



**IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO
COORDENADOR
PEDAGÓGICO:
mapeamento de teses
e dissertações de
2009-2019**

DULCE HELENA TEIXEIRA DOS SANTOS

São Leopoldo-RS
2021



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DULCE HELENA TEIXEIRA DOS SANTOS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019**

**SÃO LEOPOLDO-RS
2021**

Dulce Helena Teixeira dos Santos

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira

SÃO LEOPOLDO-RS
2021

S237i Santos, Dulce Helena Teixeira dos

Identidade profissional do coordenador pedagógico :
mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019 / por
Dulce Helena Teixeira dos Santos. – 2021.
116 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Dulce Helena Teixeira dos Santos

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira

Folha de Aprovação: 30/09/2021

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira - UNISINOS
(Orientador)

Profa. Dra. Marta Cristina Cezar Pozzobon - UFPel

Profa. Dra. Elí Teresinha Henn Fabris - UNISINOS

Dedico aos meus avós maternos, Dulce e Euclides (*in memoriam*) e aos meus avós paternos, Luíza e Gil (*in memoriam*). Aos meus tios, Euclides Filho, Clidenor, Adão e Antônio (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter colocado em minha vida pessoas queridas para me ajudar;

Aos meus pais, Vanda Maria Aguiar Teixeira, mulher guerreira e batalhadora, e Domingos Roseno dos Santos, homem de fibra, por sempre me incentivarem e pelos valores a mim repassados que ajudaram a formar o meu caráter;

Aos meus tios e tias em especial à tia Lucita por tantas vezes aguentar meus momentos de stress, e pelos momentos de estudos. E a tia Marinalva, (Nalvinha), por estar sempre presente em todos os momentos, pelo carinho e atenção, agradeço também a essas duas por serem pra mim exemplos de mulher e de ser humano e também por todas as contribuições durante essa caminhada e ao logo da vida;

As minhas irmãs, Cinthia que mesmo distante me apoiou e esteve comigo nos momentos de angústias, e Ana pelo cuidado e zelo comigo e com a casa durante meu processo de escrita;

Aos meus amados sobrinhos/filhos, razões da minha vida, Nayara, Isabella e João Guilherme por entenderem as minhas ausências;

À doce Maria Valentina sobrinha/filha– linda menininha de sorriso encantador e olhar expressivo - que desperta o melhor que há em mim, doando poções mágicas carregadinhas de amor e que na inocência dos seus três aninhos de vida, soube compreender e colaborar para meus momentos de estudo.

Aos primos e primas, em especial Gabriel, Mariana e Wesley, que foram pra mim nesse momento aqueles que me descontraíam com conversas e músicas e me faziam relaxar;

Aos colegas do Curso de Mestrado pelos momentos de estudo e de modo especial, às Egrégias, amigas com quem compartilhei momentos de alegria, de aprendizagem e de superação das dificuldades;

Às irmãs que o mestrado me deu, Jozinalva Bonfim, Domitília Brito, e Terezinha Vilani, por escutarem minhas angústias, me acalmarem e contribuírem de forma significativa comigo, amo vocês, não posso esquecer que minhas queridas Vilani e Domitília Brito, foram a luz no fim do túnel nessa reta final, agradeço de coração;

Agradeço em especial e de forma isolada a minha querida Jozinalva Bonfim (Josy), companheira de idas e vindas para os estudos em Teresina - PI e São Leopoldo- RS e que me proporcionava os melhores lanches nas tarde de estudos, sempre preocupada com minha saúde. Te amo amiga.

Ao meu orientador, professor Dr. Maurício dos Santos Ferreira, pela caminha, paciência, carinho e orientação até aqui.

Às professoras Dra. Elí Teresinha Henn Fabris e Dra. Marta Cristina Cezar Pozzobon, componentes da Banca de Exame de Qualificação e de Defesa de Mestrado, pelas enriquecedoras contribuições, palavras de incentivo e carinho.

A todos os professores, sem exceção, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que tanto contribuíram para o aprimoramento da minha formação.

Aos colegas do grupo de pesquisa em especial ao amigo Murilo pelos ensinamentos

e partilha, serei sempre grata, e a Gilcileny companheira de caminhada e superação durante o curso.

À família Lacerda, em especial à Maria do Carmo Lacerda, pelo apoio e incentivo durante a trajetória do meu mestrado;

As professoras e amigas, Cleia Azevedo, Lourdene Paula e Domitila Lopes, por se mostrarem disponíveis sempre que precisei de apoio;

À minha amiga Lourdes Pereira, diretora-adjunta da escola onde atuo, ela que junto ao amigo Carvalho Junior (In memoriam) sempre me incentivaram, me apoiaram e acreditaram em mim;

Aos professores do CE Gonçalves Dias, junto aos quais me constituo cotidianamente como coordenadora e, ao mesmo tempo, nos constituímos como uma equipe de trabalho, estreitando laços de respeito, profissionalismo e afeto.

Aos colegas e amigos que souberam entender quando eu não pude me fazer presente, aos aniversários, churrascos e reuniões entre amigos;

Enfim, meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, fizeram parte da minha história de vida e, desta forma, contribuírem para que eu escrevesse mais uma parte dela e ajudaram para que este sonho se tornasse realidade. Muito obrigada a todos.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019**”, apresenta um estudo sobre o coordenador pedagógico e a constituição da sua identidade profissional, cujo objetivo *Compreender os modos pelos quais a identidade profissional do coordenador pedagógico tem sido abordada nas pesquisas na da Educação*. Para atingir ao objetivo foi elaborado um percurso investigativo com base na metapesquisa enquanto estratégia metodológica. A metapesquisa no campo educacional é, ainda, pouco explorada (MAINARDES, 2018; SILVA e GAMBOA, 2014). Essa metodologia destina-se a sustentar pesquisas sobre outras pesquisas. Assim, a presente investigação selecionou entre o período 2009 e 2019 nove pesquisas, dentre elas nove dissertações e uma tese, voltadas ao estudo do coordenador pedagógico. Analisadas em conjunto, os dados foram organizados em: *aspectos gerais e metodológicos*, envolvendo os objetivos, autores utilizados, métodos e procedimentos investigativos; e *noções sobre identidade*, buscando perceber como os aspectos da identidade profissional do coordenador apareciam em tais pesquisas. Dentre os referenciais teóricos utilizados no estudo, constam: Hall (2005); Dubar (2006); Serpa (2011); D’Avila (2007); Bauman (2001); Pimenta (2002); Garcia (1999); Tardif (2012); Libâneo (2006); Silva (2015); Placo, Almeida e Sousa (2011); Nóvoa (2009); entre outros e outras. Como principais achados, destacam-se: a) percebeu-se uma recorrência entre os autores utilizados, bem como uma ênfase na identidade do coordenador pedagógico, cabendo, talvez, uma possível ampliação teórica por meio da introdução de novos referenciais, conceitos e perspectivas epistemológicas; b) em sua maioria a tese e dissertações analisadas recorreram à entrevista e questionário como metodologia científica, o que direciona para a necessidade de estudos que invistam em outras estratégias e procedimentos investigativos; c) são raros os trabalhos que abordam as relações de poder como uma das dimensões constituintes das identidades sociais e profissionais.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Identidade. Identidade profissional. Metapesquisa.

ABSTRACT

This master's thesis, entitled "PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR: mapping of theses and dissertations 2009-2019", presents a study on the pedagogical coordinator and the constitution of his professional identity, whose objective is to understand the ways in which professional identity of the pedagogical coordinator has been addressed in research in Education. To reach the objective, an investigative path was elaborated based on meta-research as a methodological strategy. Meta-research in the educational field is still little explored (MAINARDES, 2018; SILVA and GAMBOA, 2014). This methodology is intended to support research on other research. Thus, the present investigation selected between 2009 and 2019 nine studies, including nine dissertations and one thesis, aimed at the study of the pedagogical coordinator. Analyzed together, the data were organized into: general and methodological aspects, involving the objectives, authors used, investigative methods and procedures; and notions about identity, seeking to understand how aspects of the coordinator's professional identity appeared in such researches. Among the theoretical references used in the study, there are: Hall (2005); Dubar (2006); Serpa (2011); D'Avila (2007); Bauman (2001); Pepper (2002); Garcia (1999); Tardif (2012); Libâneo (2006); Silva (2015); Placo, Almeida and Sousa (2011); Novoa (2009); among others and others. The main findings are: a) there was a recurrence among the authors used, as well as an emphasis on the identity of the pedagogical coordinator, with perhaps a possible theoretical expansion through the introduction of new references, concepts and epistemological perspectives ; b) most of the analyzed thesis and dissertations used the interview and questionnaire as a scientific methodology, which points to the need for studies that invest in other investigative strategies and procedures; c) studies that address power relations as one of the constituent dimensions of social and professional identities are rare.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Identity. Professional identity. Meta-research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI- 5 - Ato Institucional número 5

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Curso Superior

CP – Coordenador Pedagógico

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério de Educação e Cultura

RDBU - Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos

SME – Secretaria Municipal de Educação

USAID- Agência dos Estado Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Total de trabalhos encontrados nos repositórios por descritores	20
QUADRO 2 - Trabalhos utilizados com base nos descritores da Base de dados da BDTD e CAPES	21
QUADRO 3 - Trabalhos utilizados com base nos descritores da Base de dados da RDBU consultada	22
QUADRO 4 - Pesquisas levantadas na BDTD, CAPES e RDBU	58

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL	19
2.1 Revisão Bibliográfica	19
2.2 Coordenação Pedagógica: breve histórico	25
2.3 Os desafios da prática do coordenador pedagógico.....	42
3. DA NOÇÃO DE IDENTIDADE À IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	47
3.1 Identidade profissional do coordenador pedagógico	49
4.1 Procedimentos e estratégias metodológicas da pesquisa	55
5. ANALISANDO AS PESQUISAS	60
5.1 Aspectos gerais e metodológicos	60
5.2 Identidade do Coordenador Pedagógico: alguns elementos dessa construção social	72
6 IDEIAS EM MOVIMENTO: algumas considerações finais	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE	94

1 APRESENTAÇÃO

O processo de construção da identidade profissional é um processo complexo, socialmente construído e operatorialmente inacabado. Este processo, a nosso ver, deve ter em linha de conta a multiplicidade de identidades existentes nos contextos da ação profissional (SANTOS, 2011, p. 69).

A identidade está relacionada à ideia de como representamos o mundo, como procedemos, analisamos e vivemos. Dessa forma, foco neste estudo o processo identitário do coordenador pedagógico. Segundo Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira chamada identidade do sujeito do Iluminismo, que indica uma visão individualista de sujeito; a segunda, a identidade do sujeito sociológico, que considera a complexidade do mundo moderno e assume que esse núcleo interior do sujeito é embasado na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. A terceira concepção indica a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não parte da noção de identidade regular, essencial ou permanente, mas formada e transformada constantemente

A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades distintas em diversas situações, que são, geralmente, incompatíveis, ocasionando suas ações em incontáveis direções, de modo que suas identidades são constantemente deslocadas.

O presente trabalho é fruto de inquietações que surgiram ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, fato que se deu desde a minha graduação em Pedagogia, momento em que possibilitou discussões acerca da atuação do pedagogo. O estágio foi fundamental para explicitar a importância desse profissional na escola, função diversificada e revertida de contradições.

No período da disciplina Estágio, convivi com coordenadores que participavam efetivamente das atividades da escola e com coordenadores que exerciam apenas funções burocráticas e/ou de auxílio aos gestores. A partir dessa experiência, nasceu o desejo de entender e analisar o trabalho do coordenador pedagógico.

Exerci a função de Coordenadora Pedagógica de polo no município de Matões/MA, cerca de 144 km de Caxias/MA no período de 2006 a 2008. Ao assumir essa função, percebi as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas. Observei, também, que a maioria não possuía graduação em Pedagogia, condição que despertou em mim uma grande inquietação por sentir as dificuldades apresentadas pelos professores e professoras em propor estratégias pedagógicas que contribuíssem com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Assumi a coordenação pedagógica dos polos da zona rural daquele município. Iniciei colaborando com todos os seguimentos da instituição, por entender que o coordenador pedagógico está inserido na educação para propor uma formação docente, estimulando um diálogo, ao mesmo tempo em que auxilia no planejamento docente e de estratégias de ensino e organização de recursos pedagógicos. Para Ribeiro, (2016),

[...] dirigir e coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade de buscar alternativas para fazer a escola funcionar mediante o trabalho coletivo. Aqui, destaca-se o papel do coordenador, qual seja: coordenar ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Para tanto, é necessário que ele tenha uma visão do todo em relação à escola e ao sistema educacional, os objetivos e os princípios que delineiam sua ação; é necessário que ele tenha noção da realidade do seu contexto, ou uma perspectiva da realidade. (RIBEIRO, 2016 p. 63),

Percebe-se então que o trabalho de coordenação é um trabalho de integração, de envolvimento, de coletividade e de comprometimento. Só assim o coordenador poderá, de fato, cumprir seu trabalho para além do papel de fiscal das ações dos alunos e dos professores. Sua função vai bem quando todos se entendem na perseguição dos objetivos educacionais, capazes de promover educação de qualidade e acessível a todos que a buscam.

Com base nesses aspectos, os quais dizem respeito ao papel do coordenador, surgiu a paixão por desenvolver um trabalho voltado para atuar junto aos professores e alunos. Trabalhar lado a lado com esses profissionais, porém, em uma nova função, trouxe, a princípio, certo receio, não só pelo fato de ter que me mudar para outro local, mas pelo novo desafio. A nova experiência, algo que eu

ainda não tinha vivenciado, acarretou muitas dificuldades e obstáculos até entender o prazer de exercer essa função.

Em 2015, fui Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Na Secretaria, aconteciam reuniões com os coordenadores das escolas como parte das ações de política pública desenvolvida pelo município. Assim, tive oportunidade de participar do processo de formação dos coordenadores pedagógicos, o que me oportunizou a perceber, com mais profundidade, a importância desses profissionais, enquanto articuladores e mediadores da formação continuada dos docentes, buscando alternativas para potencializar as ações de apoio e formação, considerando as novas demandas educacionais. Afinal, de acordo com Rosa (2004, p. 143-144),

O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores, estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional.

Nesse caso, a autora defende que o coordenador deve estar em constante processo de autoformação, ou seja, buscando significado de quem é e para onde quer ir. Cabe-lhe, também, a função de levar os professores a sentirem-se protagonistas do seu processo de formação continuada.

Em meio a essas descobertas, ingressei no Centro de Ensino Gonçalves Dias, escola do Ensino Médio da Rede Estadual de Caxias/MA no ano de 2017. Na referida escola, atuei inicialmente como professora de Filosofia até 2018, quando fui convidada a assumir a coordenação. Trabalhar com colegas professores e com alunos não mais na função de professora e sim na de coordenadora pedagógica mostrou-se um grande desafio. Desvincular-me da função de professora e entender que agora desempenharia uma função diferente, voltada à orientação, gerenciamento e acompanhamento dos resultados, e exigiu-me muita coragem.

Cabia então compreender que a primeira grande tarefa do Professor-Coordenador, deve ser a de agregar os antigos colegas num trabalho de equipe, visando a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula. Porém, de início, não tive o apoio dos colegas. Eles passaram a ver-me como aquela que iria, a partir daquele momento, fiscalizá-los, controlar o horário que eles entravam e saíam de sala de

aula, bem como controlar a execução dos seus planos. Segundo suas próprias palavras: “*acreditavam que havia acabado a liberdade*”.

