

A identidade do coordenador pedagógico em pesquisas acadêmicas: uma revisão de literatura

Geane Carneiro

Introdução

Este capítulo emana de uma tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, defendida sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Trata-se de uma Revisão de Literatura (Laville e Dione, 1999; Vosgerau e Romanowski, 2014), que analisou em teses e dissertações a constituição da identidade do Coordenador Pedagógico. A tese teve como objetivo analisar e compreender as aproximações e os distanciamentos nos achados das pesquisas selecionadas, assim como o referencial teórico evidenciado, metodologias, instrumentos de coleta e análises usadas nos tratamentos dos dados.

Para a seleção das pesquisas – além dos filtros das próprias bases de dados, situando-as nas áreas da educação, psicologia da educação, formação de educadores e currículo – os critérios de inclusão /exclusão foram os de que os dados fossem obtidos junto à educação básica e que no *objetivo geral* aparecesse o indicativo de estudo sobre a identidade do coordenador pedagógico. O marco temporal foi delimitado de 1996 a 2023¹

¹ Percebemos que nos bancos digitais não havia trabalhos dos anos de 2022 e 2023, mas isto não significa que não foram feitas pesquisas com a temática, porém, não sabemos por qual motivo, elas ainda não apareceram.

e as bases digitais da CAPES e da BDTD² foram utilizadas para a coleta de dados.

Assim, foram selecionadas seis pesquisas, situadas em quatro regiões do Brasil.

1. A revisão de literatura – aspectos metodológicos

A revisão de literatura é uma metodologia de pesquisa que possibilita coletar e revelar dados de diferentes locais e contextos, com seus sujeitos, subjetividades e relações próprias, permitindo o cruzamento destes de forma sistemática e de acordo com os objetivos que se espera alcançar. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), as revisões são consideradas o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é no processo que novas teorias podem surgir ao se fazer um levantamento de evidências e lacunas sobre um tema. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170), o crescimento quantitativo de publicações de pesquisas nos cursos de pós-graduação no nível de mestrado e doutorado, o aumento do número de periódicos e eventos científicos e dos grupos de pesquisas em todo o país têm intensificado e favorecido a produção e a publicação de pesquisas, criando um campo favorável de mapeamento e análise dessas publicações com o objetivo de evidenciar as principais temáticas, metodologias, aportes teóricos e resultados nos estudos de revisão.

Assim, as revisões são pesquisas científicas que possibilitam análise minuciosa de uma determinada área ou campo de conhecimento com seus saberes, contribuições e enfoques da área em questão, tendo a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento, através da investigação em obras já

² Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

publicadas e se utilizando da análise documental para o levantamento dos dados e a constituição do *corpus* analítico. A análise documental, por sua vez, é essencial na abordagem qualitativa, constituindo-se numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, completando as informações já obtidas por outras técnicas ou desvelando novos aspectos de um tema ou problema (Lüdke e André, 1986). Por ser descritiva, a análise documental se constitui em novos documentos processuais e históricos, podendo se transformar em novas fontes de dados a serem consultados a qualquer tempo, especialmente com o advento das bases e bibliotecas digitais.

Para Vosgerau e Romanowski (2014), neste tipo de produção, a organização física e ou virtual dos documentos levantados é essencial, e acrescentam:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos [...] (Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 167).

Como uma metodologia de levantamento de dados, a revisão tem características e objetivos específicos, em que é levado em consideração o percurso e não somente o produto. No processo de organização e escolha das obras, novos aspectos e panoramas podem surgir sobre a temática escolhida. Cabe uma análise crítica dessas escolhas, tecendo as considerações e interpretações que as justifiquem.

Para esta Revisão de Literatura, o tema escolhido foi o coordenador pedagógico, que também é o objeto de estudo. O objeto de estudo é histórico e como tal, está localizado temporalmente, podendo ser transformado; possui consciência histórica pela atribuição de sentidos que lhe é atribuída na sociedade; apresenta uma identidade com o sujeito, pois o pesquisador identifica-se e estabelece relações com ele; ele é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque se submete e resiste aos limites dados, vincula interesses e visão de mundo (Minayo, 1992); e é essencialmente qualitativo apesar de não excluir dados quantitativos (Sousa, Oliveira e Alves, 2021). Podemos compreender, assim, a revisão como um levantamento sistemático de conhecimento produzido em um determinado período, em uma área de conhecimento e sobre um assunto ou tema determinado, buscando situar os conhecimentos apreendidos neste período, os caminhos percorridos, as metodologias, os sujeitos, as congruências e as lacunas, encontrando, ou não, novas perspectivas e abordagens sobre ele. Não é apenas quantificar, mas entender qualitativamente os estudos, seus limites e possibilidades dentro de cada contexto de produção.

Desta forma, esta pesquisa teve o objetivo de aumentar o conhecimento geral sobre o coordenador pedagógico, um ator social contextualizado historicamente.

2. O Coordenador Pedagógico e a sua constituição identitária

As principais referências constitutivas do coordenador (e da grande maioria dos sujeitos que vivem em sociedade ou em coletivos) para a prática são a sua formação e a sua experiência profissional, que exige constante reflexão e análise sistemática. Seu percurso profissional acontece da mesma forma que o do professor: o crescimento pessoal com a aquisição e aperfeiçoamento

mento de saberes no seu campo de trabalho (formação) e a socialização profissional (aplicação dos seus saberes e atribuições nas relações e interações com os outros). Assim sendo, a constituição da identidade profissional perpassa pela experiência pessoal e o reconhecimento da sociedade (Marques, 2021).

Dubar (2009), em seus estudos, defende que a constituição da profissionalidade acontece no entrelaçamento entre a subjetividade do sujeito com a objetividade da profissão, desta maneira, conhecer-se e conhecer a profissão são premissas para a busca da profissionalidade, que acontece nas ações e relações consigo e com o outro.

Para as autoras Placco e Souza (2016), a identidade emerge entre o que os outros dizem o que ela é e aquilo com que o sujeito se identifica, ao que chamam de diferentes identidades ou formas identitárias. "Pôr em evidência as formas identitárias demanda criar processos narrativos, de si e do outro, ao contar para si a história daquilo que é, o sujeito conta também a história de todos os outros que o constituem na relação" (p. 52). Ao que nos leva ao entendimento de Dubar (2020) o qual, a depender do contexto em que se está inserido, assumimos várias identidades a partir das atribuições que nos são feitas e se nos identificamos ou não com elas.

Melo (2015, p. 52), afirma que os homens, ao se apropriarem do contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos, internalizando-o e se posicionando de forma ativa e transformadora, constituem a sua própria consciência. Nestas relações que se estabelecem entre cada sujeito e a sociedade e entre a subjetividade e a objetividade emergem as identidades de tal modo que "no seu conjunto, constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela" (Ciampa, 2001, p. 127). Para os autores, a identidade é pessoal e coletiva ao mesmo tempo se manifestando no contexto em que se desenvolvem as relações experienciadas pelo sujeito. Como

a realidade se transforma e se movimenta constantemente, assim o é a identidade, fazendo parte do próprio processo de se tornar humano.

Dubar (2020, p. 136), afirma que a identidade profissional é algo “instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”, passando por mudanças, crises e rupturas continuamente. Para o autor, a identidade profissional também está associada à como os sujeitos se identificam com os outros no espaço de trabalho. Para Melo (2015, p. 59), o mundo do trabalho e as experiências socializadoras que dele resultam constituem importantes elementos à construção das identidades humanas que refletem não apenas a lógica social na qual estão imersas as carreiras profissionais, mas também revelam a projeção que cada sujeito tem do seu projeto de vida e da concretização da sua identidade direcionada à emancipação.

