, virando tutor. Eu vejo que os professores estão muito dedicados a mostrar trabalho, são os conteudistas. Mas a empatia é muito importante, a gente viu ontem o desabafo deles [na reunião de pais], tá sendo muita coisa. A questão é essa: nós vamos nos cobrar por isso? Nós vamos ir além do nosso papel? O que a gente precisa fazer é integrar, fazer os projetos em conjunto. Parece às vezes que a gente tá complicando mais. Tá faltando união, estamos com dificuldade de sair dessa caixinha que colocaram a gente desde sempre (M.)

A fala acima revela as contradições com as quais se debruçavam os docentes, de acúmulo de funções, tentativas de sair das velhas estratégias individualizadas, ao mesmo tempo em que se precisava ter em vista as dificuldades expressas pelos estudantes. A partir dessas contradições e desafios vivenciados, muitos docentes iam expressando também aprendizados e as transformações. “Às vezes eu me sinto assim também, trocando os pés pelas mãos, mas a gente vai aprendendo” (C.). “Pra mim tá sendo um aprendizado. Não tá sendo fácil, mas tô passando por esse período pensando que é uma oportunidade da gente desenvolver as nossas habilidades”. (J.)

Desse modo, os plantões pedagógicos, a partir da promoção da circulação da palavra e da vinculação teórica e à realidade concreta, se constituíram como espaços essenciais de diálogo e construção coletiva. A experiência, para além da mera transmissão de informações, possibilitou que o diálogo legítimo se estabelecesse entre os docentes, de modo que o grupo se empenhasse em dar sentido ao vivido, buscando novas formas de ser pessoa e docente, buscando soluções coletivas para os desafios.

### **Formação docente dialógica e desenvolvimento humano**

O exercício da docência não pode prescindir do diálogo e da construção coletiva (Freire, 2014). Esses são essenciais para a formação do professor e para a promoção do desenvolvimento em prol de uma prática docente significativa. É pelo diálogo que os sujeitos podem interpretar, construir sentidos e transformar a realidade ao seu redor, por isso também valoriza-se o potencial problematizador do diálogo, que estabelece caminhos para que se construam relações mais justas e igualitárias. A experiência dos plantões pedagógicos promovida pela CP oportunizou tal formação dialógica.

Ao abordarmos o espaço dialógico e a construção coletiva como motores de desenvolvimento humano, intentamos ir além da ideia de um desenvolvimento meramente profissional. É nesse sentido que tratamos aqui de desenvolvimento humano na docência. Com isso queremos dizer que os processos de aprendizagem promovidos pela experiência relatada propulsionaram o desenvolvimento humano em sua integralidade, uma vez que o ser humano é um ser que se forma e se transforma em sua essência a partir da participação ativa em um contexto social, histórico e cultural (Vygotsky, 1997).

A ação docente não pode ser compreendida como uma mera aplicação de técnicas que, uma vez aprendidas, passam a ser utilizadas nos mais diversos contextos. É no diálogo entre as teorias e as necessidades impostas pela realidade que se constroem os saberes pedagógicos, ou seja, por meio da ação articulada ao conhecimento construído na área. Nesse sentido, é imprescindível que os docentes assumam uma postura crítica, reflexiva e emancipatória em relação à sua prática (Farias, 2006; Marcelo, 2009; Pimenta, 2012).

Por outro lado, a docência é, muitas vezes, uma vivência solitária. Segundo afirma Marcelo (2009), o individualismo tornou-se característica marcante da profissão docente, em que a sala de aula seria uma espécie de santuário do professor e o estudante, uma testemunha isolada do trabalho desenvolvido. Em oposição a isso, Farias (2006) defende que é “preciso romper com práticas isoladas e individualizadas, fomentar ações solidárias e coletivas que permitem compartilhar as decisões que definem o rumo da escola, a ação docente” (p. 78).

Muitas formações oferecidas aos docentes, ao não proporcionarem o diálogo, reforçam esse caráter isolado. A troca de experiências e saberes – desde que vinculados ao contexto material concreto no qual ocorrem – promovem espaços de formação mútua, onde o professor ensina e aprende ao mesmo tempo. Além disso, uma formação que se pautar no diálogo e na construção coletiva permite o desenvolvimento humano na docência, refletindo-se em uma prática docente significativa (Pedroza, 2010).

Assim, foi possível observar que as interações promovidas pelos plantões pedagógicos, ao passo que permitiram que se articulassem as ações desenvolvidas com os conhecimentos teóricos da área da educação, a partir de uma postura crítico-reflexiva, possibilitou igualmente que se rompesse com o isolamento, construindo-se sentidos pessoais e coletivos para o vivido. Diante de um contexto novo e repleto de desafios, como o das atividades pedagógicas não presenciais, a ação coletiva mostrou-se como um caminho privilegiado para aprender com a experiência do outro, rever as próprias práticas, dar apoio e promover o desenvolvimento.