A equipe gestora apoiava-me, porém, não me atribuíam as funções de coordenação pedagógica por entenderem que o coordenador em uma escola é uma espécie de faz tudo. Agora, vejo que dúvidas e insegurança eram pautadas na realidade que eu vivenciava, pois observávamos agora que os professores que assumiam a coordenação eram professores que sequer tinham uma preparação para ser coordenador. Muitos eram professores que não queriam mais estar em sala de aula, ou por cansaço ou por problemas de saúde adquiridos durante longos períodos de regência; outros eram chamados a assumir a coordenação, como foi o meu caso, talvez por ter muita afinidade com os gestores, professores e alunos da instituição. Constata-se, o que Pinto (2011) classifica como “políticas clientelistas”, que permitiram que profissionais que não apresentavam formação específica atuassem no magistério, ingressando na área por meio de indicações de caráter político.

Essas experiências me provocavam desconforto, uma vontade de buscar novas respostas para minha condição e daqueles colegas que eram conduzidos a responder pelos processos pedagógicos das escolas. Vivenciávamos um despreparo profissional que era fruto de nossas formações, mas que se agravava dia após dia. Não encontrávamos oportunidades para suprir essas carências. Mas, o tempo passou e outras questões e demandas profissionais surgiram, pois desde 2015 não ocupava mais a função. Havia sido reconduzida à sala de aula.

Entretanto, o ingresso no Mestrado em Educação levou-nos, pouco a pouco, a retomar dúvidas sobre aqueles professores que ocupam a coordenação pedagógica e que não tinham as competências para a função. Diante dessas provocações, formulo a seguinte pergunta investigativa: *De que modo as pesquisas em educação têm abordado a identidade profissional do coordenador pedagógico durante a década de 2009-2019?*

Na busca da questão mobilizadora do fazer investigativo, defino como objetivo geral: Compreender os modos pelos quais a identidade profissional do coordenador pedagógico tem sido abordada nas pesquisas na da Educação. Tal definição desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) mapear pesquisas e estudos que tratam sobre o coordenador pedagógico na década de 2009 a 2019;
- b) identificar, nessas pesquisas, elementos de continuidade e dispersão em relação à noção de identidade profissional do coordenador pedagógico.

Para responder à questão investigativa e aos objetivos citados anteriormente, organizei esta dissertação em quatro capítulos, onde o primeiro capítulo apresento as Palavras iniciais e trago também, minha trajetória acadêmica e profissional, com o desejo em compreender a atuação do Coordenador Pedagógico, e como eles constituem suas identidades profissionais.

O segundo capítulo apresenta a coordenação pedagógica no Brasil, neste capítulo apresento minha revisão bibliográfica, estabeleço um diálogo sobre o histórico da coordenação pedagógica e apresento alguns desafios para a prática do coordenador.

O terceiro capítulo, converso sobre identidade profissional do coordenador pedagógico. Nesse capítulo, conto com as contribuições de Hall (2006); Dubar (2006); Silva (2000), estudiosos que dialogam sobre identidade e representação como inspiração para compreender a função do coordenador pedagógico.

O quarto capítulo traz o percurso metodológico, item que apresento os instrumentos de pesquisa e os caminhos que nos levaram a atingir os objetivos propostos.

O quinto capítulo é a parte analítica, onde converso com o meu material empírico, buscando a partir das análises responder à questão investigativa desta pesquisa, e, por fim, apresento as considerações finais.

Com esta pesquisa, espero contribuir, com o avanço nos debates a respeito do tema em questão, pois o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental na instância escolar. A questão a ser destacada é que é possível, para além dos aspectos restritivos, realizar conquistas e avanços na escola pública a partir da dimensão pedagógica do trabalho de professores e de coordenadores.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Neste capítulo, apresento o levantamento bibliográfico, bem como alguns aspectos históricos e legais sobre o supervisor, coordenador e orientador pedagógico, enquanto profissionais atuantes na escola. Tais nomenclaturas apontam para épocas e ênfases distintas da trajetória daquele e daquela que se ocupa, hoje, da dimensão pedagógica institucional, que busca articular as inúmeras práticas de ensino e de aprendizagem de uma instituição de ensino; que responde pelos processos formativos do colegiado; que se preocupa com a integração família-escola-comunidade. Como aponta Coelho e Padinha (2013), há o descompasso entre a ação pedagógica da coordenadora na escola e a ausência de reflexão conceitual para a compreensão dos processos complexos oriundos do cotidiano escolar. Ao considerar o avanço das discussões sobre a escola, a legislação vigente, por meio de diversos suportes, inclusive a ampliação de acesso às informações pela rede mundial de computadores, retornamos às escolas belenenses para a ampliação do entendimento acerca desse aparato conceitual na relação entre os processos formativos e a prática pedagógica.

2.1 Revisão Bibliográfica

No decorrer do processo visando fundamentar e ampliar a pesquisa sobre o processo identitário do coordenador pedagógico, busquei nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS (RDBU), levando em conta a atuação do coordenador e os condicionantes que contribuem para que ele desenvolva suas práticas.

Pesquisei o que foi produzido na década de – 2009 a 2019, antes de seguir é importante registrar que a escolha dessa década, deu-se em função que no município onde resíduo, Caxias-MA, o Coordenador Pedagógico passou a atuar diretamente nas escolas nesse período, momento o qual o supervisor foi direcionado para a Secretaria de Educação onde passou a acompanhar as escolas de forma polarizada, ficando o coordenador encarregado do trabalho pedagógico nas escolas. Atualmente nas escolas de nível médio, no entanto a figura do coordenador não está

presente em todas as escolas da rede estadual de ensino, fato que me inquietou saber o que as pesquisas apresentavam, e como esses profissionais se identificavam. Dito isso, dou continuidade ao diálogo, analisando tese e dissertações relacionadas à temática desta pesquisa. Para tanto, utilizei os seguintes descritores: *coordenador pedagógico; coordenação pedagógica; identidade do coordenador; supervisão pedagógica.*

Esses descritores foram empregados tendo em vista sua pertinência em relação à temática traçada para este trabalho. Nesses bancos de dados, pude acessar os resumos das dissertações e teses realizadas no Brasil. No total, foram lidos 17 resumos, que foram selecionados a partir do título, sendo que estes apresentavam alguma convergência com objeto e o tema a ser pesquisado.

O Quadro 1, apresenta o número de trabalhos encontrados nos portais eletrônicos e o número de trabalhos utilizados, a partir de cada termo utilizado nas buscas:

QUADRO 01- Total de trabalhos encontrados nos repositórios por descritores.

DESCRITORES	REPOSITÓRIOS		
	BDTD	CAPES	RDBU
Coordenador pedagógico	Total 07	Total 20445	Total 274
	Utilizados 00	Utilizado 01	Utilizado 00
Coordenação pedagógica	Total 853	Total 5424	Total 1824
	Utilizados 01	Utilizado 01	Utilizado 00
identidade do coordenador	Total 76	Total 504	Total 235
	Utilizados 03	Utilizados 00	Utilizados 00
Supervisão pedagógica	Total 115	Total 28879	Total 267
	Utilizados 01	Utilizados 01	Utilizados 01

Fonte: Bases de dados BDTD; CAPES; RDBU

O recorte da pesquisa compreendeu o período de 2009 a 2019, tendo sido localizados diversos trabalhos. A seleção se deu a partir dos descritores mencionados anteriormente, onde foram selecionados dentre os trabalhos localizados, aqueles com apresentavam no seu título alguma relação com esses

descritores, após essa seleção foi feita a leitura dos resumos e a partir daí selecionados 17, seguida a leitura desses títulos foram destacados aqueles que mais se aproximaram da minha pesquisa, então, selecionei 08 por encontrar nelas convergências do tema e foco com o meu Projeto. Esses trabalhos foram, também, selecionados pela aproximação com os objetivos e a relevância do referencial teórico, também por que julguei serem pertinentes e que podem contribuir e dialogar com o meu trabalho. Os mesmos foram lidos e serviram de apoio para a pesquisa. A seguir, apresentarei essas dissertações e tese selecionadas e o que elas abordam.

Minha intenção foi levantar alguns aspectos sobre as práticas de atuação do coordenador pedagógico, olhando para sua ação enquanto formador articulador e agente de transformação (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011). Na maioria dos trabalhos analisados, foi possível encontrar apenas um desses focos como objeto de estudo, sendo que o mais recorrente era a figura do coordenador pedagógico como formador dos professores.

Não identifiquei, nos trabalhos analisados, objetivos que abordassem, simultaneamente, os três eixos apresentados por Placco, Almeida e Souza (2011) e que, a partir da minha experiência profissional, considero que são estratégicos para o papel e formação de identidade desse profissional.

Nos quadros 02 e 03, apresento os trabalhos que, após a leitura, serviram de apoio para a estruturação da pesquisa.

QUADRO 2 – Trabalhos utilizados com base nos descritores da Base de dados da BDTD e CAPES.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO/ANO
O Trabalho Do Coordenador Pedagógico (Professor-Pedagogo) No Período De Iniciação: Dilemas E Dificuldades No Ensino Público Estadual De Ponta Grossa	GARBOSA, Helena Gutoch	UEPG	DISSERTAÇÃO 2019
O Coordenador Pedagógico E A	LINS, Juliana	UFPE	DISSERTAÇÃO

Construção Da Sua Identidade Profissional	Beltrão		2016
Vivências Do Coordenador Pedagógico Iniciante No Contexto Escolar: Sentidos E Significados Mediando A Constituição De Uma Identidade Profissional	MELO, Silvana Faria de.	UNITAU	DISSERTAÇÃO 2015
Coordenação Pedagógica: Entre O Desejado E O Vivido	GRIBEL, Deborah Senid.	UFJF	DISSERTAÇÃO 2014
Coordenador Pedagógico: Uma Identidade Em Construção	NOGUEIRA, Simone do Nascimento.	USP	Dissertação 2013
O Coordenador Pedagógico E O Desafio Da Formação Contínua Docente Na Escola	DOMINGUES, Isaneide	USP	TESE 2009

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora a partir da análise dos trabalhos encontrados.

QUADRO 3 – Trabalhos utilizados com base nos descritores da Base de dados da RDBU consultada.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Supervisão Escolar S/A: A Produção De Supervisoras Gerentes Em Um Programa De Formação Continuada	BERGOLD, Adriana	UNISINOS	Dissertação 2014
A Constituição Da Identidade	SPENGLER, Míriam Raquel	UNISINOS	Dissertação

Profissional Docente: Formação E Saberes	Nilson Backes		2010
---	---------------	--	------

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora a partir da análise dos trabalhos encontrados.

Início comentando sobre as seguintes pesquisas *O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa* (GARBOSA, 2019), e *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional* (LINS, 2016). Identifiquei nos trabalhos citados, alguns autores que serviram de base para o entendimento sobre o conceito de identidade e identidade profissional, entre eles destaquei Dubar (1997,2006) e Hall (1997). As considerações apresentadas reforçam acerca de relevância de compreender o conceito de identidade, Lins (2016, p. 35) destaca que,

Identidade é um tema complexo, repleto de significado e estudá-lo é um exercício complexo e, podemos dizer, interminável, porque a identidade é algo que está em constante transformação e é fruto de uma construção histórica e social. É algo imperceptível, natural, que vai se construindo nas relações e no convívio social do indivíduo em sociedade.

Por ser algo tão mutável, torna-se mais um desafio, visto que estudar sobre identidade é também olhar para si e para a construção de seu próprio aspecto identitário.

Nos trabalhos *Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional* (MELO, 2015); *Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido* (GRIBEL, 2014) e *Coordenador pedagógico: uma identidade em construção* (NOGUEIRA, 2013), as questões apresentadas pelas autoras me chamaram a atenção pela aproximação com o sujeito, os trabalhos apresentam algumas inquietações das pesquisadoras acerca da construção da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Os referenciais teóricos, apesar de não convergirem em sua totalidade com a pesquisa, estimulou-nos muito a investigar a identidade desse profissional em estudo, pois mostram diferentes aspectos da atuação do coordenador pedagógico.

A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes (SPENGLER, 2010), traz como questão norteadora *como o sujeito professor se constitui enquanto docente?* Para a compreensão do problema foram estudados aspectos da formação e saberes docentes tendo como base principal Tardif, Cunha, Gauthier, Pimenta e Garcia. A pesquisa é voltada para a formação do professor, porém, apresentou-me relevantes leituras a respeito de identidade.

Mas para falar em identidade profissional foi necessário, antes de tudo, definir o que entendo por identidade. Sendo um conceito muito amplo, e com a intenção de delimitá-lo e compreendê-lo melhor, busquei amparo em outras áreas de estudo, principalmente na Sociologia, tendo como base os estudos de Baumann, Dubar e Hall. Ao realizar as leituras fui reconstruindo internamente a forma como compreendia o conceito de identidade. Acreditava que havia uma identidade única, assim como a definem o dicionário, e que uma vez adquirida não mais mudaria. Contudo, ao me aprofundar os estudos dos autores citados e de outros, pude compreender que a identidade é algo flexível, e que está em constante mudança. O que temos são períodos e episódios de identificação. (SPENGLER, 2010, p. 43)

Os autores apresentados pela pesquisadora colaboram com minha pesquisa no sentido de me apresentar leitura para o conceito de identidade.

Importa destacar que as nomenclaturas utilizadas para nomear coordenadores pedagógicos são diferenciadas conforme a região. Freitas (2011, p. 48) usa o termo coordenador pedagógico para referir-se ao coordenador proveniente do curso de Pedagogia; enquanto a denominação professora coordenador pedagógico ou professor coordenador diz respeito ao professor que exerce a função de coordenador sem que seja necessariamente um pedagogo.

Detectei em alguns discursos científicos a denominação de supervisor, pois nem sempre os autores usam o termo coordenador pedagógico, apesar da aceitação dessa função como uma profissão. Conforme Saviani (2008, p. 14),

[...] para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera, o que implica um processo de abstração no qual a ideia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é própria dela e que a distingue das demais, especificando-se os seus atributos.

O coordenador é o elo de todas as esferas escolares. É o especialista que irá articular com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a

família. Necessário se faz que tenha uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem não somente na sala de aula, mas em toda a escola. Portanto, o papel do coordenador pedagógico vai além das situações formais do ambiente escolar e de suas funcionalidades, atuando além da escola, também em espaços não formais e informais¹.

2.2 Coordenação Pedagógica: breve histórico

A educação escolar no Brasil tem marco inicial com a chegada dos jesuítas, sujeitos que objetivavam catequizar os índios, convertendo-os ao catolicismo. A grande tarefa coube ao padre Manoel da Nóbrega, sacerdote que atendeu aos interesses da família real e sistematizou o plano de ensino da missão salvacionista. Com sua morte, em 1570, a Companhia de Jesus passou a adotar no Brasil o *Ratio Studiorum*, (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) que prevê no seu organograma um prefeito geral de estudos que atuaria como “assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos, a quem os docentes e todos os alunos deveriam obedecer” (SAVIANI, 2002, p. 21).

Em 1759, a Coroa portuguesa realiza reformas administrativas na colônia pelo Marquês de Pombal, modificando a estrutura de ensino no Brasil e, com isso, interfere, diretamente, nas relações entre a sede do Governo e sua colônia. Essas mudanças provocaram uma grande crise econômica decorrente da dependência de Portugal para com a Inglaterra, levando à necessidade de reformas do funcionamento do Estado português. Marquês de Pombal, com o objetivo de modernizar a administração pública e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial em uma tentativa de adequar a economia portuguesa aos pressupostos capitalistas, expulsa os Jesuítas do Brasil.