Logo, a identidade é transformação, busca contínua de construção e reconstrução, fundamentadas nas relações e interações desde o nascimento e que permanece até o final da vida. Seus sentidos se dão pela imersão social e de trabalho na qual estamos inseridos, buscando saberes e aprendizagens nas e pelas experiências (consigo e com os outros), nas relações, interações e trocas. Rego (2021) ao citar Papi (2005) afirma que “ninguém se forma sozinho e no vazio” e que a identidade profissional é uma construção que se baseia na vida profissional, desde a sua escolha, perpassando pela formação, as instituições onde desenvolve a profissão, os saberes profissionais e as atribuições éticas e de deveres. Esta identidade está ligada a uma atividade econômica, reconhecida e definida por normatizações legais que a regem, conhecimento técnico, habilidades e saberes específicos. Para Lins (2016, p. 49), o conceito de identidade profissional está em construção.

A partir dessas discussões sobre a constituição da identidade, seja ela social ou profissional, sabendo que ambas se relacionam e se imbricam, no caso do coordenador pedagógico, podemos afirmar que sua identidade profissional passou por processos históricos em contextos sociais e econômicos ligados intrinsecamente ao contexto educacional. A sua atividade profissional e laboral foi exercida historicamente por educadores que tinham outras funções e que acabaram exercendo algumas influências na sua história e nas suas atribuições. Para Nóvoa (1992), a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, o que pode indicar que, durante o processo de socialização profissional, os sentimentos e significados da prática do coordenador pedagógico podem se embaralhar (Lins, 2016, p. 51).

Assim, o coordenador acaba cumprindo atividades e tarefas que não lhe competem, mas que de certa forma acabaram sendo interiorizadas e fazendo parte do seu cotidiano e da sua constituição profissional. Não estamos falando de atender telefone, abrir portões ou resolver questões indisciplinares ou de violência, não são estas atividades que constituíram o trabalho do professor e tão pouco constitui a do coordenador pedagógico. Mas elas estão presentes no cotidiano escolar.

As relações e interações com o espaço de trabalho (a escola) e com as pessoas (professores, famílias, estudantes, direção, equipes administrativas e de apoio) influenciam continuamente nas suas atividades e na sua função, pois dizem respeito, inclusive ao seu reconhecimento enquanto profissional e como ser humano complexo e em constante devir.

A formação do professor coordenador ao ser tomada como devir se manifesta, portanto, como um constituir-se, um tornar-se, um fazer-se contínuo que se dá a partir das múltiplas construções, enfrentamentos, convivências

e afetos que vão sendo tecidos juntamente a sua prática profissional no cotidiano do espaço escolar (Melo, 2015, p. 19).

Desta forma, múltiplas demandas e incertezas no exercício da função têm contribuído para uma indefinição identitária do coordenador, gerando conflitos e disputas no interior da escola, apresentando-se como um desafio neste campo tensionado e instituído. Placco e Souza (2016, p. 49) destacam que a “[...] força tensional entre as atribuições e as pertencas é tal que crises se instauram e rupturas anunciam e instalam novos tempos, novos valores, novas singularidades.” Já Marques (2021, p. 28) denuncia que a “[...] falta do conhecimento profissional, tornou a função instrumental, resumida a assuntos burocráticos e tarefas, de cumprimento de ordens”. Lins (2016, p. 51), por sua vez, compreende que a coordenação “[...] vive uma fase de falta de reconhecimento profissional e valorização do seu trabalho”. Como consequência, há a descaracterização da sua profissão e profissionalização. Desta forma, existe a compreensão de que a identidade do CP está se desenvolvendo mediante a autodeterminação destes profissionais, diante do enfrentamento de condições institucionais desfavoráveis, as quais, conforme eles sinalizam, carecem de aprimoramento (Marques, 2021).

Ainda sobre a sua profissionalização, o Ministério do Trabalho e do Emprego -MTE - regulamentou a profissão de Coordenador Pedagógico sob o código nº 2394-05 na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), assegurando-lhe espaço de trabalho e referências funcionais, tendo sete áreas de trabalho e 131 atividades a serem desempenhadas como promover a formação continuada dos profissionais da escola e a sua própria, avaliar o PPP entre outras. Mesmo assim, ainda constatamos que há uma variedade de nomenclaturas nas instituições escolares do país para designar a função: assistente pedagógico,

professor assistente pedagógico, supervisor escolar, supervisor pedagógico. E no caso do funcionalismo público ainda temos os cargos que são concursados, os que são designados por indicação da direção escolar, por eleição, por processo seletivo e tantas outras formas que foram encontradas pelas administrações públicas educacionais para suprir a demanda da função nas escolas, vista, inclusive, como um dificultador da constituição identitária do coordenador pedagógico e da sua identidade profissional. Apesar das variadas nomenclaturas e da forma como assume o cargo, o desempenho da função e as atribuições são basicamente as mesmas.

Conforme Lins (2016, p. 36) denuncia, dentre os tantos desafios enfrentados pelos CP, “[...] dois se destacam e são recorrentes nas instituições escolares: o desvio de função e o trabalho burocrático”. E acrescenta que, por possuírem uma função muito ampla, muitas vezes se perdem e se tornam administradores escolares, existindo a necessidade de compreenderem e terem consciência de que o seu trabalho não é isolado, mas coletivo e colaborativo.

Estes movimentos dentro da escola - ora positivos, ora negativos no desempenho e atuação do coordenador pedagógico, nas suas relações junto à comunidade escolar e nas dimensões do seu trabalho - são fatores importantíssimos para a constituição da identidade deste profissional e a consolidação das suas atribuições na escola, mas também demarcam processos de desumanização e de opressão no ambiente escolar.

3. As pesquisas selecionadas

Em relação às pesquisas sobre a Identidade do Coordenador Pedagógico- foram analisadas seis dissertações, que apresentaram, seja no título ou no resumo, uma das palavras ou expressões: *identidade*; *constituição da identidade*

ou constituição identitária. Todas as pesquisas foram realizadas em escolas públicas de cidades pertencentes a quatro regiões do país: Sul – Região de Missões – RS; Sudeste - Cubatão e Taubaté – SP; Nordeste – Paço Lumiar – MA e Recife – Pernambuco; e Centro-Oeste – Brasília-DF.

As evidências e considerações que apareceram nas dissertações a partir das análises de dados obtidos por questionários, entrevistas, grupos focais e de discussão com a participação de educadores e educadoras foram projetados e analisados por procedimentos metodológicos nas teorias da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) – Nogueira (2013) e Lins (2016); Análise Qualitativa – Marques (2021); Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) – Melo (2015); Análise do Discurso Crítica (Van Dijk, 2010) – Oliveira (2019); e Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008) – Rego (2021).

Nogueira (2013), Melo (2015), Lins (2016), Oliveira (2019), Marques (2021) e Rego (2021), trazem em suas pesquisas o percurso histórico da constituição da função “Coordenador Pedagógico”, originária da função do Supervisor Escolar, seja na esfera nacional, estadual e ou local, citando legislações e estatutos municipais, tecendo considerações do quanto essa trajetória reverbera, por vezes, de forma mais negativa do que positiva na afirmação da identidade do CP. Os estudos de Saviani (2006) são referências, assim como Arribas (2008), Silva e Rangel (2006), Silva (1989), Varjal (1993), Salvador (2000), Roman (2001), Romanelli (2012) entre outros.

A figura do coordenador pedagógico nasce, então, da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Contudo, para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje, no exercício da função do coordenador pedagógico, deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle, como outrora. (Rego, 2021, p. 28).

De certa forma e em consonância nas pesquisas, as autoras afirmam que a atual configuração da coordenação pedagógica é recente e está em processo de ressignificação, haja vista que ela decorre da validação da categoria de técnicos de ensino, com a diretriz da função de Supervisor Educacional, o qual deveria atuar “diretamente junto aos professores na coordenação das atividades pedagógicas [...] (Rego,2021, p. 32).