De acordo com Imbernón (2009), o professor deve ser valorizado tanto como profissional quanto como pessoa, tendo espaço para exercer seu trabalho com autonomia e protagonismo. Nesse sentido, é essencial que os saberes docentes sejam reconhecidos e valorizados nas oportunidades de formação continuada que lhes são proporcionadas (Silveira; Lima Júnior; Vieira, 2022). “A prática formativa deve ter como referencial os saberes experienciais do professorado, buscando, a partir desses saberes, (re)construir novos conhecimentos e novas metodologias” (Matos et al, 2020, p. 84).

Imbernón (2009) destaca também que o caos possibilita que se estabeleçam novos saberes, uma vez que as tentativas de colocar ordem na desordem podem estimular a criatividade. Na experiência analisada, justamente isso pôde ser constatado, uma vez que o caos gerado pela mudança súbita no contexto educacional exigiu que se buscassem estratégias para lidar com a desordem. Nesse contexto, a possibilidade de dialogar com os pares auxiliou na busca por soluções e na construção de novos sentidos e significados que ajudassem a trazer ordenação à avalanche de acontecimentos. Foi possível promover o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos uma vez que as trocas coletivas proporcionaram transformações na forma de ser, se relacionar com o mundo e o contexto à sua volta.

Uma compreensão da CP como facilitadora de processos formativos, bem como de valorização dos saberes docentes para que esses pudessem circular entre os professores, foi essencial para o êxito da experiência. Nesse sentido, mais do que a mera transmissão e aplicação de informações técnicas, buscou-se uma problematização do trabalho docente naquelas circunstâncias, de modo que o material formativo trazido pudesse adquirir um sentido único para os profissionais envolvidos, sempre tendo em vista o estudante e seu contexto, de modo a favorecer as relações de ensino-aprendizagem.

Em suma, observou-se que, para promover o desenvolvimento humano, a formação docente deve ser dialógica, pautando-se na construção coletiva de sentidos que embasem práticas significativas. Os plantões pedagógicos, ao proporcionar espaços de diálogo, troca de saberes e problematização da realidade permitiram a construção coletiva de uma atuação mais significativa, mesmo no cenário adverso que se apresentava.

### **Considerações finais**

A experiência na CP permitiu destacar a importância da criação de espaços de diálogo e construção coletiva para o desenvolvimento humano na docência. Ao invés de ações isoladas, foi na potência da coletividade que se tornou possível o desenvolvimento e a adaptação às

demandas das atividades pedagógicas não presenciais. Nesse sentido, as considerações tecidas a partir dessa experiência não se restringem ao contexto pandêmico.

Os plantões pedagógicos se estruturaram em torno da apresentação de materiais formativos, mas não só: eles abriram espaço para a troca de experiência, problematização da realidade vivida e circulação da palavra. Isso tornou possível o apoio mútuo e a construção de novos sentidos que embasassem uma práxis docente significativa.

Tal experiência nos levou a refletir sobre a importância de que a CP não se constitua como uma função de fiscalização e controle sobre os docentes, mas sim de fazer circular saberes, bem como apoiar os docentes na articulação entre a proposta pedagógica institucional e a prática. As experiências de formação continuada oferecidas devem, assim, apresentar-se como espaços dialógicos, promotores do desenvolvimento.

## Referências

ANDRADE, G. N.; CUNHA, R. C. O. B. *O trabalho do coordenador pedagógico durante a pandemia de Covid-19*. Olhar de Professor, v. 27, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.21939.001>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf). Acesso em 03 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N. *O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia*. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4324>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra, 2014.

MACEDO, S. R. B. *Coordenação pedagógica: conceito e Histórico*. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 33-48. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf#page=77>. Acesso em: 26 jun. 2023.

- MACHADO, J. C.; CARVALHO, M. C. M. *A formação e o trabalho do coordenador pedagógico: por uma epistemologia da prática coordenativa*. *Indagatio Didactica*, v. 11, p. 11-26, 2019. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/mip4iuni6jfwdammvj3raim2ny/access/wayback/https://proa.ua.pt/index.php/id/article/download/4849/3619/>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- MARCELO, C. *A identidade docente: constantes e desafios*. *Formação Docente*, vol 01, n. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- MATOS, H. C. S. et al. *Formação continuada e princípio dialógico reflexivo: estudo de caso com professores formadores de Rio Branco-AC*. *Formação@ Docente*, v. 12, n. 1, p. 83-103, 2020..
- PEDROZA, R. L. S. *Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor*. *Psicologia da Educação*, n. 30, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43027>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: FAZENDA, I. (Org). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, n.2, p.227-288, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061924005.pdf>. Acesso em 27 jun. 2021.
- ROCHA, Sueli Matos Moreira; BITTENCOURT, Cleonice Pereira Nascimento; ROCHA, Ernani Carvalho. *O Ensino Remoto na Educação Profissional e Tecnológica: Reflexões de um Coordenador Pedagógico*. *Revista Interações*, v. 17, n. 57, p. 151-167, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.25755/int.24887>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- SANTOS, José Flávio. *Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia*. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 11, n. 2, p. 1-e32806, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32806>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon; LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita de; VIEIRA, Maurício Aires. *Caracterização do coordenador pedagógico a partir de teses do catálogo de teses e dissertações da CAPES*. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, p. 337-352, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.61091>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas* - Tomo V. Madrid: Visor Aprendizaje y Ministerio, 1997.