Importante destacar que a proteção dos Jesuítas aos povos indígenas entrava em conflito permanente com os interesses dos colonos, pois esses queriam usar os povos originários como mão-de-obra para ampliar a exploração de novas

¹ Marques e Freitas, (2017) O ensino e a educação formais são intencionais quando ocorrem em razão da vontade dos sujeitos. São sistematizados quando seguem uma ordem, organização e composição. E são institucionalizados quando ocorrem por meio do trabalho de uma instituição legalmente credenciada. O ensino e a educação informais estão relacionados com aquilo que o sujeito aprende ou ensina em razão, por exemplo, da sua família e contexto social, cultural, histórico e econômico.

regiões do território da colônia. Os padres representavam, naquele momento, um entrave aos interesses econômicos da Coroa.

A supervisão compreendia os aspectos político-administrativos e os de direção, coordenação e fiscalização do ensino. O início do século XIX representou para Portugal e para o Brasil um período de mudanças políticas e econômicas. A dependência econômica em relação à Portugal e à Inglaterra ganhara ainda mais força depois de 1822. A nova configuração política do Brasil concretiza no país a organização autônoma da instrução pública através da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Ao utilizar o método do “ensino mútuo”, baseado “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p. 128), o docente assumia o papel de supervisor dos monitores. Entretanto, é possível dizer que o propósito de dar origem a um sistema nacional de instrução acabou não dando muito certo. O Ato Adicional à Constituição de 1834 em um de seus artigos desobriga o governo central de cuidar das escolas de primeiras letras, transferindo a função para os governos das províncias, que, ao votarem várias leis incoerentes e até contraditórias, diluiu a força da lei que sustentava a existência das escolas de primeiras letras. A atribuição de supervisionar os estabelecimentos educacionais por meio de um inspetor geral apareceu em um regulamento de 1854 no âmbito das reformas Couto Ferraz.

De acordo com Saviani (2002), cabia ao inspetor geral ou a delegados designados por ele, presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los. Os debates em torno da necessidade da organização de um sistema nacional de educação eficaz permanecem durante todo o período monárquico. Todavia, o enfrentamento desta questão só será retomado com profundidade nas primeiras décadas do século XX, já no contexto de um Brasil republicano.

A década de 1920 representou um período de mudanças. O mundo ocidental saía da chamada Grande Guerra (1914-1918) com os países europeus em grave crise econômica. Os Estados Unidos em forte expansão econômica tiraram amplo proveito das misérias da guerra e surgiu, em 1917, após um período

revolucionário, um novo país: a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. As décadas seguintes se configurariam em cenário para o crescimento de uma disputa ideológica entre dois modelos de Estado: o capitalista e o socialista. No caso do Brasil, até o final desta década, o poder político das oligarquias paulista e mineira entra em crise. Do ponto de vista das políticas educacionais, Saviani (2002) identifica a relevância do surgimento dos técnicos em educação em um movimento geral de profissionalização daqueles que trabalhavam com a educação.

A Reforma Luís Alves de 1925 cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino. Por sua vez, os estados passaram a criar órgãos próprios de administração do ensino, separando de modo cada vez mais nítido a esfera administrativa geral da técnica na gestão das escolas. Tal reestrutura foi definidora para o surgimento do supervisor educacional. Pernambuco e São Paulo foram pioneiros nessas medidas. Na divisão técnica do trabalho nas escolas, caberia ao diretor cuidar das questões administrativas, ficando à cargo do supervisor a parte técnica especializada. Conforme Saviani (2002, p. 26),

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor.

A Revolução de 1930 coloca no poder um político que marcará profundamente a História do Brasil Republicano: Getúlio Vargas. Fortalecido por alianças políticas liberais, seu governo provisório apresentou como uma das primeiras medidas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, com o desenvolvimento capitalista através da industrialização e urbanização, verificou-se a adoção da racionalidade no trabalho educativo.

Reformas como as de Francisco Campos (1931), Capanema (1942 a 1946) com forte influência do movimento escolanovista², implementaram diversas Faculdades de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser analisado como documento doutrinário, de política educacional e como instrumento

² A Escola Nova ou escolanovismo foi um movimento pedagógico ocorrido na educação no final do século XIX e início do século XX, que se configurou por iniciativas de criar escolas novas que propiciassem uma educação integral (intelectual, moral e física), ativa e prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais, exercícios de autonomia, co-educação e ensino-individualizado.

político, uma vez que “expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 254).

Os anos de 1950 ficaram historicamente conhecidos como período democrático, com destaque para os governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Este último, interrompido bruscamente pelo golpe civil-militar de 1964. No novo contexto de crescente repressão aos movimentos sociais, a educação passou por reformas para proporcionar maior controle do trabalho dos educadores. Porém, antes de destacarmos os aspectos educacionais e o papel da coordenação pedagógica do governo militar, certos movimentos são importantes para compreensão desta pesquisa.

Em 1961, a função de coordenação pedagógica surgiu no Estado da Guanabara. O ocupante dessas vagas passou a ser chamado de coordenador distrital. Em 1965, passou a ser chamado orientador pedagógico, período em que passou a atuar em diversas escolas, o que durou até 1969 quando ficou alocado em apenas uma escola. Suas atribuições dividiam-se em atender aos professores do ensino primário, o que equivaleria, atualmente, aos anos iniciais do ensino fundamental, orientando nas atividades de forma técnica, tanto nos planejamentos, quanto na execução metodológica.

A função de vigilância do trabalho docente marcou, na cultura escolar, a figura do supervisor e, mais tarde, do coordenador pedagógico. O papel principal do coordenador era, caracteristicamente, a de um “controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos” (LOURENÇO, 1974, p. 1, 17-19). Suas atribuições gerais e as razões de existir estavam descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4.024/1961. A LDB da época determinava a função dos demais especialistas de educação, aqueles que não atuavam em sala de aula, como orientadores de educação, com os seguintes requisitos de formação:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961).

O golpe civil-militar de 1964 trouxe a concentração de poderes assumidos pelo governo federal para as mãos do Presidente da República e dos órgãos centrais. Eliminou-se, pouco a pouco, a autonomia dos estados e municípios que ficaram política e financeiramente subordinados ao governo federal. A autonomia universitária e atuação da comunidade científica foram reprimidas por perseguições políticas.

Algumas medidas importantes foram tomadas e reformas do ensino fundamental e superior se concretizaram para desarticular, por exemplo, o ensino de história e geografia, núcleos clássicos de resistência política. Surge, nessa época, a indicação de profissionais para exercerem dentro das escolas o controle sobre atividades educativas que apresentassem características “subversivas”. Dentre os quais, o supervisor é escalado a cumprir tal tarefa.

Após o golpe militar de 1964, o supervisor se torna um controlador autoritário do trabalho do professor e não um articulador do conhecimento, impondo as suas ordens a serem obedecidas, reprimindo e monitorando todas as ações na escola.

A Constituição de 1967, promulgada um ano após o golpe, já trazia um vago amparo à educação básica, assim como à profissionalização docente. Especificava apenas que os docentes só ingressariam no ensino público através de concurso, como descrito a seguir:

Artigo 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no

princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1967).

Em consequência do golpe, ocorreram greves no setor da educação e em outras classes de trabalhadores, somando-se a protestos contra as intenções do governo militar de querer transformar as universidades em fundações. O período de alta repressão a estudantes e professores vividas a partir desse momento culminou com a edição do AI- 5³.

Do ponto de vista econômico, a concentração de renda foi intensa com o aumento do lucro das camadas mais ricas da população, a manutenção de baixos salários, e contenção dos movimentos sindicais (CUNHA, 1981). Constituiu-se então, um estado capitalista, do ponto de vista econômico, autoritário em sua

³ O Ato Institucional N.º 5 de 13 de dezembro de 1968 decretou a suspensão dos direitos políticos de cidadãos considerados “subversivos à nação”, vedando o direito à manifestação pública de atos ou ideias políticas, suspensão de *habeas corpus* a presos políticos, cassação direitos políticos de qualquer cidadão, autorizando o presidente de República a decretar o recesso do Congresso Nacional e de outros órgãos legislativos, intervenção em estados e municípios, cassando mandatos e confiscando os bens de todos quantos tiverem enriquecido ilicitamente (RAPOSO, 1994, p.31).

política, liberal no ponto de vista ideológico, excluindo uma parcela significativa da população dos benefícios do crescimento econômico (RAPOSO, 1994).

O período da ditadura foi considerado um regime centralizado e coercivo e sua política de desenvolvimento econômico dependente do capital estrangeiro indicavam um monopólio econômico. Nesse contexto, surge a Reforma Universitária de 1969, que implanta no curso de pedagogia as especializações em educação, dentre elas, a supervisão escolar (Parecer no 252/69). Segundo Silva e Rangel (2006, p. 94), “o supervisor passa a ser um controlador de uma sociedade controlada e orientada para o controle”.

O desenvolvimento do país foi concebido não só através da concentração de renda, mas também na contenção dos movimentos sociais populares com forte repressão. Na educação, a ideologia liberal buscava o progresso do Brasil e tinha os seguintes pressupostos: a necessidade de um mínimo de cultura para todos, proporcionada através do combate ao analfabetismo; a reforma da universidade brasileira para depurá-la das “influências ideológicas negativas”; adequando-a ao modelo de desenvolvimento do governo militar; aumento das redes escolares; ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, extinguindo o primário e o ginasial para dar lugar ao primeiro e segundo graus com caráter profissionalizante.

A reforma dos sistemas escolares foi o resultado de vários acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos através da USAID⁴. Os acordos MEC-USAID tinham a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do capital humano⁵. Os mentores da USAID agiam de acordo com a mentalidade empresarial que, juntamente com a ação militar do governo federal brasileiro, definiram as diretrizes da educação em nosso país durante este período. Elas consistiam em: desenvolvimentismo, racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, controle e repressão.

As reformas educacionais promovidas pela USAID no Brasil objetivavam a

⁴ *United States' Agency for International Development.*

⁵ “A teoria do capital humano foi importada dos Estados Unidos como diretriz de política social para países em desenvolvimento e teve uma grande difusão no Brasil na década de 60. A teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que resulta em maior produtividade e melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade. As habilidades e conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o capital humano. Basta investir nesse capital para que o desenvolvimento social aconteça” (HILSDORF, 2005, p.123-124).

despolitização da população, com diretrizes verticais, na direção tecnicista. Acrescenta-se a essas medidas liberais, o controle ideológico sobre escolas e universidades; expansão das escolas públicas de ensino de primeiro grau; a aceleração na formação docente a fim de atender às demandas existentes; o rebaixamento da qualidade do ensino público no país em geral, em todos os níveis, favorecendo a criação e expansão do ensino privado.

Sobre a formação docente, o curso de Pedagogia foi dividido e o papel principal dos especialistas da Educação era controlar as novas técnicas adotadas. A formação em nível superior, na década de 1960, passa por uma grande estruturação e não foi diferente com a formação dos especialistas em educação, respaldada pelo Parecer nº252/69 que propôs as habilitações de administrador, inspetor, supervisor e orientador educacional.

Os cursos de Pedagogia foram reformulados de acordo com o Parecer nº. 252 de 1969, organizado na forma de habilitações. Segundo Saviani (2002, p. 29),

[...] foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, que são: administração, inspeção, supervisão e orientação. Essas habilitações representaram uma concepção tecnicista para a educação, aplicando ao trabalho educativo uma sistemática divisão do trabalho, desarticulando as ações pelo distanciamento das práticas entre professores, meros executores de propostas curriculares, e os demais técnicos da educação.

Com a reformulação do curso de pedagogia, Parecer CFE 252/1969, muda a estrutura curricular dividindo o curso em duas partes: a comum, que era à base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a formar a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do modelo anterior composto por bacharelado e licenciatura, em quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação, surgindo dessa forma, a supervisão escolar, com a junção de inspeção e supervisão, o supervisor passa a exercer uma função fiscalizadora do sistema escolar como também de orientação pedagógica.

No interstício do final da década de 1970 e início da década de 1980

surgem as primeiras associações de supervisores educacionais no Brasil, com elas a necessidade de preparar supervisores para a implantação das reformas educacionais.

Em 1976 aconteceu, em Brasília – DF, o I Seminário de Supervisão Pedagógica – I SSP promovido pelo MEC, objetivando refletir sobre a supervisão numa perspectiva funcionalista; colher subsídios para definir diretrizes nacionais da supervisão pedagógica e fazer recomendações referentes à regulamentação da profissão do supervisor.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar ações e dimensionamentos dos profissionais das empresas. As finalidades do cargo, sua função exercida na escola são elementos necessários para que se conheça o perfil docente atuante na rede.

Conforme Saviani (2006), a supervisão existe desde os primórdios das comunidades primitivas, quando a educação se dava de forma coletiva e espontânea. A educação era uma ação espontânea dos adultos com as crianças, cuja função era supervisionar as ações dos infantes. Assim, como afirma Saviani (2006, p.15), “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas”.

A Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, o trabalho intelectual, teórico, ficaria, então, sob a responsabilidade do supervisor escolar, cabendo ao docente a execução das propostas centrais, alienando-o do controle total sobre o seu próprio processo de trabalho.

A partir da década de 1980, ocorria o fortalecimento do movimento de redemocratização política no país. Foi possível verificar o amadurecimento do movimento sindical e do debate sobre a reformulação do modelo político. A Constituição Federal de 1988 implanta o regime político democrático no Brasil. Com isso, todas as leis deveriam ser adequadas com a promoção de eleições diretas e promulgação, uma nova Constituição trouxe reformas significativas para a educação no Brasil tais como: a volta da autonomia universitária e a gestão democrática nas escolas de ensino público.

A partir da Lei 5.692/71, que regulamentou o ensino de 1º Grau e 2º Grau, foi possível verificar a regulamentação da organização do trabalho pedagógico em atividades docentes e não docentes, estando o supervisor no grupo dos não docente. Ao supervisor era atribuída a tarefa de fazer funcionar os preceitos tecnicistas em um modelo político autoritário que reprimia movimentos de caráter democrático e participativo na educação.

Conforme Libâneo (2007, p. 12-13), o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

A luta por um regime político democrático e participativo ganhou força, sendo preciso transportar para dentro das escolas novos ajustes dos papéis dos seus diversos especialistas. Aconteceu, então, a pressão para que o uso de controle e inspeção do trabalho docente fosse alterado no ambiente escolar pelo uso de acompanhamento das tarefas pedagógicas de planejamento e avaliação.

Em algumas regiões, o supervisor redimensionou suas atribuições para realizar com essa função. Em outras, começou a ser usado o termo “coordenador pedagógico” para eleger o docente que iria assumir o cargo de apoio e organização do trabalho docente em colaboração com o supervisor. Logo, a partir da década de 1980, é possível encontrar em documentos oficiais o uso da expressão coordenador pedagógico.

A ação supervisora muda de função pautada no poder e na fiscalização para a trabalho específico de organização das atividades coletivas. Buscando, integrar os educadores em um panorama de articulação das ações pedagógicas, transcorrendo

as orientações dos sistemas de ensino com as ações internas das grupos escolares. Em algumas regiões do país houve a criação do cargo de professor coordenador pedagógico. Em outros, sustentou-se a função do supervisor pedagógico.

Na década de 1980, com a perspectiva da gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica ganhou força. A partir desse momento, o coordenador, como cargo ou função, passou a fazer parte de uma ideia mais intensa da organização escolar. Isso atendia a uma luta ascendente dos movimentos docentes para ter nas escolas pessoas aptas a desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo em torno de um plano pedagógico orgânico e não mais obrigatório.