A seguir, o quadro que apresenta as seis pesquisas.

Quadro 1. Pesquisas selecionadas – Identidade do CP

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PESQUISA	LOCAL DA PESQUISA
1. Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Universidade Católica de Santos	2013	Dissertação	Cubatão-SP
2. Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	MELO, Silvana Faria de	Universidade de Taubaté	2015	Dissertação	Taubaté -SP
3. O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.	LINS, Juliana Beltrão	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Dissertação	Recife-PE
4. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional:	OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de	Universidade de Brasília	2019	Dissertação	Brasília - DF

entre o pensado e o concreto					
5. A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições	REGO, Leila Fernanda Mendes Everton	Universidade Federal do Maranhão	2021	Dissertação	Paço do Lumiar—MA
6. Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS	MARQUES, Tatiane Pinto	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2021	Dissertação	Cidade da Região das Missões - RS

Fonte: elaborada pela autora.

Nogueira (2013) declarou em sua pesquisa que foi aluna e professora em escolas públicas e CP na Secretaria Municipal de Educação em Cubatão-SP desde 2008. O desejo de aprender e a experiência adquirida no magistério foram essenciais no transcorrer da sua dissertação. Iniciou sua carreira docente em 1989, após conclusão do curso de licenciatura em Matemática em Santos-SP, explicando que à época só havia coordenador pedagógico no CEFAM. Não tinha formação e nem orientação de assistente ou do diretor, percebendo que “as teorias aprendidas na universidade estavam desconectadas da realidade de sala de aula” (p. 17). Ficou afastada da docência por oito anos, retornando em 1996 na mesma escola onde fora estudante.

Descreve que nesta época houve a reestruturação do magistério paulista, quando surgiram as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e a implantação da função do professor coordenador pedagógico (PCP)- que já existia desde a década de 1980, mas somente em projetos específicos da Secretaria. Teve a primeira experiência como CP³ na rede SESI, de 2004 a 2005. Quando assumiu em Cubatão, não só ela, mas tantos outros profissionais que ingressaram na rede municipal vindos de outras redes e não conheciam o ensino público municipal, relata que houve estranheza e muitos impactos, principalmente por se assumir cargos de gestão.

Em sua pesquisa buscou refletir sobre os processos que conduzem à construção identitária do coordenador pedagógico, com a questão: "como os coordenadores da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?". De acordo com a autora, foi a primeira pesquisa com esta temática sobre o município.

[...] à medida que fui empreendendo a tarefa pedagógica de coordenar neste sistema de ensino, vislumbrei que, por meio da pesquisa educacional, poderia encontrar respostas para algumas questões que elaborava em decorrência das dificuldades que enfrentava cotidianamente para exercer a tarefa pedagógica de coordenar e das percepções que elaborava. (Nogueira, 2013, p. 24)

Como objetivo principal, buscou compreender como os CP que atuam na rede de Cubatão constroem sua identidade profissional, a partir do desenvolvimento histórico da coordenação pedagógica no Brasil, em São Paulo e em Cubatão; identificar dificuldades do CP na sua atuação e como lidam com elas; propor a Secretaria adoção de estratégias formativas e investi-

³ Na rede SESI é o assistente de coordenação.

mento na constituição identitária do CP. As questões que nortearam a pesquisa se referem a construção profissional dos CP, o espaço pedagógico nas escolas e como percebem e lidam com suas dificuldades na prática cotidiana.

Quanto à metodologia e ao levantamento de dados, além da análise documental, contou com a contribuição de 22 CP que responderam questionários e participaram de entrevistas. A partir das respostas, com base nos núcleos de sentido, identificou três categorias: resistência, acúmulo e solidão profissional, organizadas na lógica de Bardin (2011) (p. 100).

A metodologia da pesquisa educacional, [...] me orientou na construção de indagações que resultaram no entendimento de que, para investigar a identidade se requer adentrar nos sentidos, na forma intuitiva que os sujeitos atribuem ao seu ser, estar, fazer e sentir [...] (p. 138)

Trouxe as seguintes proposições:

1. Os coordenadores pedagógicos estão se constituindo como profissionais da pedagogia nas escolas municipais de Cubatão lidando, cotidianamente, com dificuldades que compreendem dimensões de ordem pessoal, coletiva e institucional, que também estão comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

2. A rede de ensino empreende ações formadoras para o coordenador pedagógico, porém, estas precisam ser mais específicas para oportunizar saberes no enfrentamento às dificuldades com as quais lidam diariamente - relações interpessoais, gerenciais, éticas, políticos, relacionais, conhecimentos técnico-profissionais, afetivas, experienciais.

3. Os Coordenadores Pedagógicos manifestam o desejo de aprender, estudar, dialogar e ter espaços institucionais para que o grupo de coordenadores se fortaleça, o que é visto nesta pesquisa como a busca da identidade coletiva.

4. Avanço na Rede com o concurso público para CP. (âmbito institucional)

5. Sugere que a Secretaria de Educação contribua no processo de constituição identitária do coordenador pedagógico garantindo mecanismos de acompanhamento do trabalho pedagógico nas unidades escolares, com orientações e formações para os gestores.

6. Os CP enfrentam resistência por parte dos professores, e as parcerias que se formam dentro das equipes gestoras para o pensar e o planejar são apenas parciais. Ou seja, se sentem solitários e sem a colaboração dos gestores.

7. As dificuldades que compreendem dimensões de ordem pessoal, coletiva e institucional também estão comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

8. Acumulam atribuições burocráticas e administrativas, e ao fazer o que só a eles compete, perdem-se as ações de acompanhar, orientar e auxiliar o trabalho docente e do PPP da escola. (âmbito coletivo)

9. A formação acadêmica deixou lacunas nos saberes específicos desse profissional, o que é entendido, nesta pesquisa, como um aspecto que fragiliza a identidade profissional do coordenador pedagógico. (p. 142) - (âmbito pessoal).

10. A história do CP teve avanços e retrocessos, havendo momentos em que este profissional teve a chance de construir uma identidade consistente (Silva, 1996); em outros, entretanto, não houve espaços para a sua atuação, ocasionando a sua fragmentação (Silva, 1996). (âmbito histórico)

Melo (2015) apesar de não deixar claro a sua função, anuncia que tem experiência na arquitetura, na docência da educação básica e da educação superior. Afirma que o estudo se concentrou em apreender os sentidos e significados que os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a essas vivências. Ele também se propôs a conhecer as experiências

cotidianas da atividade do coordenador pedagógico iniciante e averiguar o modo como elas influenciam o processo de constituição de sua identidade profissional. Teve como objetivo geral investigar o processo de constituição da identidade do CP, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade. Nos objetivos específicos buscou identificar os motivos que orientam os professores a ingressarem na função de CP; reconhecer os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação do CP iniciante no contexto de sua atividade; apreender e analisar os sentidos e os significados acerca da atividade da coordenação pedagógica.

Afirma que, na região metropolitana do Vale do Paraíba e do litoral norte, até o final do ano letivo de 2013 não havia a presença do CP nas escolas municipais de Educação básica, embora o cargo já estivesse previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal, aprovado desde o ano de 2007. As atividades pedagógicas eram gerenciadas por diretores e vice-diretores, que sobrecarregados pelo excesso de atribuições iniciaram pressões junto a Secretaria Municipal de Educação. A gestão que assumiu em 2013 deu início ao processo seletivo, que aconteceu inicialmente nas próprias escolas, dentro do seu quadro docente, com os profissionais dispostos a assumir a função. Sessenta professores apresentaram seus projetos, que passaram por uma banca de três professores de instituição superior atuantes na educação. Foram aprovados trinta e quatro, que assumiram a função (não o cargo, pois não foram aprovados em concurso público) no início do ano letivo de 2014. Alguns tiveram que assumir duas escolas, pois o número de aprovados foi menor do que a quantidade de escolas. Então, foi solicitado às escolas que indicassem e designassem um professor para assumir os trabalhos pedagógicos (p.18).