Conforme anunciado, o coordenador pedagógico contemporâneo tem forte relação com a gestão democrática das escolas, representando uma possibilidade de superação da rígida estrutura hierárquica que predominou por várias décadas. Representado, também, a superação da dicotomia na qual situaram em polos opostos especialistas e docentes (FERNANDES, 2010). Assim, a diferenciação na nomenclatura entre cargo e função para o trabalho do coordenador pedagógico passa a ser verificado na organização pedagógica das escolas em diferentes estados brasileiros.

Os cargos de supervisor e de coordenador são preenchidos, em sua maioria, por Pedagogos admitidos por concurso público e que atuam em instâncias intermediárias e centrais da rede de ensino. O coordenador pedagógico, para Fernandes (2010), configurou-se em nosso tempo como aquele que contribui para fortalecer princípios e efetivar a gestão democrática na escola, tais como: a construção horizontalizada das relações entre as pessoas, a primazia pelo diálogo e respeito pelas decisões construídas coletivamente, entre outros. Certamente, esse era um modelo de educação perseguido pelos docentes naquele momento político de lutas pela redemocratização do país. (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Entretanto, uma análise que pretende avançar para se compreender não apenas o fenômeno, mas em relação à construção conceitual do coordenador pedagógico, permite que se verifique que a totalidade social marcada pela racionalidade técnica e pela reestruturação produtiva do capital, especialmente, após a crise mundial do petróleo em 1973, aumentou a contradição entre o ideal das

lutas dos movimentos docentes e a concretude das relações de trabalho e das políticas para a educação no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990.

A partir dos anos 1990, a coordenação pedagógica foi sendo reformulada e, dessa forma, cada região tinha autonomia sobre a escolha do docente que exerceria a função de coordenador. No estado de São Paulo, o Professor Coordenador era escolhido via eleição para ocupar o cargo de Coordenador Pedagógico, o candidato deveria possuir o curso de licenciatura, em qualquer área, os votantes eram os professores. Em Florianópolis, assim como em São Paulo, o professor também era submetido à eleição, conforme Waltrick, (2008, p. 68),

Em 1996, a Secretaria Municipal de Florianópolis entendeu que o coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora e, coerentemente, definiu que, para assumir essa função, o profissional deveria se submeter a uma eleição junto com o diretor para concorrer ao cargo.

Essa troca de poder, evidenciado pela autora, possibilita aos professores a possibilidade de ser dirigente e de atuar em outras esferas para além da docência, ressaltando uma das dimensões essenciais da gestão democrática.

São inúmeras as dificuldades do coordenador frente à sua função, tais como: espaço de trabalho não definido no próprio ambiente escolar, a precariedade em sua formação pedagógica, os trabalhos burocráticos que o coordenador é submetido, bem como a realização de projetos oriundos das secretarias de educação e que dos quais não participou da elaboração, porém tem a incumbência de executar junto ao professor.

As tarefas incumbidas ao coordenador são inúmeras, conforme destaca Libâneo (2014, p. 72):

- Supervisionar a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões com vistas à construção do projeto pedagógico-curricular da escola;
- Assegurar a unidade da ação pedagógica da escola, respondendo por todas as suas atividades pedagógico-didáticas e curriculares, assim como pelo acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula;
- Assistir pedagógica e didaticamente os professores em suas atividades pedagógicas, desde a elaboração e execução do plano de ensino a elaboração de projetos de intervenções, bem como total apoio ao docente buscando, quando necessário, estratégias pedagógicas diferenciadas com vistas a otimização do processo ensino aprendizagem.

Assim, as funções do Coordenador Pedagógico passam também pela seguinte composição: coordenar, planejar, acompanhar, gerir, e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios dos aprendizados dos alunos.

No final da década de 1990, a rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, mediante a reestruturação dos cargos de profissionais que exerciam funções administrativas dentro da escola, através da Lei Municipal 2.619 (RIO DE JANEIRO, 1998a, p.4-5), foi instituído o cargo de coordenador pedagógico que representava o profissional que pudesse organizar a gestão pedagógica da escola.

Alguns pré-requisitos foram postos: primeiramente, que este profissional tenha uma experiência docente de cinco anos, juntamente com uma indicação feita pelo diretor da escola, com a aprovação da Coordenadoria Regional da Educação – CRE. O professor, então, passa a exercer a função de coordenador pedagógico. A criação do cargo trouxe para as escolas da rede uma nova estrutura administrativa na qual a equipe técnico-pedagógica (direção) passa a ter mais um membro participante. No ato da criação da nova função, ficavam definidas pela mesma lei as atribuições específicas do coordenador pedagógico que são:

- Assessoramento ao diretor na coordenação da elaboração do planejamento;
- execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola.

Tal profissional não deve ser caracterizado como um aplicador dos programas e serviços técnicos, mas como um colaborador com atribuições mais ligadas à coordenação, visando à elaboração de um trabalho pedagógico contínuo e adaptado ao perfil de cada escola.

A nova lei, só estabelece as linhas gerais das funções do coordenador pedagógico, dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação emite um novo documento que regulamenta a lei, publicado pelo Departamento Geral de Educação – DGED: a Circular nº 37/98 (RIO DE JANEIRO, 1998b, pp. 8-9) que expõe mais

detalhadamente as atribuições e limitações da ação do coordenador pedagógico na escola. As características da função começam a ser modeladas pelas atribuições definidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

Suas responsabilidades são, principalmente, a construção do projeto político pedagógico da escola, a integração dos professores, a organização junto com o diretor das reuniões periódicas da escola: “centros de estudos”, conselhos de classe e demais atividades de cunho pedagógico. Ele deve conhecer as normas de gerenciamento e organização da escola, organizar os horários de aulas, acompanhar continuamente a avaliação e o desempenho dos alunos. Dessa forma, o coordenador pedagógico poderá, de fato, contribuir para que o professor possa rever o seu labor, percebendo suas fraquezas e buscando soluções para superá-las, através de um trabalho de reflexão sobre suas práticas.

Em 2005, o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 05/2005 – Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia – foi aprovado. O Parecer aborda que “a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base”, (BRASIL, 2005).

Nessa direção, o artigo 4º da Resolução n.º 01 de 2006 do CNE, define as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, bem como, suas competências profissionais, para que se possa realizar um trabalho indissociável entre a docência, a gestão dos processos educativos escolares e não escolares e do conhecimento científico e tecnológico educacional. O referido artigo assim está definido:

Art. 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2005).

Nota-se que a Resolução é preponderante para que compreendamos a formação do profissional de Pedagogia, constituída através da proposta do CNE – Conselho Nacional de Educação. Assim, em consonância com a Resolução do CNE/CP nº. 01/06, Art. 5º, o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto, dentre outras coisas,

Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (CNE, 2006).

Essas habilidades de planejamento, execução, coordenação e avaliação são essenciais para a atuação do pedagogo em qualquer setor, sendo possível perceber essas mudanças, advindas das transformações sociais, políticas e econômicas, e da reestruturação do currículo, que propõe que o pedagogo está apto para atuar nos setores escolares e não escolares. Assim, é possível entender as relações existentes entre esses setores como complementares e não dual.

É interessante lembrar que a função de Supervisão Escolar foi criada em plena ditadura militar por meio da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, sendo reforçada a responsabilidade do profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

Institucionaliza a supervisão, ao referir-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas; o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes, professores, regentes de classe. O supervisor escolar possui legalmente um poder instituído que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, e a partir de então, sendo reconhecido como profissional da educação, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores. (Lei Federal 5.692/71, Capítulo V).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) dispõe, no artigo 64, sobre a função de supervisor, o seguinte:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 9.394/ 96, artigo 64).

Entende-se que a formação continuada do supervisor representa um avanço para toda comunidade escolar. No âmbito educacional, o supervisor foi considerado, durante muito tempo, como olhos do Estado das ações pedagógicas, tornando-se importante discutir sobre as práticas pedagógicas desse profissional.

No Maranhão, o Sistema Estadual de Ensino, é norteado pelo Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão 442, aprovada em 1º de setembro de 2016 pela Resolução nº 118/2016, em consonância com o art. 211 da Constituição Federal de 1988, com arts. 8º, § 2º, 11, III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, arts. 217 a 221 e 223 a 226 e normas pertinentes, com as Diretrizes Curriculares Estaduais, bem como com atos normativos emanados do Conselho Estadual de Educação - CEE e da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e da Constituição do Estado do Maranhão.

De acordo com o art.154 do Regimento Escolar aprovado em 2016, o sistema Estadual de Ensino é formado pelo conjunto de instituições de ensino, de órgãos educacionais do Estado do Maranhão, obedecendo à legislação federal e estadual.

Art. 154 - O Suporte Pedagógico do estabelecimento de ensino é composto por especialista em educação, supervisor escolar e orientador educacional, sendo responsável pela coordenação, elaboração, implantação, implementação e acompanhamento da Proposta Pedagógica e demais processos pedagógicos da escola.

Art. 155 - Ao Suporte Pedagógico compete:

I - participar do processo de construção, implantação e implementação do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, sendo responsável pela Proposta Pedagógica que nele se insere;

II - organizar e implementar o currículo proposto na Unidade de Ensino, orientar a elaboração dos planos de curso, assim como programas e projetos que contemplem os temas sociais/educacionais de forma interdisciplinar e transversal, execução, acompanhamento e avaliação do currículo escolar;

III – levantar, consolidar e analisar dados pedagógicos da escola para a elaboração e emissão de pareceres e relatórios técnicos por período letivo;

IV - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das etapas do trabalho pedagógico: planejamento, execução e avaliação;

V - realizar em parceria com o Gestor/a Escolar, formação continuada em serviço para o corpo docente e outros profissionais da escola, promovendo cursos, seminários, encontros e ciclos de estudos que atendam as necessidades e práticas pedagógicas fomentando a aprendizagem;

VI - orientar e acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem, propondo intervenções pedagógicas para efetivação da aprendizagem dos discentes;

VII – acompanhar os resultados da aprendizagem nas áreas/disciplinas, por turma, sugerindo alternativas que viabilizem melhor rendimento escolar antes do final de cada período;

VIII – orientar o professor/a na efetivação da recuperação paralela enquanto direito inerente aos estudantes que não alcançaram as aprendizagens esperadas;

IX – mobilizar ações que propiciem a melhoria da qualidade das relações interpessoais internas e externas à escola;

X – fazer o acompanhamento e os encaminhamentos necessários aos estudantes com deficiências;

XI – coordenar as reuniões do Conselho de Classe, validando as decisões deliberativas; XII - organizar, divulgar e monitorar o cronograma de atividades do calendário escolar, horário de trabalho dos professores/as, projetos e reuniões pedagógicas;

XIII - proceder a autoavaliação, do fazer pedagógico, com vistas ao crescimento profissional e à melhoria do serviço de suporte;

XIV – garantir a unidade, qualidade e equidade no tratamento curricular com a utilização do método didático expresso nas Diretrizes Curriculares Estaduais em todas as ações pedagógicas no âmbito da escola;

XV - exercer outras atribuições decorrentes deste Regimento, respeitada a especificidade de sua função

Conforme descritas acima, são diversas as atribuições designadas ao coordenador das instituições escolares da rede ensino do Maranhão. Tal profissional precisa acompanhar as mudanças que acontecem no processo educativo, para que possa orientar o professor na formação continuada e lidar com as dificuldades

apresentadas, sendo necessário estruturar um trabalho amparado na coletividade, visto que o coordenador é o articulador do processo, e que necessita atuar de forma reflexiva, crítica e inovadora.

2.3 Os desafios da prática do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico precisa da educação em grau superior, uma vez que dentre as seus encargos está o de executar a formação continuada dos docentes de uma instituto de ensino. Para tal, é preciso que o coordenador pedagógico entenda o papel dessas instituições, especialmente a escola, face ao seu papel social, o marca de sociedade que visa fazer, o modelo de homem que pretende construir e o perfil do docente previsto pela sociedade contemporânea.

Assim como o professor, o coordenador também enfrenta dilemas, contradições e desafios no campo do fazer pedagógico, considerando ser ele o responsável por diversas ações. A esse respeito, Silva (2017, p. 21) destaca que,

[...] o espaço/tempo da coordenação pedagógica na escola, é destinado a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico e da reflexão da práxis na formação continuada do professor no espaço escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino público para todos. Pode-se afirmar que é por intermédio da coordenação pedagógica que as “coisas” acontecem na escola. A coordenação pedagógica é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que a coletividade pode decidir e atuar.

Ao se formarem nas IES, o professor e o coordenador, em muitos casos, pouco se organizam para realidade da escola. A ideia sobre a formação do coordenador está ligada ao estudo da gestão dos processos educativos, que nem sempre coincidem com o mundo do chão da escola. Então, para formar o profissional da educação no processo de ensinar e aprender, existem duas fases a serem seguidas, como apontam os estudos de Garcia (2002, p. 39),

A primeira fase, denominada de pré-treino, inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los inconscientemente durante o exercício da profissão. A segunda, chamada de formação inicial, refere-se à etapa de preparação formal para ser professor e se dá em instituição específica.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico se constitui num profissional de extrema relevância para garantir articulação e afetividade nas ações educativas, uma vez que tem a responsabilidade junto à gestão escolar, de promover um espaço articulado favorável para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos.

Com base no exposto acima, vale citar Garcia (2009, p. 08) que, sobre o período de transição, sintetiza a ideia com a seguinte afirmação: “A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se firma logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. Bahia (2020, p.30) ainda afirma que,

O início da carreira, [...] é um momento difícil, de conflitos, marcado por expectativas e pelo chamado choque de realidade. Também se considera que o desenvolvimento da carreira está relacionado com as experiências de vida e com a trajetória pessoal de cada professor; os professores valorizam a aprendizagem profissional pela experiência como fundamental ao processo de tornarem-se professores.

É pertinente destacar que, embora as formas e condições para o acesso de profissionais na coordenação pedagógica das escolas públicas possam conter mudanças de acordo com o que estabelecem as legislações específicas de cada estado ou município, é comum que essa função (ou cargo, conforme determinado por essas mesmas legislações) seja assumida por professores efetivos das redes de ensino, atuantes na docência em suas unidades. Diante do exposto Melo (2015 p. 14) destaca que,

[...] apenas com algumas poucas exceções, os coordenadores pedagógicos são professores que trocam a responsabilidade da condução dos processos de ensino e aprendizagem situados em sala de aula para assumirem a gerência pedagógica de uma escola. Em consequência da mudança de função, esses professores se tornam responsáveis por novas, complexas e importantes tarefas que demandam sua adequação a uma nova rotina, bem como o desenvolvimento de novos saberes e práticas.

Assim, mesmo para aqueles que contam com larga experiência docente, a complexa ação das atribuições, responsabilidades e relações que o professor

experimenta ao ingressar na função da coordenação pedagógica faz com que esse momento específico de sua trajetória profissional lhe seja conflituoso, caracterizado por sentimentos de ruptura, assim como por esforços e adaptação.

Domingues (2009), ao tratar das singularidades do período de iniciação na coordenação, identificou que os sentimentos em resposta às novas demandas de trabalho requerem novos conhecimentos e a reconstrução da identidade profissional, que compreenda não apenas o ser professor, mas, também, o ser coordenador.

[...] dúvida, medo e inseguranças, fruto da pressão por resultados imediatos. Tal situação gera um alto grau de ansiedade, que longe de mobilizar um maior envolvimento, produz uma tensão que pode dificultar a adaptação do coordenador recém-ingressante, além de criar uma sensação de incompetência que desmobiliza, causa angústia e faz o profissional duvidar de sua própria capacidade (DOMINGUES 2009, p 101).