A Secretaria Municipal de Educação organizou reuniões de formação quinzenais para todos os professores-coordenadores iniciantes, com “discussões teóricas acerca de variados tópicos sobre Educação, assim como deu orientações quanto a sua prática profissional na nova função.” (p. 18)

A pesquisa trouxe os conceitos de sentidos e significados, atividade na perspectiva da psicologia sócio-histórica (Vygosty, 1994, 2005; Leontiev, 1978) e a concepção psicossocial de identidade de Ciampa (2001); Placco, Souza e Almeida (2012), Libâneo (2004) para contextualizar o papel do CP na escola.

A Metodologia de pesquisa de natureza qualitativa buscou os primeiros dados junto à 16 coordenadores iniciantes na função em escolas municipais com questionários, sendo selecionadas quatro CP para a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram analisados pelo procedimento dos Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013).

Antes de se tornarem coordenadores, esses profissionais construíram uma identidade docente e agora, ao ingressarem na nova função, passam a experienciar o movimento de constituição de uma identidade de coordenador pedagógico, processo resultante da negociação entre as identidades e vivências anteriores enquanto professor e também, de modo mais amplo, como ser sócio-histórico, juntamente com as novas representações, relações e experiências que vão sendo constituídas na prática da coordenação. (p. 15)

A análise e considerações finais dos questionários e entrevistas trazem estes apontamentos sobre o CP iniciante:

1. Ao ingressar na coordenação pedagógica, vivencia importantes experiências profissionais, atribuindo a sua

atividade significados e sentidos que vão lhe permitir personificar o papel de professor coordenador.

2. Cada professor coordenador iniciante experiencia um intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de coordenador pedagógico.

3. Sua identidade de professor coordenador apenas se legitima a partir da negociação entre o papel que deseja para si e aquele que lhe é atribuído pelos outros. Os docentes e a equipe gestora são sujeitos fundamentais para a efetivação desse processo, tendo a clareza do papel do coordenador. (legitimação)

4. Recebendo apoio da equipe gestora e do grupo docente, o CP considera que tem conseguido construir, embora não sem dificuldades, sua gradativa identificação com a função.

5. Há a necessidade de os coordenadores pedagógicos iniciantes receberem uma formação sistemática, consistente e crítica que lhes possibilite ampliar suas concepções sobre a própria função, sobre a questão da formação continuada de professores e os seus aspectos metodológicos.

6. Intensificar ações que levem os professores coordenadores a conhecerem, refletirem e discutirem sobre a própria atividade que estão a exercer - o estudo e a crítica das teorias, aprofundar a crítica à sua prática na escola, questionar valores e crenças; certezas e incertezas; rupturas no seu pensamento e na sua ação, provocando movimentos de busca, investimentos no estudo e no planejamento de novas direções a serem dadas no seu trabalho.

7. Compromisso - demonstraram crer no caráter formador e transformador da educação escolar e da importância de se buscar meios para o seu melhoramento.

8. Investimento da gestão municipal na formação dos CP, assim como na preparação da equipe gestora e dos docentes

das escolas a fim de que possam valorizar a atividade do coordenador pedagógico.

9. Vínculo de afeto e pertencimento do professor à escola e aos estudantes e o compromisso com o trabalho são elementos motivadores no ingresso à função e o enfrentamento aos seus desafios.

10. Existe pouca clareza a respeito de qual é a função da coordenação pedagógica nas escolas e de quais são as verdadeiras atribuições pelas quais o professor coordenador é responsável - "confusão de papéis" (p.144)

11. No que trata à formação dos professores, nesta pesquisa sendo apresentado como apoio pedagógico aos professores, constatou-se que a atuação tem sido direcionada por uma abordagem assistemática e pragmática, privilegiando a transmissão de estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula *e não a formação continuada em serviço como referendada por Placco; Souza; Almeida (2011) e outros (inserção nossa)*.

12. Rever os temas propostos na formação já existente de forma que permitam uma construção mais ampliada acerca das significações e especificidades de função, apropriadas à fundamentação teórica de suas práticas.

Lins (2016) desenvolveu sua pesquisa em Recife-PE, destacando o papel do coordenador pedagógico como ator essencial na articulação dos sujeitos e processos educativos, e na superação das dificuldades na escola. Segundo relato em sua pesquisa, cursou a disciplina "Coordenação Pedagógica e Prática Docente" na graduação em Pedagogia e desde lá percebeu o quanto a função de CP é repleta de tensões e contradições. Exerceu a função de auxiliar de coordenação e, enquanto docente, conheceu coordenadores que buscavam uma formação continuada e participavam ativamente do processo educativo, assim como os que estavam perdidos em

suas funções, assumindo o papel administrativo e fiscalizador na escola.

Já nas suas leituras iniciais sobre o tema, percebeu a indefinição da função e as múltiplas funções que o CP exerce em uma crise de identidade profissional. "Segundo Souza, Seixas e Marques (2013), essa construção da função está em fase de conquista do próprio espaço e do reconhecimento social, e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação" (Lins, 2016, p.14).

Assim, buscou pesquisar e compreender os processos de construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e como se constituem enquanto coordenadores, inclusive em relação às suas experiências formativas e a importância delas no exercício da função. Suas perguntas norteadoras tematizam: Quem são os coordenadores pedagógicos e como se constituem como profissionais; atividades profissionais desenvolvidas; experiências formativas para o exercício da função; contexto de trabalho e o trabalho que realizam na escola. Acredita que o "desejo por formar-se permanentemente influencia diretamente na construção da identidade desses profissionais." (p. 16)

Na metodologia, utilizou-se de levantamento bibliográfico - Estado da arte sobre o tema - questionário, entrevista e observação não participante, registrando também uma breve história da coordenação pedagógica bem como uma discussão geral de suas concepções, demandas e funções.

Seguem os seus achados e apontamentos da pesquisa:

1. O coordenador pedagógico precisa estar sempre aberto a transformar-se continuamente, por meio das suas reflexões.
2. Vimos coordenadoras comprometidas, entusiasmadas com a função que exercem e com a educação e coordenadoras desmotivadas e perdidas nas escolas.

3. Pudemos entender que a coordenação é uma função, não uma profissão. Isso porque não dispõe de um conjunto de regras que regem uma profissão.

4. CP de instituição pública, ex-docentes viram na função de coordenação a oportunidade de ascender socialmente, ter melhor salário e, por isso, submeteram-se à seleção interna. Já em relação às coordenadoras de instituições privadas, de modo geral, eram excelentes em suas funções e foram “promovidas” para a coordenação.

5. Escassez de estudos referentes à função de coordenação pedagógica.

6. Coordenadoras “formadoras”, mas que não se formam, não buscam a mudança, a atualização.

7. As atribuições do coordenador pedagógico são incontáveis, quase impossíveis de serem delimitadas - sobrecarga de trabalho.

8. Em meio a pausas e hesitações, pudemos perceber sentimentos contraditórios: umas revelaram entusiasmo pela educação; outras, um profundo desestímulo.

9. Desejo de desempenhar um trabalho mais pedagógico, que não conseguem empreender devido às demandas burocráticas.

10. Ultrapassam o horário de trabalho- média de dez horas por dia.

11. Não têm tempo para refletir sobre o trabalho pedagógico.

12. Não se sentem reconhecidas. *Essa confissão nos remete à reflexão sobre um dos mais importantes elementos constitutivos da identidade profissional: o olhar do outro, o reconhecimento dos pares.*

13. O problema da formação promovida pelo curso de Pedagogia, que não contempla com profundidade a coordenação pedagógica.

Concluiu, afirmando que “esse processo de construção da profissão é elemento constitutivo e fundamental para a compreensão da identidade dos CP” (p.93): a formação inicial e continuada, a trajetória profissional e a história de cada um, rotina, dificuldades, anseios e expectativas.

Oliveira (2019) é professora da rede estadual de ensino do Distrito Federal e esteve na função de coordenadora pedagógica algumas vezes, contemplando na prática as muitas demandas e com pouca clareza da sua identidade, nesta função. Quis em sua pesquisa delinear a identidade do CP, a partir dos elementos que constituem sua identidade. Partiu do pressuposto de que o CP é um “sujeito sócio-histórico que desenvolve sua práxis de modo dialético com o mundo em sua volta” (p. 11). Buscou analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal, delineando o surgimento e efetivação da função do coordenador pedagógico para a SEEDF; analisando a organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico e apreendendo o sentido que os CP têm do seu próprio trabalho. Partiu das seguintes questões: Qual a identidade do Coordenador Pedagógico (CP) para SEEDF? Como se configura a Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública? Como o Coordenador Pedagógico enxerga seu trabalho no ambiente escolar?

Traz como elementos constitutivos da identidade do CP, a historicidade e legislações, a relação com o trabalho e as práticas e, por fim, os diferentes sujeitos. Para o Estado da arte usou como descritores: Coordenador pedagógico, função, papel e identidade, chegando em três trabalhos - duas dissertações e uma tese.

Fez uma pesquisa de natureza qualitativa e trouxe as categorias: historicidade, trabalho, contradição e mediação, porém aberto à emergência de outras categorias. Fez análise documental - legislações, produções acadêmicas - e de campo,

com o grupo focal, questionário e entrevistas (Gil, 2002; 2008; Barbour, 2009; Gatti, 2012) com cinco coordenadores. Para análise utilizou a Análise do Discurso Crítica (ADC) (Van Dijk, 2010) e do Materialismo Histórico-dialético ancorando em Saviani (2008), Franco (2012), Placco (2015, 2017), Antunes (2008), Libâneo (2007), Dubar (1997, 2006), dentre outros para embasar o trabalho do Coordenador pedagógico em face da constituição de sua identidade

Retrata os seguintes apontamentos:

1. Fragmentação no trabalho do CP pela sobrecarga de afazeres e pouco reconhecimento por seus pares (p.43).

2. A não contemplação dos aspectos políticos, administrativos e legais da atuação do CP.

3. Acaba tendo que substituir os professores, quando faltam, não desenvolvendo de forma satisfatória o trabalho de CP ("tapa-buraco").

4. O movimento de constituição do coordenador pedagógico ao longo da história se funda em embates políticos e organizacionais concretizando o seu surgimento.

5. Uma identidade vulnerável, visto que sua consolidação no ambiente escolar se apresenta instável e pouco consolidada (p.121).

6. CP nasce e se efetiva em uma realidade carente de um sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, reduzindo sua significação a realização de tarefas práticas (historicamente).

7. A existência de alienação quanto a relação do CP para com o trabalho que leva a desapropriação no trabalho e ao desenvolvimento de uma prática mecânica e burocrática.

Concluiu seus estudos afirmando:

[...] o estudo nos mostrou que todo sujeito possui uma identidade profissional, afirmação embasada em Dubar (2009) e Bolivar (2015). No entanto, cabe-nos analisar se a identidade profissional se apresenta sólida ou vulnerá-

vel. Assim, concluímos que a identidade profissional do coordenador pedagógico da SEEDF se apresenta frágil por ser composta de elementos que desvalorizam a sua constituição e proporcionalmente sua atuação no contexto escolar. Endossando a conclusão observamos, com auxílio da análise dos dados dessa pesquisa, emergiram elementos que caracterizam a fragilidade da identidade do CP, dentre elas destacamos a alienação, intensificação, culpabilização, expropriação e desvalorização de sua função e atuação dentro do ambiente escolar e consequentemente na sua relação para com o trabalho (Oliveira, 2019, p.122).

Rego (2021) fez pedagogia, estágios na docência em instituições privadas e foi auxiliar técnica na SEDUC do Maranhão, sendo aprovada em concurso público em 2015 para atuar como CP na Educação Básica, em Paço Lumiar-MA. Participou de diferentes formações, inclusive do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão em parceria com o MEC. Além de sentir no seu cotidiano de trabalho, observou em vários relatos de colegas, durante as formações “as dificuldades diante das demandas que os distanciavam das especificidades da função” -necessidades dos professores e aspectos burocráticos da gestão escolar.

Ela acredita que para exercer a função são necessárias algumas habilidades como saber se comunicar, relacionar-se, liderar e mobilizar pessoas. Em sua pesquisa afirma que “o coordenador pedagógico assume, dentre outros, o papel de líder e, como tal, necessita conquistar a sua equipe, coordenar ações e mediar situações que ocorrem no contexto escolar, o que requer constante busca de informação, estudos, ressignificação de conhecimentos e práticas.” (p. 15). Para a autora é de fundamental importância que o CP atue para além

do conhecimento teórico, com percepção e sensibilidade para identificar as necessidades da equipe, a fim de acompanhar o trabalho pedagógico e mobilizar os professores.

Assim, em uma perspectiva profissional, a identidade é construída a partir das maneiras de ser, agir, pensar, saber e viver a profissão. A identidade profissional constitui-se, portanto, em um importante aspecto na compreensão da realidade dessa função, tendo em vista a sua inserção em um espaço que exige a legitimação dos seus saberes e práticas. (Rego, 2021, p.15)

Suas questões norteadoras trazem as temáticas: desafios do CP no ambiente escolar; demandas da gestão pedagógica e da administração burocrática; elementos teórico-metodológicos para sustentar a atuação do CP; gerir ações específicas para a constituição do assessoramento⁴ da formação permanente na escola.

Portanto, esta pesquisa, que trata da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico [...] e se torna relevante diante das potencialidades que esse profissional pode desenvolver na escola como *assessor* de formação permanente da equipe docente, podendo envolver o professor em um processo constante de reflexão na ação [...] afirmar a sua identidade profissional na escola como *assessora* de formação, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção da rotina de trabalho e *assessoramento* pedagógico (p.18, grifo nosso)

⁴ Rego (2021) usa ao longo da dissertação o termo assessoramento pedagógico aos docentes.

O que chamou a atenção nos objetivos específicos e mais a frente como resultado do desenvolvimento da pesquisa foi a elaboração, com apoio do grupo de coordenadores colaboradores, de um livreto com apontamentos teórico-metodológicos que proporcionasse e possibilitasse ao CP gerir ações específicas para a constituição do assessoramento em formação permanente dos docentes, ao que ela denominou de “nosso produto educacional” para o desenvolvimento de formação continuada em rede.

Traz na sua dissertação para discussão a identidade do CP (Nóvoa, 1997; Santos, 2011; Papi, 2005; Pimenta, 1997), como processo em construção; na sua formação identitária, destaca a sua função na escola, desafios, saberes e práticas; e a escola como espaço de formação continuada, sendo o CP o mobilizador e assessor desta formação (Imbernón, 2011; Domingues, 2014; Libâneo, 2018). No desenvolvimento do trabalho, ressalta a instabilidade e a crise da identidade e da função do CP.