Embora o ambiente escolar e a função sejam novos para o coordenador, Melo (2015) ressalta um fator que ameniza os sentimentos desagradáveis no período de iniciação na coordenação pedagógica: a experiência na docência. Tal consideração foi encontrada também nos estudos de Domingues (2009) e Groppo (2007; 2008). Importante destacar que o novo coordenador não deixa de ser professor. Não atua no vazio, pois todo o conhecimento assimilado enquanto docente é uma base sólida que possibilita o trabalho de gestão dos processos pedagógicos da escola. Para Melo (2015, p. 117),

As experiências socioculturais vividas como professoras e pedagogas, entretanto, permitiu-lhes elaborar uma significação inicial para a coordenação pedagógica mediada por suas vivências no ofício docente, assim como pelas motivações particulares que as direcionaram a assumir a função. Mesmo que esse reflexo inicial da atividade da coordenação pedagógica em sua consciência fosse ainda imperfeito, incompleto, ele permitiu que as professoras elaborassem significações capazes de guiar suas ações e seu modo de ser na atividade, no momento de seu ingresso.

A docência é o ponto de partida dos coordenadores, pois é a partir de suas vivências enquanto professores que estabelecem referenciais para a nova atuação. Todavia, ao ingressarem no cargo, as novas coordenadoras e coordenadores se deparam com atribuições e exigências que extrapolam experiências anteriores

enquanto docentes. Essas responsabilidades específicas da coordenação são recebidas, conforme indica a literatura, como aspectos que limitam seu trabalho. Vale ressaltar que, segundo Garcia e Silva (2020, p.1411),

[...] este sujeito não surge como uma solução para sanar todos os desafios da escola, mas como um profissional a mais para somar-se à equipe gestora a fim de fazer frente aos desafios da escola na atualidade.

No que tange aos desafios do coordenador pedagógico, Umemura e Rosa (2020, p. 07) apresentam alguns desafios elencados por coordenadores que fizeram parte de sua pesquisa:

Os CPs indicaram que suas maiores dificuldades e desafios são: a) dar conta do excesso de trabalho burocrático e das solicitações externas; b) suprir a falta de professores e/ou funcionários; c) controlar a ansiedade, por se sentirem “responsáveis por tudo”; d) saber lidar com (a falta de) tempo.

Em meio a suas descobertas e desafios, os coordenadores pedagógicos não estão imunes de cumprir seus significativos papéis na escola: de avaliar, planejar junto aos professores e, como afirma Garcia (2009 p. 66):

[...] adquirir conhecimentos sobre os alunos, o corpo docente, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório que lhes permita sobreviver como coordenador; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os Coordenadores mais experimentados.

O autor afirma que o caminho que o coordenador segue para desenvolver suas práticas, isto é, adquirir competências e habilidades enquanto coordenador, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas, como teorias do ciclo profissional dos coordenadores.

Em consideração às colocações do autor, é possível perceber que, mesmo diante das dificuldades, medos, inseguranças e ansiedade do início da carreira docente, os desafios poderão contribuir para sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Ainda sobre os aprendizados dos professores, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 47) elencam os principais saberes para o exercício da profissão docente. Dentre eles podem ser destacados os saberes da experiência, que relatam o modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida, nas experiências do cotidiano da sala de aula, como aluno ou como professor; os saberes da área do conhecimento, relacionados aos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, resultantes dos estudos, leituras, cursos, dentre outros. É preciso ter domínio do conteúdo, pois ninguém ensina o que não sabe. Este domínio também deve englobar os saberes pedagógicos, responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano.

Nóvoa (2009) insiste na necessidade de que a formação se dê no âmbito da escola, refere-se às condições que tornam o corpo docente corresponsável pelo trabalho escolar.

[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. [...] Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19)

Compete ao coordenador pedagógico criar esses dispositivos e práticas de que fala o autor, e não apenas ser o porta-voz das injunções que chegam de fora. Placco e Almeida (2006) insistem que a autoridade do coordenador como mediador exclui a coerção, o que implica que se posicione como guardião do respeito à autonomia docente e que promova espaços de diálogos dentro da comunidade escolar.

Em suma, deve incluir, também, a gestão da classe, o relacionamento com os educandos, as estratégias de ensino vivas, dinâmicas, prazerosas e efetivas, bem como os saberes didáticos, responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas e realizar a práxis pedagógica.

3. DA NOÇÃO DE IDENTIDADE À IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nesta sessão, apresento uma breve revisão a respeito do conceito de identidade. Ela tem sua origem em processos históricos e sociais, sendo sua condição contextual resultado de moldes estruturais e de organizações sociais específicas. Convém destacar, que nas últimas décadas vivemos uma constante “crise de identidade” e como observa o crítico cultural Hall, (1990, p. 43), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”

O conceito de identidade sofreu alterações ao longo dos tempos. Para Hall (2006, p.10-11), os sujeitos se apresentam em três perspectivas identitárias: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Segundo o autor,

A [Identidade] do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira, a do sujeito iluminista, baseava-se na visão de indivíduo centrado e unificado cujo “centro” consistia em um núcleo interior, que emergia quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que essencialmente permanecesse o mesmo. No sujeito sociológico, esse núcleo interior não era autônomo, mas formado na relação com outras pessoas que mediavam a cultura dos mundos que esse sujeito habitava. O sujeito sociológico projetava a si próprio nessas identidades culturais ao mesmo tempo em que internaliza seus significados e valores.

O sujeito pós-moderno, encontra-se fragmentado, composto de várias identidades, ele assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades não unificadas ao redor de um “eu” coerente. Tal fenômeno desencadeia o colapso da concepção de sujeito uno e justifica o fenômeno das identidades fragmentadas, múltiplas e contraditórias. Conforme indica Hall (2006, p. 13),

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas diferentes identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Construímos identidades desde o nosso nascimento, construímo-na nas relações, nos contextos privados e nas instituições públicas de que fazemos parte; construímos sentimentos de pertença, participamos de construções étnicas,

políticas, religiosas, profissionais. Somos seres históricos e nossa identidade vai se desenvolvendo ao longo da nossa história e da história da humanidade da qual somos parte.

A respeito do sujeito, Veiga-Neto (2007, p. 111) aponta-nos que “[...]nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”. Inúmeros estudos no campo da educação têm permitido que se compreenda como práticas, arranjos e artefatos pedagógicos instituíram e continuam a instituir o sujeito. Pensar as identidades é pensar como nos tornamos sujeitos de determinados discursos e dispositivos. Em uma gama mais ampla abrangemos o sujeito medieval, o sujeito renascentistas, o sujeito contemporâneo e o sujeito pós-moderno ou contemporâneo. Em um plano mais fechado, para usar uma marca aos movimentos de câmera do cinema, encontramos o sujeito docente, o sujeito neoliberal, o sujeito coordenador pedagógico, o sujeito da educação e assim por diante. Todos colocados nas teias discursivas as quais cabem. Aquelas pessoas que ocupam essas posições vão, pouco a pouco, parecendo com aquelas condutas de ser e verdades compartilhadas pela equipe específico. Portanto, investigar as identidades passa, inextricavelmente, pela compreensão dos processos de sujeição e das concepções epistemológicas que sustentam tais movimentos (HALL, 2005).

Ao discutir identidade, recorro também a Bauman (2001) que, ao discutir os sólidos, valores mantenedores dos padrões identitários, leva-nos a refletir sobre a identidade. Ele trata da liquidez dos nossos valores, contrária a uma estabilidade do homem no pensamento medieval. Essa liquidez contesta, então, esses padrões imutáveis.

Segundo Bauman (2001), “as identidades não podem ser vistas como estáticas, mas como dinâmicas, pois se alteram de acordo com as condições, sejam elas sociais, econômicas ou políticas”. Então, em um mundo globalizado, onde a informação e a comunicação são a base das relações, a identidade passa a ser vista de uma forma diversificada e plural.

Em seu contexto coletivo, a ideia de identidades fixas, estão sendo construídas em um mundo em regular mutação. No entanto, na contemporaneidade, esse ser estático passa a ser contestado dentro do grupo social, uma vez que o

olhar e o reconhecimento dos pares, em uma determinada cultura, geram reflexões acerca dessa estabilidade do indivíduo, agora considerado como um ser dinâmico que interage com o mundo e, por viver em sociedade, transforma e transforma-se nas interações. Desse modo, só pelo fato de o sujeito estar inserido em uma sociedade já pode ser considerado mutável e em constante transformação.

Se a identidade é um produto inacabado, o tipo de sujeito que somos encontra-se, dessa forma, em incessante estado de fluidez. Por esse viés, Hall (2005) entende a construção identitária como um processo de transformação, que se relaciona com “tornar-se” ao invés de “ser”. Portanto, o processo identitário pode estar representado no desenvolvimento das nossas histórias de vida que são constantemente alteradas e (re)elaboradas na narrativa.

Nessa direção, Erickson (1972) defende que “a identidade não pode ser entendida como permanente ou algo definitivo”. O sujeito, a partir das suas experiências pessoais, transforma-se e também transforma aqueles com quem convive. Essa troca de concepções, visões de mundo e experiências modifica comportamentos e pensamentos, e as identidades vão sendo modificadas e adaptadas, a construção da identidade humana é influenciada por aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, filosóficos, psicológicos, profissionais e tantos outros.

Um aspecto importante é o sentimento de pertença, pois, quando um sujeito se identifica e sente-se pertencente a um grupo social, ele partilha crenças, representações, sentimentos e ações, e, assim, vai interiorizando os papéis sociais dentro do grupo. A construção da identidade efetiva-se, então, nesses sentimentos e processos.

Em síntese, a identidade está relacionada à forma como representamos o mundo, como agimos, pensamos e vivemos. Por isso, essa construção identitária é um processo inconsciente, mutável e evolui de acordo com o contexto em que se vive.

3.1 Identidade profissional do coordenador pedagógico

De acordo com Dubar (1997, p.136), 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”, por isso, sofrem mudanças, crises e rupturas constantemente. Diante disso, busco compreender, nesta pesquisa, como vem se constituindo a identidade profissional dos coordenadores pedagógico

A identidade profissional, parte das nossas escolhas ao longo da vida. Para Dubar (1997, p.113),

a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem um momento essencial na construção da identidade autônoma. A escolha da orientação profissional, seja ela forçada ou assumida, representa uma antecipação importante do futuro estatuto social.

Por outro lado, o conceito de identidade profissional está em construção e, segundo Aguiar (2004), relaciona-se ao mundo ocupacional e profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização do trabalho, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio. Para essa autora, a identidade profissional indica não somente uma identidade no trabalho, mas, sobretudo, uma projeção de si no futuro, uma previsão de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação. A respeito disso destaca Ferreira o seguinte:

Penso que a experiência de reconhecimento docente é uma dimensão do mesmo percurso sócio-histórico.[...] percebo esses movimentos de vaivém da valorização e atratividade dos professores como pertencentes a dois eixos distintos que se articularam para atender a necessidade de um corpo de profissionais identificados com a “causa docente”. Ao partir do campo do Trabalho Docente como referência, chamo o primeiro deles de *movimentos exógenos de reconhecimento* por terem aparecido no cenário da educação moderna como oriundos de decisões oficializadas pelo Governo. (FERREIRA, 2015, p. 138)

Para o autor, o trabalho no campo docente é expresso em dois momentos, sendo o externo e o interno, onde o primeiro é a ação legitimada pelo Governo enquanto ator; o segundo, as ações docentes. Todas essas ações configuram jogos de poder que participam da constituição das identidades profissionais.

Ao considerar que o coordenador pedagógico tem sua origem na docência, a identidade profissional dele vai ao encontro da própria história da educação brasileira. Isso aponta que a representação de coordenador pedagógico está

arraigada na concepção de supervisão, no qual atuava, anteriormente, apenas na fiscalização do ensino e perpetuava uma ideia de confronto e vigilância diante do trabalho do professor. A vida no local do trabalho tem, pois, importância decisiva na formação da identidade desse profissional.

A identidade profissional é então compreendida, enquanto processo de construção dos sujeitos na função e a forma como se relacionam consigo mesmo e a forma como interagem com os outros do mesmo grupo social. Para Tap (1979), “o elemento principal na construção da identidade é o reconhecimento do outro, que ocorre nas interações sociais”. Assim, o sujeito se define a partir da forma como é visto e reconhecido pelos outros no meio social.

Logo, a coordenação pedagógica se defronta com a crise da identidade profissional, à medida que vivencia uma construção identitária no exercício de uma função ainda tão indefinida e, talvez por isso, pouco reconhecida.

Para Silva (2000), a identidade é construída pela diferença que, por sua vez, é marcada por sistemas classificatórios. Essa identidade marcada pela diferença é revestida de simbologias que ajudam a identificar nas relações sociais quem é e quem não é enquanto coordenador. Para a construção da identidade faz-se, portanto, necessário a presença da diferença.

No caso da identidade profissional do coordenador pedagógico, é fundamental lançar um olhar sensível para sua práxis, reconstruindo sua estima na educação brasileira, que se propaga negativamente ante as ações burocráticas e urgências da prática. “O coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo seu caráter complexo” (SOUZA, 2010, p. 110). Adentrar nos anseios de uma identidade desvalorizada, neste caso, a do coordenador pedagógico, construída nas carências, demandas e complexidades, é modificar um profissional fundamental nas mediações com os professores e na reconstrução de uma educação significativa diante dos desafios das inovações.

Ao refletir acerca dos significados culturais, oriento-me em Hall (1997), que apresenta como aspecto epistemológico que a cultura passa a assumir na sociedade. Por epistemológico, Hall refere-se ao papel da cultura em questões ligadas ao conhecimento e à forma como ela é usada para provocar mudanças na concepção teórica de mundo. Por esse aspecto epistemológico, Hall aponta a

“virada cultural” como originária de mudanças no campo da linguagem (virada linguística), as quais impactam diretamente na vida social, compreendida como aspecto substantivos.

A chamada “virada cultural” foi responsável por uma revisão e até mesmo por uma renovação teórica. Cultura seria a expressão de determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época. O entendimento, portanto, da cultura com ênfase na significação será central para o exame do conceito de representação.

A concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados é o ponto central do raciocínio de Hall (1997) sobre o funcionamento da linguagem como processo de significação. Se a linguagem atribui sentido, conforme lembra o autor, os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. Portanto, a representação através da linguagem, é central para os processos pelos quais é produzido o significado. Segundo Hall (1997), é por meio do uso cotidiano que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que atribuímos significados aos objetos, às pessoas, aos eventos e a nós mesmos.

Retomando ao contexto da chamada “virada linguística”, apoio-me, agora, em Silva (2003, p. 32), para quem,

a epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com a relação entre, de um lado, o “real” e a “realidade” e, de outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” se tornam “presentes” para nós – re-presentados. Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação - compreendida aqui como inscrição, marca, trago, significante e não como processo mental - e a face material, visível, palpável, do conhecimento. A “crise” de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está, pois, indissolivelmente ligada à “crise” no estatuto da representação. - Nossas formas de representar o mundo.

Em algumas décadas o mundo mudou. E perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo. E fazer essas indagações, significa, reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro.

As sociedades tornaram-se complexas e tecnológicas, exigindo novos moldes de pensar, de estar e de conviver. Os meios de produtividade, circulação e

troca cultural, em particular, têm se expandido, por meio das tecnologias digitais e da revolução da informação. E, conseqüentemente, as análises da contemporaneidade que a tem determinado como marcada pela compreensão e pelo dinamismo, dificilmente param de apontar o boom das tecnologias da comunicação e a centralidade que os produtos midiáticos adquiriram em nosso tempo.