Na metodologia, realizou uma pesquisa do tipo colaborativa (Ibiapina, 2008) com elementos da pesquisa-ação, junto a quatro coordenadores atuantes em escolas públicas de Paço do Lumiar- MA, da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino. Por conta da pandemia, os encontros formativos aconteceram remotamente. Além das sessões reflexivas (formação dos CP em seis encontros), contou com o memorial narrativo das colaboradoras - horário de chegada à saída, ações que transitam entre o âmbito administrativo, burocrático e pedagógico, o assessoramento do trabalho docente e à realização de processos formativos com os professores - “como possibilidade de identificar as vivências, experiências e os acontecimentos que se constituem em desafios para a atuação desse profissional [...]” (p. 93). Trabalhou com as categorias: organização da rotina e demandas diárias; assessoria de

formação permanente de docentes. Concluiu com um produto educacional - uma das exigências para o título de mestrado profissional - livreto de 38 páginas com o título Formação continuada: apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede.

Para além do livreto, fez os apontamentos:

1. Falta de um setor/departamento de formação continuada na secretaria de educação e organização de uma agenda de formação permanente para o coordenador pedagógico.

2. Instabilidade e crise na identidade e na função do CP, devido ao excesso de demandas.

3. Para o CP compreender a sua identidade profissional é preciso investir em seu processo contínuo de formação e proporcionar condições para uma atuação pautada em embasamento teórico e metodológico para gerir demandas e não se desviar do que é prioritário.

4. Construção de uma cadeia formativa colaborativa de formação continuada para melhorar o desenvolvimento profissional e elevar o potencial do CP como formador.

Marques (2021), que atua na área da coordenação pedagógica em uma das cidades da Região de Missões- RS, discorre sobre a temática da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. De acordo com a pesquisadora, a pesquisa surge de "algumas reflexões e inquietações enquanto educadora e pesquisadora, sentindo-se reflexiva, provocada com algumas situações vividas, e alguns dilemas com que se depara" para assim "descobrir quais são as potencialidades, fragilidades, desafios encontrados e inquietudes vividas pelo CP em seu exercício profissional" (p. 13). Procurou investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho; compreender os desafios e as dificuldades enfrentados no seu cotidi-

ano, descrever o percurso histórico do CP, objetivando também a socialização dos resultados como um mecanismo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos CP.

Traz na sua dissertação o percurso histórico do CP, as percepções dos docentes, CP e gestores a respeito da coordenação pedagógica, mas especificamente na Educação Infantil e como se dá a relação entre esses atores na realização do trabalho na escola. Fez o Estado do conhecimento, analisando 13 pesquisas, sendo 12 dissertações e 1 tese com os seguintes descritores: Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Gestão Escolar da Educação Infantil e Identidade profissional do Coordenador Pedagógico com marco temporal de 2010 a 2020. Na metodologia, para coleta de dados, fez entrevista semiestruturada com nove coordenadores e questionários com oito diretoras e dezoito professores.

Na análise dos depoimentos do grupo de CP, percebeu aflição e exaustão pelo excesso de demandas que precisam ser resolvidas diariamente, o desafio da conquista e manutenção da confiança da equipe com o intuito de obter resultados no trabalho pedagógico.

Reportou alguns fatores que interferem na constituição da identidade do CP:

1. Coordenadores pedagógicos que também exercem a função de diretor de escola (ou vice-versa) por questões legais na unidade escolar que tem menos de sessenta alunos, não é permitido um profissional específico para o cargo de CP -a fragilidade ao atender as duas demandas.
2. Múltiplas funções desempenhadas pelos CP, inclusive as burocráticas com a equipe diretiva.
3. Constatou-se na pesquisa da constituição histórica do CP como sendo um fiscalizador, faz-tudo, quebra-galho.
4. Lacuna da formação continuada na Rede Municipal.

5. O CP não consegue perceber o seu trabalho, mas os outros que estão na escola reconhecem o seu papel de acompanhamento aos professores, formação docente, intencionalidade do trabalho, respeito e consideração ao trabalho e ideias, assim como a constituição de um coletivo dialético e dialógico.

6. Os CP se sentem solitários em seus afazeres e desvalorizados pelos professores - não se sentem incentivados em suas ideias.

7. Sugere a comunidade acadêmica que pense em propostas de formação continuada aos CP focada na sua atribuição.

8. Para os participantes da pesquisa, o CP é visto como essencial e articulador dos processos educativos.

9. Propõe ao legislativo municipal, que sejam revistas as leis que sustentam a profissão, de forma que a função de CP seja remunerada assim como a de diretor - valorização profissional.

Concluiu afirmando que:

Nesse sentido, cumpre destacar que a identidade do CP está relacionada à compreensão que ele tem sobre suas atribuições cotidianas, sobre o seu saber e fazer, que se manifestam na interrelação com os demais atores da comunidade escolar. Ela é produzida em contexto. (p.112) [...] é importante destacar que mesmo sendo desafiada continuamente, as CPs não podem deixar-se desmotivar, devendo seguir em frente e a cada obstáculo se fortalecerem mais para prosseguir suas jornadas (p. 116).

De acordo com a autora, seu trabalho foi inédito no município.

Análise dos resultados e considerações finais

Ao que foi cooptado na leitura analítica das pesquisas selecionadas, apresento a síntese das denúncias e anúncios percebidos e identificados na revisão de literatura sobre a constituição e construção da identidade do CP, a partir de três categorias: Eu (do *pertencimento*), O Outro e O Institucional (*da atribuição*).

De acordo com Dubar (2009, p. 13), “[...] a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado”, o que nos remete a historicidade do surgimento do cargo/função do CP que já fora denominado em outros tempos de supervisor escolar, com toda a sua carga etimológica. Desta forma, em muitos lugares e situações emerge o viés administrativo, de gerência e de controle, que não condiz com estudos de Almeida (2003) e Bruno, Almeida e Christov (2015) – nos quais o CP é aquele que articula processos e pessoas, que forma docentes e equipes e transforma os contextos através das ações anteriores. De certa forma, a questão principal está em como o sujeito - ou ator no dizer de Dubar (2020) – identifica-se e é identificado pelo outro. A identidade é a diferença e o pertencimento comum, “o que há de único é o que é compartilhado [...] a identificação do eu pelo outro” pela alteridade (Dubar, 2009, p. 13).

Placco, Almeida e Souza (2015, p.11), citando Dubar (1997), afirmam que assumimos várias identidades no processo da constituição da identidade e que isso acontece contínua e concomitantemente, dependendo do contexto, das atribuições e se nos identificamos ou não nelas. Segundo as autoras:

A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de

si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si) permanentemente (p. 12).

Logo, esta intrínseca relação acompanhará a constituição da identidade do CP permanentemente, a qual poderá sofrer alterações e mudanças a depender do contexto social desta relação e das situações experienciadas por ambos - o eu e o outro. Podemos aceitar ou recusar o que nos é atribuído e podemos nos identificar de forma diferente do que é praticado pelo outro (Dubar, 2009). Assim, entendemos que as funções e atribuições do cargo são muitos semelhantes nas escolas, onde quer que estejam (acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e do PPP, formação docente, atendimento aos pais, documentação pedagógica etc.), mas como o CP se identifica e trabalha com cada uma das situações e como será visto pela comunidade escolar tende a tensões que ora serão semelhantes e ora poderão ser extremamente diferentes dentro dos contextos sociais em que estejam. Estas formas identitárias, por exemplo, podem variar bastante quando situamos a análise em CPs que são efetivos e concursados e CPs que são indicados pelo diretor da escola ou que é eleito pelos pares. Estas três configurações, por si só, já produzem nos seus indivíduos os sentidos de *pertencimento* e de *atos de atribuição* diferentes.

Percebemos que as pesquisas, apesar de serem desenvolvidas em contextos e em anos diferentes, se aproximam bastante quando abordam a questão do CP e a sua atuação - o trabalho cotidiano, pautada nas suas atribuições e em relação às funções articuladora, formadora e transformadora (Placco; Almeida; Souza, 2015). É evidenciado o excesso de atribuições, que leva a sobrecarga de trabalho - documentação (trabalho burocrático), atendimentos aos familiares, estudantes e professores, equipe diretiva-, horas excedentes à sua jornada de trabalho diária e inclusive, a substituição de professores nas suas

ausências, que se torna mais complexo e pesado quando são escolas muito grandes, periféricas e vulneráveis (dentro de comunidades com índice de violência, carentes) (Nogueira, 2013; Lins, 2016; Oliveira, 2019; Marques, 2021). Ao assumirem o cargo/função e o seu papel na escola, os coordenadores pedagógicos também assumem o que lhes é atribuído institucionalmente pela secretaria de educação e pela escola, a qual está localizada em diferentes contextos socioeconômico-cultural e com níveis educacionais que possuem especificidades (educação infantil de 0 a 3 anos ou de 5 a 6, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio, educação de jovens e adultos etc.).

Desta forma, as pesquisas reafirmam o que Placco, Almeida e Souza (2015, p.14) denunciaram na pesquisa realizada em 2010 e 2011, envolvendo 400 CP de 13 estados brasileiros, de que “[...] outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas” em detrimento de outras potencialmente formativas, como por exemplo, o acompanhamento e formação dos docentes. De certa forma, este contexto leva à fragmentação do trabalho do CP e, conseqüentemente, à percepção das múltiplas funções desempenhadas (Lins, 2016; Oliveira 2019; Marques, 2021).

Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto a função (como entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares) [...] Isso reforça uma identificação profissional do CP como o solucionador de problemas, o bombeiro ou “apagador de incêndios”. (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 14-15)

Apesar de não aparecer nas pesquisas, ter ou não um outro CP na unidade, é uma condição que pode influenciar no

quantitativo e na qualidade do trabalho realizado, pois com boas parcerias e trabalho colaborativo, as demandas podem ser divididas, as dificuldades e tensões podem ser discutidas com o outro e novas práticas podem se estabelecer no ambiente laboral (claro, se houver a possibilidade de outro CP e se forem estabelecidas boas parcerias!). Estar junto a outros profissionais que exercem a mesma função com as mesmas atribuições e trabalho podem potencializar novas aprendizagens e saberes, pois aprendemos uns com os outros a partir das experiências e individualidades do outro, das suas subjetividades e ações. De acordo com Dubar (2009), esta é uma forma em que os indivíduos se identificam a partir do seu grupo de pertencimento, com o que lhe é atribuído e o que ele próprio se atribui, na sua comunidade profissional, mas também de aprendizagem. Por isso, é tão importante os processos formativos colaborativos, com trocas de experiências.

Junto ao desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano escolar, nas relações profissionais com professores e direção, as pesquisas nos trazem como dificultadores a resistência por parte dos professores nas ações que devem ser desenvolvidas na escola (Nogueira, 2013) e a falta de parceria e colaboração dos outros gestores, que pode estar associada a pouca clareza a respeito da função da coordenação pedagógica, das suas atribuições e responsabilidades (Melo 2015). De acordo com Placco; Almeida; Souza (2015, p.16), esta é uma questão sensível e pouco trabalhada nas escolas e que podem estar ligadas ao excesso de compromissos e atribuições de parte a parte, pelos desvios de função, pelas deficiências de formação dos professores e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações, além da falta de parceria e mesmo de se trabalhar coletivamente. Por vezes, os CPs não se sentem reconhecidos (Lins, 2016) ou se sentem solitários e desvalorizados pelos professores (Marques, 2021). Mas Marques (2021) também anuncia que di-

retor e professores que estão na escola reconhecem o papel desempenhado pelo CP de acompanhamento e formação ao docente, a intencionalidade do seu trabalho, assim como o respeito e consideração ao trabalho e ideias dos outros, constituindo um coletivo dialético e dialógico, ou seja, é visto como essencial e articulador dos processos educativos por seus pares. Entendemos que, por vezes, o próprio CP acaba não reconhecendo e percebendo o seu próprio trabalho e as potencialidades deste trabalho, mas a comunidade o percebe. Quero compreender esta relação de reconhecimento do outro ao não reconhecimento de si, a partir do que Dubar (2009) explica sobre a existência de coletivos múltiplos e variáveis, por períodos limitados, mas com recursos de identificação que os indivíduos administram de maneiras diversas e por vezes até provisoriamente. Está ligado a crenças precedentes do sujeito individual sobre os pertencimentos coletivos, ou seja, o profissional prioriza o que atribui e identifica para si sobre a identificação do outro, mas as duas se combinam nas dimensões “relacionais” e “biográfica” ao que o autor chama de “formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos na relação com os outros e na duração de uma vida” (p. 19). Dubar (2009, 19), ainda complementa:

A identidade, com efeito, não é apenas social, ela é também pessoal [...], “o ser social” dos indivíduos (sua identidade social, sinônimo de pertencimento a uma categoria socialmente pertinente) é considerado como o que eles herdam sem desejá-lo e o que modela suas condutas sem que tenham consciência disso.

Esta é uma questão que deve ser mais bem analisada, pois está ligada diretamente ao sentimento de frustração e de alguma forma também ao de desvalorização sentido e significado pelo CP, que está tão assolado nas questões cotidianas

que não percebe que, apesar de todas as dificuldades, consegue atender a demanda da formação e acompanhamento docente, isto é, ao seu real fazer enquanto CP. Este anúncio só foi possível, porque a pesquisadora entrevistou os professores e os diretores de escola, trazendo para a pesquisa não só o sentido da dimensão do eu “do pertencimento”, mas também a do outro “da atribuição”, pela sua fala. Logo, como Melo (2015) anuncia, os docentes e a equipe gestora são fundamentais para a efetivação da identidade do CP, a qual se legitima a partir da negociação entre o papel que ele deseja para si e aquele que lhe é atribuído pelos outros. O contexto de trabalho em que está inserido e a definição que se tem de si e do que é e vem do outro, assim como observar, falar e ouvir são importantes no processo de identificação de si como coordenador, como profissional.

Como ator (tomado como tal), cada um possui certa “definição da situação” em que está inserido [...] uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros [...] que implicam interesses e valores, posições e posicionamentos [...]. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função da sua trajetória, tanto pessoal como social. (Dubar, 2020, prefácio, p. XIX).

Em nosso entendimento, além do contexto de trabalho do CP e dos outros atores envolvidos, sua trajetória pessoal e suas experiências, carregada de subjetividade das suas leituras e interpretação do mundo, do seu passado e das suas expectativas futuras, cheias de sentidos e significações são articuladoras e transformadoras no processo constitutivo

identitário do indivíduo como CP. Assim, a identidade do coordenador pedagógico é “considerada em processo histórico e contexto simbólico” sempre (*ibidem*, p. XXI).

Quando se trata da mudança do cargo de professor para CP, haja visto que para isso acontecer, além da formação específica (ser Pedagogo ou especialista em Gestão escolar) é necessário ter a experiência mínima de três anos de docência (LDBN, 1996), a pesquisa de Lins (2016) relata que primeiramente o que chama a atenção para a mudança é a oportunidade de ascender socialmente e ter um salário melhor, enquanto Melo (2015) aponta que os vínculos afetivos e de pertencimento à escola e estudantes e o compromisso com o trabalho são os principais motivadores no ingresso a função de CP, o que irá contribuir no enfrentamento dos desafios da função - os laços e relações afetivas são importantes para minimizar os medos, inseguranças e o novo papel. A baixa remuneração pode ser mais um componente para desmotivação de algumas CP, como denuncia Lins (2016), que observou CP cansadas e muitas vezes perdidas em seus afazeres, que não se formam, não buscam a mudança ou se atualizam. Uma denúncia preocupante, pois assim como o professor precisa de formação contínua, estudo e pesquisa, assim também é com o coordenador, principalmente porque ele é o principal responsável pela formação docente na escola. Não há processos formativos para si e para o outro sem motivação, a condição indiscutível para a busca contínua pelo conhecimento e saberes, reflexões críticas sobre eles a fim de torná-los parte integrante das suas práticas pedagógicas.