A mídia tem oferecido, predominantemente, representações hegemônicas para problematizar a questão das diferenças e para determinar que certos modelos de ser, sejam produzidos e circulem socialmente, sustentando o marketing de produtos e ideias (HALL, 1997).

As revoluções da cultura causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro. E, nesse contexto, a representação assume centralidade, uma vez que seu significado se encontra no fato de “[...] usar a linguagem para dizer algo com sentido sobre, ou para representar de maneira significativa o mundo a outras pessoas” (HALL, 2006, p. 2). As representações têm sérias implicações sobre as identidades, pois elas têm a ver como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar, surgindo das próprias narrativas do eu.

Ao seguir esse princípio, necessário se faz que práticas relacionadas ao papel do coordenador pedagógico na organização do trabalho na escola, analise suas representações e suas intencionalidades rotineiras, bem como as práticas relacionadas em detrimento do imprevisível que dificulta a identidade do mesmo. No que se refere a pesquisas que se reportam à ação do coordenador pedagógico, Vasconcelos (2002, p. 88), destaca que,

Ao analisarmos a função social da escola (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor.

Espera-se que o coordenador ofereça, como ação pedagógica, suporte pedagógico didático ao professor, acompanhamento, assessoramento, avaliando as atividades curriculares, objetivando verificar o desenvolvimento das habilidades e

capacidades estabelecidas que estão no projeto da escola. Assim, Libâneo (2006, p. 373) afirma que,

A Coordenação Pedagógica, desempenhada pelo pedagogo escolar, responde pela viabilização do trabalho pedagógico didático e por sua integração e articulação com os professores, em função da qualidade do ensino (considerando o ideal e o possível), ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico assume o papel de coordenar ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos, compete a ele fazer a mediação entre todos os setores da escola. Partimos, então, para outra compreensão de representação que reúne duas dimensões centrais do conceito: representação como "delegação" e representação como "descrição" Silva (2003, p. 33):

No primeiro caso, trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a um número reduzido de representantes, a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro. Essa ideia de representação constitui justamente a base dos regimes políticos caracterizados como "democracia representativa". No segundo caso, pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. As duas dimensões da representação o estão, é claro, indissoluvelmente ligadas. Quem tem a delegação de falar e de agir em nome do outro (representação como delegação) dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro (representação como descrição). Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro.

Com base no que foi apontado, percebo que um grupo de coordenadores pedagógico podem ser representados por um pequeno grupo desses profissionais. E que é possível que esse poder de fala que foi delegado a este pequeno grupo, seja suficiente para representar os demais, acredito então que, ao delegar esse poder aos coordenadores pedagógicos, compreendo como os demais coordenadores constituem suas identidades e como eles as representam.

No capítulo a seguir, apresentarei meu percurso metodológico, os caminhos que irei seguir, para elucidar a questão norteadora da pesquisa, visando também responder aos objetivos.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo busco explicitar o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa. Algumas decisões foram tomadas previamente, já durante o momento inicial de esboço deste trabalho, outras resultaram de necessidades surgidas durante o processo de pesquisa.

Considerando a especificidade do objeto de estudo, optei pela abordagem qualitativa, considerando a complexidade que a constitui, já que de acordo com Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”

É importante destacar que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é política no sentido de ter uma função social, ou seja, não se constitui como procedimento metodológico neutro, imparcial, justamente por sua origem histórica e seu objetivo primário: que é o de evidenciar a realidade daqueles que não são vistos, tão pouco ouvidos.

Para compreender os modos pelos quais a atuação do coordenador pedagógico tem sido abordada nas pesquisas na área da Educação, bem como a constituição de sua identidade profissional, e para isso vou delineando um percurso teórico-metodológico partindo de conceito de identidade.

4.1 Procedimentos e estratégias metodológicas da pesquisa

Na perspectiva das pesquisas qualitativas, para Minayo (2001), todo tema pode ser considerado inédito, uma vez que, um mesmo fato pode ser questionado por determinado pesquisador, segundo visão de um referencial ou a partir de um método que ainda não tenha sido contemplado em outras pesquisas. Isso, por si só, já garante uma riqueza de significados.

Nessa direção, optei como percurso investigativo o que tem sido reconhecido como metapesquisa, que tem por fim realizar uma análise sistemática das pesquisas já desenvolvidas de um determinado campo ou temática. No campo da educação, essa metodologia vem sendo recomendada, e no campo da política educacional, utiliza-se o termo *meta-research*,

a palavra *meta* está ligada a metacognição, metalinguística e metateoria, metapesquisa pode ser conceituada pesquisa sobre pesquisas ou, ainda, pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre um tema ou de uma área ou campo específico. (ROSENBAUM; LANGHINRICHSEN-ROHLING, 2006).

Essa estratégia permite analisar a temática escolhida (coordenação pedagógica) através de outras pesquisas que dialogam com os meus objetivos e que trazem discursões relevantes para o campo da Educação. Mainardes (2018, p. 311) destaca que,

O ponto de partida para a realização da metapesquisa é a definição dos seus propósitos e da amostra, ou seja, a seleção de um conjunto de textos: artigos, teses, dissertações ou outras publicações. A definição da amostra varia de acordo com os propósitos da pesquisa: a definição de um conjunto de periódicos, de um período, de um tópico de pesquisa específico ou combinações entre estes. Embora o referencial teórico da pesquisa possa ser construído e ajustado ao longo de todo o processo, é importante que um referencial teórico inicial seja definido pelo pesquisador. [...] É importante que os textos da amostra sejam registrados em uma planilha, a qual pode conter, entre outros dados: referência completa, resumo, palavras-chave e os itens que serão considerados na análise (e.g. perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos etc.).

Dessa forma, é possível perceber que a maneira como ela se realiza e se apresenta em uma pesquisa, pode ser entendida como uma estratégia de análise muito significativa. A metapesquisa não se confunde com revisão de literatura, estado da arte, revisão sistemática e estado do conhecimento, segundo Mainardes (2018, p. 306),

A metapesquisa difere da revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte, estado do conhecimento. A metapesquisa é orientada para a disciplina (área ou campo) e está engajada com os avanços da pesquisa na disciplina (área ou campo). Os estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte) estão orientados para projetos de pesquisa: as pesquisas precedentes são revisadas principalmente como uma fase preparatória para a realização de novos projetos de pesquisa. [...] A metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte.

Ao assumir essa metodologia, busquei analisar teses e dissertações presentes nos repositórios digitais reconhecidos na área. Muitas dessas já aparecem no início desta dissertação como revisão bibliográfica. O que fiz, neste momento, foi assumi-las como objeto de análise juntamente com outras pesquisas que tinham como foco o coordenador pedagógico no período de 2009 a 2019.

Desse recorte temporal, foram reunidos nove trabalhos que se aproximavam do meu interesse de pesquisa. Tratou-se de um exame cuidadoso de certos aspectos presentes em cada uma das dissertações e tese. Conforme me apropriava da metapesquisa enquanto metodologia, fui construindo procedimentos que refinavam meu olhar e orientavam os passos analíticos. Percebi, de forma muito viva, o que Corazza (2007, p. 107) relata sobre o labirinto da pesquisa:

Como visualizo tais labirintos? Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitos são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado.

Como se pode perceber, o processo metodológico desse tipo de pesquisa é bastante complexo, mas não menos rigoroso e belo. É um labirinto que cada pesquisadora ou pesquisador precisa desenhar e passar. Trata-se da criação de um caminho único e diferente para cada pesquisa que se fizer.

Seguindo a metáfora dos labirintos de pesquisa, passo, neste momento, a desenhar o meu próprio trajeto. Então, para realização da análise foram definidas 4 etapas para a constituição de uma metapesquisa a respeito do coordenador pedagógico:

1. Levantamento de teses e dissertações nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS (RDBU). Essa busca resultou em mais duas fontes importantes de informações para este estudo, que se somaram as primeiras que já compunham o projeto de qualificação e que foram, aqui, apresentados na revisão bibliográfica. Os descritores utilizados permaneceram, praticamente, os mesmo da primeira busca, com exceção da palavra *iniciante*

que foi retirada e o acréscimo do termo *identidade profissional*. Para melhor visualização, considero necessário apresentar os nove títulos analisados:

QUADRO: 04 – Pesquisas levantadas na BDTD, CAPES e RDBU

TÍTULO	AUTOR	BASE DE DADOS
TÍTULO 01: DISSERTAÇÃO De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional*	TEIXEIRA (2009)	CAPES
TÍTULO 02: TESE O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola	DOMINGUES 92009)	CAPES
TÍTULO 03: DISSERTAÇÃO A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	SPENGLER (2010)	RDBU
TÍTULO 04: DISSERTAÇÃO Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	NOGUEIRA (2013)	CAPES
TÍTULO 05: DISSERTAÇÃO A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de rio branco: entre as normatizações legais e a prática cotidiana. *	CARNEIRO (2014)	CAPES
TÍTULO 06: DISSERTAÇÃO Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido	GRIBEL (2014)	CAPES
TÍTULO 07: DISSERTAÇÃO⁶ Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	MELO (2015)	CAPES
TÍTULO 08: DISSERTAÇÃO O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional	LINS (2016)	BDTD
TÍTULO 09: DISSERTAÇÃO O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa	GARBOSA (2019)	BDTD

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

* pesquisas resultantes da segunda busca para compor o material empírico

2. Após a leitura dessas nove pesquisas, dei início as análises. Nesse momento, utilizo a fala de Corazza (2007), isto é, colocando “um ponto de basta”, levando-nos a parar e pensar, o que, segundo a autora, se faz necessário para que se estabeleça coordenadas, reordene os percursos, mantendo e conservando os cursos que lá já estavam.

⁶ Apesar de Melo abordar o coordenador pedagógico iniciante, a mesma apresenta contribuições relevantes a minha pesquisa.

3. Para a análise dos dados, elaborei um quadro, que se encontra em apêndice, e que foi apresentado da seguinte forma:

- Nome do pesquisador;
- título do trabalho;
- ano de defesa;
- base de dados;
- principais autores trabalhados;
- Resumo
- objetivo geral;
- pergunta investigativa;
- métodos e procedimentos;
- resultados da pesquisa;
- palavras-chave.
- Identidade profissional - acrescentei, ainda, este item, objetivando mapear e compreender se e como as pesquisas operavam com esse conceito.

4. A partir dos dados levantados, dei procedimento à análise.

Passo, agora, a apresentar as análises que foram possíveis realizar a partir da metodologia da metapesquisa. Um trabalho de sistematização e posicionamento crítico diante da produção de conhecimento acerca da coordenação pedagógica e o processo de construção da identidade daqueles sujeitos que ocupam esse lugar.

5. ANALISANDO AS PESQUISAS

Neste capítulo, apresento as análises desenvolvidas a partir das dissertações e teses. Foram leituras atentas que exigiram muitas retomadas, reelaborações das fichas e ensaios analíticos. Esse movimento permitiu-me organizar os achados da pesquisa em duas seções: *aspectos gerais e metodológicos*; e *construção da identidade profissional do coordenador pedagógico*. Na primeira, estão contidas as discussões sobre os objetivos, referenciais teóricos e percursos teórico-metodológicos adotados pelos autores e autoras. Na segunda seção, encontram-se elementos que apontam as perspectivas e achados desses estudos sobre a identidade do coordenador pedagógico. Em ambas as unidades analíticas, busquei destacar as recorrências e descontinuidades em termos de referencial teórico e ênfases dadas ao longo de 2009 a 2019.

Pelo volume de textos e princípios envolvidos de não comparar as pesquisas entre si e de não avaliar individualmente seus resultados, anúncio que esses cuidados exigiram diversas reelaborações até encontrar um modo de sistematizar e escrever. Busquei, constantemente, desenvolver um olhar sobre o conjunto ao passo que possibilitasse, também, destacar as exceções, sempre com o objetivo de mostrar avanços e necessidades para o campo de estudos.

Importante registrar que as análises empíricas consideram o *resumo*, *introdução*, *metodologia*, *resultados e conclusão* de cada um dos trabalhos.

5.1 Aspectos gerais e metodológicos

Conforme anunciado, busquei organizar nesta seção aquilo que foi possível perceber nas nove pesquisas analisadas em termos de elementos gerais e metodológicos. São três aspectos apresentados a seguir: a) a natureza dos estudos; b) referenciais teóricos utilizados; e c) opções metodológicas empreendidas pelas pesquisas. Em cada uma, fiz destaques de modo a mostrar possíveis alinhamentos e impactos para os estudos sobre a coordenação pedagógica e os profissionais que desempenham essa função.

Em um panorama geral, ao realizar as análises das dissertações e teses, as pesquisas revelaram aspectos estruturais importantes de serem visibilizados em uma metapesquisa. Ter a perspectiva panorâmica nos ajuda a pensar nas

contribuições, lacunas e prospecções de futuras investigações. As pesquisas são de cunho qualitativo, com posicionamento e enfoque epistemológico claros e possuem fundamentação teórica coerente com a área. A esse respeito, refiro-me ao fato de muitos autores serem os mesmos, que aponta alinhamento entre as investigações. Em termos metodológicos, percebo, também, uma continuidade entre as dissertações e teses dos modos de pensar o levantamento de dados. Porém, cabe iniciarmos pela análise da natureza dos estudos desenvolvidos na década em destaque (2009-2019).

a) a natureza dos estudos: abordagem qualitativa

No que se refere à natureza dos estudos, dentre os trabalhos analisados todos trabalham com abordagem qualitativa. Teixeira (2009); Domingues (2009); Spengler (2010) e Garbosa (2019) – e outros – vinculam essa escolha à problematização do objeto de estudo. Apontam que a complexidade do tema exige dados mais refinados do que aqueles fornecidos pelos números. Destaco, aqui, algumas dessas justificativas⁷:

[...] pensamos ser importante apresentar, neste segundo capítulo, tais escolhas, descrevendo o movimento que se concretizou durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Considerando a especificidade do objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, pois acreditamos que ela torna possível desvelar a identidade, considerando a complexidade que a constitui. (TEIXEIRA, 2009, p.23)

Longe de caracterizar a pesquisa em educação como extremamente fluida e sem controle, o que se pretende é mostrar que a opção por uma abordagem qualitativa buscou melhor captar as faces do problema, o que não se daria por uma metodologia menos flexível e mais pré-determinada. (DOMINGUES, 2009 p. 33)

Olhando para o problema de pesquisa aqui proposto, entendo que dados quantitativos não esclareceriam a pergunta. São necessários dados qualitativos para a compreensão do problema, ou melhor, os *significados*, que partiram das ideias que os docentes, sujeitos da pesquisa, expuseram no instrumento de coleta de dados. (SPENGLER, 2010, p. 25)

⁷ Os excertos retirados do material empírico serão redigidos dentro de quadros e taxados de cinza para diferenciar das citações do referencial teórico.

a abordagem qualitativa abriu espaço para novos procedimentos metodológicos de análise e de coletas de dados, que possibilitaram maior registro das vivências e significações dos sujeitos, de maneira mais espontânea, bem como oportunizaram ao pesquisador não apenas tabular, organizar e classificar os dados quantitativamente, mas também analisar e interpretar de tal forma que suas inferências não fossem desprezadas. (GARBOSA, 2019, p.60)

Convém destacar que para Minayo (2007, p. 21) a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...].” Como vimos nos realces anteriores, onde as pesquisadoras apresentam motivos na escolha pela pesquisa qualitativa, entendendo que ela possibilita uma melhor compreensão dos problemas da pesquisa, abrindo espaços para novos procedimentos metodológicos, considerando a especificidade do objeto de estudo.