Mudanças nas políticas públicas das cidades no que diz respeito a valorização profissional com concursos, plano de carreira, formação em serviço e incentivos a estes profissionais podem mitigar algumas destas situações. Nogueira (2013), por exemplo, defende, no contexto da sua pesquisa, que haja revisão das leis que sustentam a profissão, por parte do

legislativo municipal, a fim de que o CP tenha a mesma remuneração do diretor. Enquanto Marques (2021) defende o concurso público para ingresso no cargo, considerando um avanço para a constituição da identidade do CP quando isso aconteceu na cidade lócus da sua pesquisa.

Nas reflexões da pesquisa realizada em 2010 e 2011 por Placco, Almeida e Souza (2015, p. 20, 21), as autoras anunciaram a insatisfação dos grupos em todos os estados pesquisados em relação ao salário e que a desvalorização profissional interfere na constituição desses profissionais. Porém, os profissionais se declararam satisfeitos, considerando a profissão "gratificante e possibilitadora de crescimento pessoal e profissional". As autoras complementam, a meu ver com uma denúncia:

[...] à tensão entre as demandas e expectativas de diretores e professores (e também outros educadores da escola) e aquilo que o CP considera como sendo sua função [...] e as contradições que trazem ao desempenho e à constituição identitária do CP (*desvalorização salarial, por exemplo*) - se resolve na medida em que o CP faz a opção por corresponder às demandas, como se sua profissão fosse uma missão que ele tem que realizar - missão essa com origens na história da educação brasileira e que não oferece possibilidade de escolha, mas deve ser assumida, mesmo que com sofrimento. (*Ibidem*, p. 20) (grifo nosso)

O sofrimento velado por excesso e horas a mais de trabalho, a desvalorização salarial, a falta de reconhecimento pela comunidade escolar e o desprezo pela função confundida, por vezes, como de gerência e de fiscalização no trabalho de outrem mais a história do surgimento da função e cargo de CP como uma extensão da supervisão são consideradas dimensões que fragilizam a constituição da identidade deste profissional e

que é denunciado por Nogueira (2013), quando relata que no processo de constituição histórica do CP houve avanços e retrocessos, que ocasionaram a fragmentação da identidade - avança na normatização da função e ao indicar um sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, apesar dos embates políticos e organizacionais mas se perde ao ligá-lo a um fiscalizador, "faz-tudo" e "quebra-galho", reduzindo suas funções, por vezes, a realização de tarefas práticas (Oliveira, 2019; Marques, 2021). De acordo com Oliveira (2019, p. 54), com base nos estudos de Saviani (1999), "[...] grande parte dos problemas enfrentados hoje no exercício da função do Coordenador pedagógico deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle."

Mesmo com todas as dificuldades até aqui apresentadas, o CP ao assumir a função, carrega consigo uma carga de responsabilidade ética e profissional que é assumida concomitantemente ao cargo - o compromisso e entusiasmo com a função; a abertura a reflexão e transformação do trabalho (Lins, 2016); desejo de aprender, estudar e dialogar nos espaços institucionais, buscando o fortalecimento da coordenação pedagógica, acreditando no caráter formador e transformador da educação (Melo, 2015; Nogueira, 2013; Rego, 2021). Essas ações positivas são potencializadas, na constituição da identidade do CP ingressante, anunciado na pesquisa de Melo (2015, p. 143):

Ao ingressar na coordenação pedagógica, vivencia importantes experiências profissionais, atribuindo significados e sentidos que lhe permitem personificar o papel de coordenador. [...] Cada CP iniciante experiencia intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de CP.

Em algumas pesquisas, apareceram apontamentos sobre o CP e a sua formação, como parte do processo na constituição da sua identidade, a formação inicial e a continuada. Duas pesquisas chegam no consenso quando se trata da formação acadêmica: deixa lacunas nos saberes específicos do CP e não contempla com profundidade as questões cotidianas do seu trabalho, contribuindo na fragilidade da identidade (Nogueira, 2013; Lins, 2016). Pensando nessa lacuna deixada pela formação inicial, Rego (2021) sistematizou em um livreto alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em Rede, em uma ação colaborativa e reflexiva com os CP da Rede onde é coordenadora efetiva por concurso. Já Marques (2021) sugeriu que a comunidade acadêmica pense em propostas de formação continuada aos CP focada na sua atribuição.

Quanto à formação continuada, Melo (2015) aponta que a gestão municipal precisa investir não só na formação dos CP, mas da equipe gestora e dos professores, inclusive quanto ao entendimento e valorização do trabalho feito pelos coordenadores. A autora propõe a revisão dos temas trabalhados nas formações ofertadas, enfatizando temáticas na construção de significações e especialidades da função, fundamentando teoricamente sua prática. Em relação à formação para o CP iniciante, anuncia que ele deve receber formação sistemática, consistente e crítica que lhe possibilite ampliar as concepções sobre a função e a formação de professores. Rego (2021) denuncia a falta de um setor/departamento de formação continuada na secretaria de educação de Paço do Lumiar MA para a organização de uma agenda de formação permanente para os CP das unidades educacionais. Já Nogueira (2013) enfatiza que as ações formativas das Rede Municipal de Ensino precisam ser mais específicas para oportunizar saberes ao enfrentamento das dificuldades diárias, que segundo a autora são: as relações interpessoais, ge-

renciais, éticas e políticas; os conhecimentos técnico-profissionais, afetivos e experienciais.

Concluimos, entendendo que as pesquisas trazem muitas denúncias, que historicamente se confirmam em relação ao coordenador pedagógico, à sua atuação e à constituição da sua identidade: excesso de trabalho e atribuições; desvio de função na realização de atribuições de outros, como abrir e fechar a escola, acompanhar a entrada e saída dos estudantes, mediar questões de disciplina, substituir professores em suas ausências, entre outras, além de lidar com situações conflituosas com direção e docentes.

Assim, compreendemos que a identidade do CP é vulnerável e sua consolidação no ambiente escolar se apresenta instável e pouco consolidada. Mas a sua constituição, como profissional, se dá diariamente e nos vários enfrentamentos e dificuldades de ordem pessoal, coletiva e institucional e no investimento contínuo na sua formação, a fim de que compreenda a sua identidade profissional, pautada em fundamentos teórico, metodológicos e práticos.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 21-46.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO Louise Lira Roedel; CUNHA Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. v. 5, n.11, p.

121-36. Ago, 2011. Disponível em:
<https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: fev. 2025.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *LOGEION: Filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: fev. 2025.

LAVILLE, Claude; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINS, Juliana Beltrão. *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. 111f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

MARQUES, Tatiane P. *Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil*: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS. 28/03/2021 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

MELO, Silvana Faria de. *Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar*: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. Dissertação, 186f. Universidade de Taubaté, SP, 2015.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. *Coordenação Pedagógica*: uma identidade em construção. 27/06/2013 188 f. Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, Santos, SP: biblioteca da universidade católica de santos – UNISANTOS.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. *O coordenador pedagógico e sua identidade profissional*: entre o pensado e o concreto. 05/12/2019 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. *O coordenador pedagógico no espaço escolar*: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015, p. 25-36.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-53.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton. *A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições*. 227f. Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: SOUZA, Vera L.T. de; PLACCO, Vera M. N. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. *Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia*. Universidade Federal da Bahia, 2013. Tese. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16897>. Acesso em: 03 jun. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: fev. 2025.