Através das lentes de Oliveira (2005, p.59), a pesquisa com abordagem qualitativa se converge em três aspectos:

- Situação em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, à investigação sobre fatos do passado ou estudos a grupos, dos quais se dispõe de pouca informação.
- Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.
- Situações em que se manifesta a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que envolve a pesquisa.

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa buscam compreender processos dinâmicos que envolvem aspectos relacionados à subjetividade, bem como se preocupam em entender a complexidade e as mudanças. O interesse pela pesquisa qualitativa, a preocupação com as discussões acerca da qualidade na pesquisa qualitativa precisa se deslocar de níveis fundamentais, epistemológicos e filosóficos para níveis concretos, tal como foi possível perceber nos excertos. Isso fica visível na fala de Flick (2009, p. 8) ao apresentar algumas características da pesquisa qualitativa para embasar a importância da escolha desse tipo de pesquisa apontada nos trabalhos pesquisados:

[...] A pesquisa qualitativa tem, como característica geral que a identifica, o fato de se ocupar em estudar o mundo “lá fora”, mais precisamente os seus fenômenos, de uma maneira distinta da pesquisa quantitativa, que, via de regra, estuda os fenômenos em contextos especiais, como os laboratórios. A pesquisa qualitativa analisa experiências e examina interações que se desenvolvem em seus contextos, de modo amplo, não tendo, portanto, o forte controle sobre as variáveis como na pesquisa quantitativa.

As nove dissertações e uma tese analisada vem privilegiando a pesquisa qualitativa como melhor opção para compreender os fenômenos relacionados a Educação. Esse movimento tem favorecido a adoção de perspectivas, métodos e técnicas ajustados a construção compreensiva de movimentos sobre as relações e os movimentos no interior da escola.

De acordo com Richardson (1999), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. As técnicas qualitativas focam a experiência das pessoas e seu respectivo significado em relação a eventos, processos e organizações inseridas em cenários sociais.

O enfoque qualitativo caracteriza-se pelo fato do pesquisador ser o instrumento-chave, o ambiente ser considerado fonte direta dos dados e não requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos. Também possui caráter descritivo, cujo foco não consiste na aproximação, mas sim no processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (SILVA; MENEZES, 2005).

Deste modo, o pesquisador qualitativo procura assegurar ao leitor que o propósito da investigação não é alcançar a generalização, mas fornece exemplos situacionais à experiência do leitor (STAKE, 2011). A metodologia qualitativa “atravessa disciplinas, campos e temas” e envolve o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos. Assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

Esses elementos que justificam ou que caracterizam as pesquisas qualitativas parecem-me estar presentes no conjunto de tese e dissertações selecionadas como empiria para esta dissertação. No que se refere aos objetivos, as

pesquisas de Teixeira (2009); Nogueira (2013); Carneiro (2014); Melo (2015) e Lins (2016), objetivam compreender como se constituem as identidades dos coordenadores pedagógico, enquanto, em Domingues (2009); Spengler (2010), Gribel (2014). Já Garbosa (2019), em sua pesquisa, objetiva investigar as dificuldades que o professor – coordenador enfrenta no cotidiano.

Um fator que chamou atenção, é a pesquisa Lins (2016), que propõe investigar sobre o coordenador na escola privada. A pesquisa revela que nem todos os funcionários são formados. Assim como relata Lins (2016, p. 96)”. Nas escolas particulares, verificamos que algumas das participantes de nossa pesquisa não tinham a formação inicial em Pedagogia.”

Apresento abaixo, alguns excertos apresentando os objetivos gerais a fim de evidenciar, com esses destaques, alguns pontos onde as pesquisadoras apresentam convergência. Assim, Teixeira (2009) objetiva:

compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia.

Nogueira (2013) apresenta como objetivo:

Compreender como os coordenadores pedagógicos que atuam na rede de ensino pública do município de Cubatão, constroem sua identidade profissional

Carneiro (2014), objetiva:

analisar as relações existentes entre a legislação estadual que normatiza a função de coordenador pedagógico que atua nas escolas públicas do município de Rio Branco, a prática cotidiana desse profissional e a constituição identitária dele.

Melo (2015) tem como objetivo:

Investigar o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade.

E Lins (2016) traz como objetivo:

compreender como se elaboram os processos de construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino na Região Metropolitana do Recife.

Acredito ficar evidente nos recortes apresentados que as pesquisadoras, em sua maioria, convergem no sentido de que objetivam compreender como se constitui a identidade do sujeito, no entanto o trabalho de Carneiro (2014) analisa a função do coordenador pedagógico mediante as relações existentes na legislação estadual.

Nos objetivos declarados pelas pesquisadoras, é possível observar a busca pela compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos coordenadores, tendo como foco o sujeito e a constituição identitária. A análise dos objetivos permite constatar que algumas pesquisas focalizam o coordenador em exercício, expressando a ideia de identidade como processo de constituição permanente.

b) referenciais teóricos utilizados

Os trabalhos no campo da educação versam sobre diversas temáticas ligadas ao meu objeto de estudo. As pesquisas analisadas abordam, em sua maioria, a questão dos *saberes*, os saberes docentes do coordenador pedagógico. Nesse sentido, utilizam como principal aporte teórico do campo da Educação o autor canadense Maurice Tardif (2007). Esse referencial é possível encontrar com mais recorrência nos trabalhos de Melo (2015); Gribel (2014); Spengler (2010); Nogueira (2013); Domingues (2009) e Lins (2016). As pesquisadoras buscam compreender os encaminhamentos dados pela coordenação em relação ao saber oriundo da experiência. Veremos, enquanto exemplos desse ponto, como Tardif contribuiu para as pesquisas de Lins (2016), Domingues (2009) e Gribel (2014).

A primeira pesquisadora recorre ao autor para discutir sobre os saberes e a profissionalização. Lins (2016, p. 80) declara que,

o coordenador precisa ser também um sujeito em formação, pois, para formar-se alguém, é necessário também se formar. [...] os coordenadores chegam à escola sem conhecimento teórico mínimo para função, mas percebemos que esse aspecto é elemento constitutivo da identidade profissional, pois, sem esse conhecimento, não se pode buscar uma profissionalização. Tardif (2005), ao discutir sobre os saberes docentes e a profissionalização, questiona se o

conhecimento teórico é necessário ao processo de profissionalização.

Ressaltamos, contudo, que essa reflexão não é uma crítica direcionada apenas às coordenadoras pesquisadas, mas ao trabalho sem conhecimento técnico. Esse, sem dúvida, é um tema que merece aprofundamento em trabalhos posteriores. (LINS, 2016, p. 80).

Já Domingues (2009, p. 11), utiliza-se de Tardif para dialogar a respeito do saber social:

Tardif (2007, p.12-15) nos remete que o saber docente é um *saber social* e apresenta cinco razões. Primeiramente por ser *partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum*; em segundo lugar, porque *sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização* [é reconhecido socialmente]. Em terceiro lugar porque a prática desse saber é social, *ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto*. Em quarto lugar, os conteúdos da educação estão diretamente ligados e, portanto, são dependentes dos acontecimentos históricos da sociedade em que estão inseridos. Por último, o saber docente é social, pois ele é *adquirido no contexto de uma socialização profissional, [...] onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho*.

Gribel, (2014, p. 78), por sua vez, recorre ao autor para falar a respeito de saberes profissionais docentes e as relações interpessoais:

[...] boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com professores que trabalham com seres humanos, usando a si próprios como instrumentos de trabalho, precisam desenvolver com esses professores.

Melo (2015, p.123), assim como Lins (2016), também se utiliza de Tardif para dialogar sobre saberes profissionais, articulando-o com as entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos:

Tardif (2005) nos ajuda a compreender o encaminhamento dado pela coordenadora para suas ações destinadas aos professores quando revelam que, dentre os variados saberes { que integram a totalidade do saber docente, é o saber originário da experiência e orientado à prática que tem, de acordo com a representação elaborada pelos professores, maior importância para eles.

Nesses recortes, percebo que a obra mais utilizada de Tardif foi *Saberes docentes e formação profissional*. Esse livro está presente na maioria das oito dissertações e uma tese que serviram de material empírico para minha dissertação. Acredito que isso é recorrente por ser um nome de grande destaque nos campos da Educação. Há uma averiguação e reconhecimento de seus estudos no Brasil ao ponto que seu texto é incontornável nas discussões sobre saberes docentes. Há, portanto, um alinhamento entre a pesquisa e esse conjunto com o campo mais amplo da formação docente. A esse respeito, Alves-Mazzotti (2012, p. 43) assevera sobre a importância de dialogar com os autores e pesquisas já reconhecidos no campo. Declara a autora que,

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43).

Outro referencial teórico que merece destaque nos trabalhos pesquisados é Pimenta. Essa pesquisadora brasileira é amplamente reconhecida como estudiosa da formação e saberes docentes. No material empírico seu nome aparece, geralmente, associado, articulado ou em coautoria com Libâneo. Spengler (2010), Teixeira (2009) e Nogueira (2013) justificam a importância de Pimenta – e Libâneo – em suas pesquisas:

Pimenta (2012) apresenta três saberes para a docência: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Exponho a seguir uma tentativa de diálogo entre as concepções de saberes desses autores, aproximando o que entendo ser da mesma natureza. Início com os *saberes da docência – a experiência*. Falei anteriormente sobre esses saberes. São as imagens que carregamos dos professores que tivemos, sobre o ser professor enquanto somos alunos. (SPENGLER, 2010, p.40)

Do profissional da educação é exigida que sua prática pedagógica corresponda ao novo contexto. E pensando nesse contexto, Libâneo (2007) aponta algumas das novas atitudes esperadas dos educadores, em especial do profissional docente. Segundo ele, diante do mundo contemporâneo, cabe ao professor: assumir o ensino como mediação, exercer prática pedagógica pautada na interdisciplinaridade, conhecer as estratégias do ensinar a pensar e do ensinar a aprender, promover a crítica da realidade, assumir o trabalho educativo. (TEIXEIRA 2009, p. 53)

A formação do coordenador pedagógico participante desta pesquisa mostrou traços de uma formação personalista e isolada, também foram percebidos os prejuízos de uma formação acadêmica inicial inconsistente, como tratam Libâneo e Pimenta (2007). Estes pontos serão abordados mais a frente, nos estudos desenvolvidos nesta investigação, especificamente, quando tratarmos das legislações que permearam a formação docente no Brasil e das categorias identificadas nesta pesquisa. (NOGUEIRA, 2013, p. 36)

Ao analisar as dissertações e tese, verifiquei a recorrência de Tardif (2007), Pimenta (2012) e Libâneo (2007) que “aparecem” para dialogar sobre a questão da formação e dos saberes de forma articulada. Tema recorrente na investigação sobre a atuação e identidade profissional do coordenador pedagógico.

Lanço meu olhar em outras pesquisas buscando entender em que pontos elas conversam e por perceber que assim se tem um entendimento acerca de como vem sendo trabalhada a constituição profissional dos coordenadores pelo olhar de outras pesquisadoras, analisando o que elas apresentam nesse contexto e que puderam contribuir para minha pesquisa.

c) opções metodológicas empreendidas pelas pesquisas.

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador escolhas metodológicas, pois são estas que viabilizam a concretização dos objetivos almejados. No que se refere aos instrumentos de levantamento de dados, nas pesquisas de Teixeira (2009); Nogueira (2009); Carneiro (2014); Melo (2015); Lins (2016); Domingues (2009); Spengler (2010); Garbosa (2019); Gribel (2014) e utilizam as entrevistas e/ou questionários. Tais estudos fazem uso do questionário articulado com a entrevista, que busca, sobretudo, narrativas e detalhes dos dados apontados previamente no primeiro instrumento. A seguir apresento alguns excertos das pesquisas no que diz respeito aos instrumentos utilizados:

A escolha pela aplicação do questionário se dá em razão não somente por se apresentar como um instrumento que permite ao sujeito pesquisado expressar-se de forma mais livre, mas também, por ser instrumento que permite apreender os dados necessários junto às pessoas sem que necessariamente estejamos presentes para possíveis esclarecimentos, contudo, exige a elaboração criteriosa deste instrumento, o que deve ser feito considerando os objetivos que se pretende alcançar. (TEIXEIRA 2009, p.30)

No destaque de Teixeira (2009) percebo o conceito de questionário que Gil (1999, p.128) aponta “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, por permitir que sejam realizados sem necessariamente que os sujeitos estejam presentes os questionários podem auxiliar na coleta de informações que antecedem as entrevistas.

A respeito das entrevistas, fiz alguns recortes nas pesquisas de Teixeira (2009); Domingues (2009) Nogueira (2009) e Garbosa (2019), a saber:

as entrevistas foram realizadas em dia e horário previamente combinados e que fosse o mais conveniente para elas. Antes de iniciarmos com o relato, conversamos sobre a escola, as rotinas, as dificuldades, de modo que o relato pudesse ocorrer de forma mais livre. Após essa conversa inicial, explicamos os objetivos da pesquisa e o propósito de coletar as histórias de vida. (TEIXEIRA 2009, p.35)

As entrevistas semiestruturadas feitas com as coordenadoras pedagógicas possibilitaram considerar o ponto de vista dessas profissionais sobre o ser e o estar na coordenação. (DOMINGUES 2009, p. 09).

Por contato telefônico, com os seis coordenadores, convidava-os para participar da entrevista e explicava que precisava, para dar continuidade à minha investigação, aprofundar os dados disponibilizados por eles por ocasião da aplicação do questionário. (NOGUEIRA, 2009, p. 95)

[...] principal instrumento para a coleta de dados no estudo de caso é o ato de fazer perguntas por meio de entrevista semiestruturada (E), que, após ser gravada, é transcrita, pois se entende que permite a expressão espontânea dos sujeitos que participam da pesquisa. (GARBOSA, 2019, p. 64)

É possível perceber que os estudos apresentam uma recorrência nos instrumentos e mesmo com o passar do tempo a entrevista e o questionário, são instrumentos utilizados com bastante frequência. Convém ressaltar que muitas pesquisas no campo da educação vêm utilizando a entrevista nas pesquisas científicas. A esse respeito, destaco Zago (2011, p. 294):

[...] a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha do tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente

da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las.

Percebo nas pesquisas analisadas que a escolha pelo uso das entrevistas levou em conta fatores sociais, princípios éticos, políticos e críticos-reflexivos do pesquisador no campo da educação, a fim de fortalecer o estudo e aprimorar a qualidade da pesquisa que será realizada. André (2005), por sua vez, alerta-nos para alguns cuidados relativos ao ato de entrevistar os sujeitos. Primeiramente, a autora retoma a questão de como elaborar perguntas, visto que na perspectiva do estudo de caso não se objetiva conduzir ou direcionar possíveis respostas previamente idealizadas pelo pesquisador.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, Triviños (2011) afirma que sua utilidade se dá na medida em que ela, além de valorizar a presença do investigador, oportuniza múltiplas possibilidades de interpretação dos dados informados pelos sujeitos.

Com base nas pesquisas analisadas, percebo que o uso de entrevistas e questionários, como instrumentos de levantamento de dados utilizado pela maioria das pesquisadoras, e não só elas, mais o uso recorrente desses instrumentos nas últimas décadas em outras pesquisas, evidenciando o que diz Duarte (2004), sobre a entrevista como instrumento de coleta de dados:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 37)

Realizar entrevistas de maneira correta e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo, fica claro então que as entrevistas quando aplicadas de forma correta, contribuí significativamente para que os objetivos sejam alcançados.

Já na pesquisa de Spengler (2010), os instrumentos escolhidos foram as narrativas escritas, onde os sujeitos da pesquisa, foram provocados a produzirem narrativas através do uso de imagens que lhes eram apresentados de forma coletiva.

Narrar é algo que fazemos desde muito cedo. Gancho (1995), p.6) relembra que:

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações são narrativas; a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de Tv, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado...Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou verso, usando imagens ou não. (Gancho 1995, p.6)

Contamos histórias e estórias, sobre nós, sobre os outros, sobre o mundo. Contamos sobre o modo como percebemos a realidade e as coisas que nos cercam e por nós passam. Percebo que as narrativas escritas possibilitam narrar histórias.

Batista Neto (2007, sp) complementa que “a narrativa registra não somente informações objetivas (tempo, espaço, cenário, enredo, desfecho) sobre acontecimentos como o significado que os atores a eles atribuem, abrindo espaço para significados antes ignorados pela pesquisa”. Não podemos nos esquecer que “uma narrativa é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato:

A expectativa era de que a coleta de dados, através das narrativas escritas, ajudaria na compreensão e no entendimento da constituição da identidade docente. Não buscava respostas prontas e acabadas. Pretendia alargar os debates sobre o tema e contribuir para futurosestudos. (SPENGLER, 2010, p 28)

Segundo Ferrer (1995, p.166) “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...], pois, o escrito explica a vida.” A autora fundamenta a importância das narrativas escritas como instrumento metodológico, em pesquisas. Segundo ela, as narrativas nessa modalidade se apresentam com tom de disciplinadoras do discurso. A linguagem escrita libera, com mais intensidade que a oral, a compreensão nas especificações e restrições. Essa mesma autora aponta

que o trabalho com narrativas desencadeia outra vertente de aprofundamento – o viés do caráter formativo. A esse respeito, diz: (FERRER, 1995 p.178), “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo.”

5.2 Identidade do Coordenador Pedagógico: alguns elementos dessa construção social

Do movimento investigativo realizado com as leituras das produções científicas, percebi nos enunciados muitos achados, mas, o que chama atenção é o marco da construção social na identidade profissional do coordenador e nesse sentido destaco nas produções essa regularidade.

Nesta sessão realizo três destaques: “formação”, “poder” e o “conceito de identidade” que apresentam aspectos que tem a ver com a construção social. Começo por apresentar alguns excertos que destaquei do *corpus* empírico que apontam para pensar a construção social como um fator na constituição da identidade profissional.

Nas pesquisas analisadas destaco a construção social apresentada pelas pesquisadoras Teixeira (2009), Carneiro (2014) e Melo (2015) como meio de compreender essa característica como fator para o coordenador pedagógico constituir sua identidade profissional,

a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social sobre a qual participam uma multiplicidade de fatores, tais como: a formação, a prática, a relação com os outros, as políticas públicas, entre outros. (TEIXEIRA, 2009, p. 21).

A identidade profissional do coordenador pedagógico será tratada aqui como uma construção social. Por isso, está sujeita às constantes mudanças, tendo caráter movente, fluída, múltipla e não essencial. (CARNEIRO, 2014, p.60).

Entre o desejo de manter parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e de construir novas identidades para si (identidades visadas), o sujeito procura assimilar a identidade para o outro à identidade para si. É na articulação dessas duas transações que se encontra a chave do processo de construção das identidades sociais (MELO, 2015, p.59).

a identidade do coordenador se constrói durante a sua caminhada profissional, com suas experiências, história de vida, em grupo e na sociedade, ou seja, essa identidade profissional é uma construção social. (LINS, 2016, p.17)

O processo de construção da identidade profissional é resultado das múltiplas relações estabelecidas nos contextos em que o indivíduo convive. Percebo que o processo pode estar ligado a vários fatores, dentre os quais o fato do indivíduo se reconhecer dentro de um determinado grupo profissional no qual partilha valores. Trata-se de uma construção inacabada, em que novos valores e características vão sendo agregadas ou substituindo outras já existentes, à medida que estabelecemos nossas interações sociais. Não há uma singularidade identificadora do “eu” do sujeito.

Nesse sentido, o sujeito pode ser diferente de si mesmo, rompendo com qualquer estereótipo ou identidade “herdada” socialmente que lhe seja atribuído ou até mesmo assumida por ele em um determinado momento de sua vida. Pode ser que toda identidade é fruto de um processo sempre incompleto de identificação e que sempre vem acompanhado da alteridade do sujeito-outro que o distingue. Assim, destaco na fala de Hall (1999) que,

A identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada [...] (HALL, 1999, p. 38).

Não se fala de uma identidade fixa e completa do sujeito, mas, sim, de uma identidade heterogênea, fragmentada, incompleta, já que na busca da construção de singularidade do eu, o sujeito é abalado, e as identidades transformadas de acordo com a vivência com o outro.

Passarei agora a apresentar os aspectos mencionados anteriormente, “formação”, “poder” e “conceito de identidade,” aspectos esses que considero marcantes e que merecem destaque das pesquisas analisadas, por se tratarem, segundo as pesquisadoras, de elementos importantes na constituição da identidade profissional do sujeito desta dissertação.

A) Formação inicial e continuada

O primeiro aspecto destacado, diz respeito à formação inicial e continuada do coordenador pedagógico na construção de sua identidade. Nesse sentido, apresento as contribuições da tese e das dissertações analisadas no que diz

respeito às definições do campo da formação inicial e continuada. Essa característica é visível em sete das nove pesquisas analisadas. Apresento, então, as pesquisas de Domingues (2009), Spengler (2010), Gribel (2014) e Lins (2016):

A reflexão sobre a formação inicial e a contínua do coordenador trouxe à tona uma consciência da pouca contribuição do curso de formação inicial e a busca por uma identidade profissional do coordenador. (DOMINGUES, 2009, p. 51)

A busca pela construção e consolidação de uma identidade profissional passa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação e impacta diretamente na qualidade do ensino. (SPENGLER, 2010. p, 10)

[...] A legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. (GRIBEL, 2014, p.39).

Essa lacuna na formação se torna, dessa maneira, um grande problema na profissionalização desse segmento social e não há como discutir profissionalização sem refletir sobre a valorização social da função. Assim como a docência tem vivido uma crise de identidade profissional advinda da falta de valorização e status social, a nossa hipótese é a de que os coordenadores também têm vivenciado essa crise. (LINS, 2016, p.26)

A formação deixou lacunas nos saberes específicos desse profissional, o que nem sempre se deu, pois outrora, em alguns momentos, a legislação buscava contemplar suas especificidades. Isso já não se observa na legislação vigente, o que é entendido, nesta pesquisa, como um aspecto que fragiliza a identidade profissional do coordenador pedagógico.

A esse respeito Placco, Almeida e Souza (2011) também se posicionaram no que concerne à legislação vigente sobre as atribuições do coordenador pedagógico, assegurando que, por um lado, é favorecedora da execução de um trabalho formativo e orientador dos professores, mas, ao mesmo momento, é dificultadora, pelo arsenal de tarefas que são atribuídas a ele.

Tais orientações legais acabam por impedir que o coordenador pedagógico tenha “clareza para priorizar as atividades diárias da escola, especialmente as do eixo da formação” Placco, Almeida e Souza (2011, p. 240). No entanto dessas questões, as autoras defenderam que “a legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao coordenador pedagógico o papel de formador dos professores, contribuindo assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador” Placco, Almeida e Souza (2011, p. 241).

A identidade não é, um dado fixo, mas uma múltipla e autêntica teia de histórias construída e partilhada de modo a legitimar uma identidade pessoal e profissional própria. Assim, tal como a identidade pessoal, que não poderá ser construída devidamente sem a dimensão social, também a identidade profissional não poderá sê-lo sem um estágio experiencial (imersão) do sujeito em formação na realidade social.

Logo, como nos lembra Nóvoa (2017), precisamos sempre pensar a construção da identidade profissional como um processo que é, também, a imagem das suas instituições formadoras, do *lócus* de atuação profissional desse mesmo sujeito.

Se a identidade profissional docente está articulada diretamente ao seu processo de formação, a formação inicial dos professores como um contexto verdadeiramente de produção de conhecimentos sobre a educação e que fomenta, sobretudo, a construção da identidade docente. Partindo da compreensão de que os pilares essenciais da formação inicial docente são: o desenvolvimento de competências profissionais; a apropriação da cultura profissional; e a construção da identidade profissional do docente, ou seja, esse processo permite ao licenciando/a identificar-se com a docência, desenvolver sentimento de pertença e, ao mesmo tempo, inserir-se na profissão. (D^a ÁVILA, 2015).

Parece válido sistematizar que os estudos analisados apontam a construção da identidade docente como resultado de uma formação, em especial, articulada ao meio social e à escola básica, como contexto de trabalho e desenvolvimento profissional docente. Logo, é crucial o entendimento de que a “formação inicial será tanto mais importante para a carreira do futuro professor, quanto mais próximo ele estiver da construção identitária desse sujeito” (D^a ÁVILA, 2015, p. 237). E esse entendimento por parte do professor, afeta também na formação do coordenador, pois uma vez formado o professor, acarreta em uma responsabilidade ainda maior para o trabalho do coordenador.

Os trechos destacados das pesquisas de Carneiro (2014); Melo (2015) e Lins(2016) destacam mais algumas contribuições das pesquisadoras acerca da formação inicial e continuada na constituição da identidade:

Essa identidade é imaginada nos cursos de formação inicial, na prática profissional em si e nos cursos de formação continuada. Nem sempre a identidade assumida pelo profissional nos cursos de formação é a mesma que ele realiza em seu trabalho cotidiano. (CARNEIRO, 2014, p.61)

Nesse mesmo sentido, também se faz urgente a implementação de uma formação específica para os coordenadores, capaz de lhes fornecer elementos teóricos que fundamentem suas práticas e onde sejam contempladas as particularidades de sua função. (MELO, 2015, p.71)

Esse instrumento também nos foi muito útil para delimitarmos as perguntas da entrevista, uma vez que, compreendendo a formação das coordenadoras, tivemos conhecimento de um elemento constitutivo dessa identidade profissional. (LINS, 2016, p.60)

A questão da formação inicial e continuada apresentada nos exertos destacados, revelam que as pesquisas da década de 2009 a 2019 elegem esses aspectos como sendo fator relevante na constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico, o que demonstra que esse profissional por ser o responsável dentro do ambiente escolar em trabalhar a formação dos docentes, precisa também estar focado em sua própria formação continuada.

Os resultados das pesquisas evidenciaram que a amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, entre elas, as de docente, gestor e pesquisador, embora atuações correlatas possuam suas especificidades.

De um modo geral, a busca do coordenador pedagógico pela construção de uma identidade própria passa, inevitavelmente, pelo contexto da sua formação inicial. Vistas sob essa perspectiva, da formação inicial e construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, sob difíceis condições, seja de ordem formativa ou de trabalho, vêm dificultando, muitas vezes, que a coordenação pedagógica considere novas configurações e, acima de tudo, construa uma identidade profissional própria.

Percebo que discutir a relação entre a formação inicial e a identidade profissional, em especial no campo da coordenação pedagógica, é entender que o processo de construção social da identidade profissional do coordenador pedagógico, inicia-se, sobretudo, no contexto da sua formação inicial e, por certo, adquirirá densidade e robustez a partir de um trabalho crítico-reflexivo no campo das suas práticas (experiências).

B) Relações de poder

O segundo aspecto que merece atenção diz respeito às “relações de poder”. Destaco-as, aqui, como sendo um aspecto raro nas pesquisas analisadas. Tais relações de poder aparecem de forma explícita somente na pesquisa de Carneiro (2014).

Foi possível notar também, na pesquisa de Carneiro (2014) que o coordenador pedagógico, é visto como o profissional no exercício de suas atividades, que tem sua identidade produzida pelo impacto da identidade “ideal” com o mundo real. E que a dinâmica do mundo real com suas instabilidades, conflitos, relações de poder, imprevistos, interações sociais etc., torna a identidade profissional normatizada impraticável.

Essa noção de poder está presente no local de trabalho do coordenador pedagógico, como descrito no trecho abaixo:

Isso porque o seu ambiente de trabalho é marcado por um emaranhado de relações de poderes e resistências, pessoais e interpessoais, dos quais não pode fugir. As funções pedagógicas o obrigam à articulação, à formação e à transformação das práticas escolares. É na escola, “parte do todo social” que o coordenador se torna compreensível. (CARNEIRO, 2014, p. 108)

Acredito então que, as relações de poder, também são características marcantes desse processo de constituição da identidade profissional dos coordenadores. A dinâmica do mundo real com suas instabilidades, conflitos, relações de poder, imprevistos, interações sociais etc., torna a identidade profissional normatizada impraticável. Elas provocam deslizamentos de sentido nos signos identitários estabelecidos (SANTOS, 2011, p. 11 a 37)

As pesquisas analisadas nas últimas décadas apresentam o trabalho do coordenador pedagógico, agindo justamente com os professores e com a comunidade escolar, no decorrer de seu cotidiano. Faz com que as situações ambíguas surjam como resultado de conflitos de poder exercido sobre os professores da escola, ou quando o coordenador aplica estratégias de aproximação afetiva junto aos professores como forma de assossiar o trabalho pedagógico da escola. Horta (2007, p. 14), associa os conflitos existentes dentro do espaço escolar, vinculando-os às relações de poder entre o coordenador

pedagógico e o grupo de professores:

O coordenador pedagógico não é visto como um parceiro no trabalho, mas, ao contrário, como um personagem do qual os professores precisam se proteger. Nas relações de poder e de hierarquia dentro da escola, muitas vezes, estes conflitos não são claros, porém são evidenciados em situações em que há cobranças por parte do coordenador dirigido aos professores (HORTA 2007, p. 14).

Tendo hierarquia como base, questiona-se como ficam as relações entre coordenador pedagógico, direção e professores e como se dá as relações de poder nesse ambiente institucionalizado. Há indícios de que haja algum tipo de conflito gerado nas relações de poder entre os docentes e o coordenador pedagógico como mostram, as pesquisas sobre essa temática elas apontam, que, essa relação de poder, é baseada no fator hierarquia, uma hierarquia existende dentro do ambiente escolar.

As relações de poder se fazem legalizadas, e se esta inserida nas instituições organizadas como as escolas, sempre haverá um mandante e muitos mandados. O cargo de coordenador pedagógico está mais inclinado a uma mera dominação legal dentro das instituições, pois suas relações só se fazem por meio das legislações em que a função está fundamentada. As pesquisas apontam que as relações de poder implícitas na escola estão diretamente ligadas à hierarquia das funções desempenhadas pelos profissionais que nela trabalham.

C) Aproximações conceituais de identidade profissional

A identidade é uma criação social e cultural instável e em permanente processo de construção. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. Silva (2015). Logo é um processo dinâmico.

Durante as análises foi possível perceber a recorrência nas palavras-chave, dos termos “Identidade” e “identidade profissional”, fator que agrega muito a minha dissertação, baseada nisso, apresento agora o conceitos de identidade profissional.

Durante o processo de análise foi possível também perceber que autores como Dubar (2006), Hall (2005), Serpa (2011); D’avila (2007); Silva (2015), serviram de aporte teórico nas pesquisas de Teixeira (2009); Nogueira (2009); Carneiro

(2014); Melo (2015); Lins (2016); Spengler (2010) e Gribel (2014) na busca pelo entendimento do conceito de identidade.

As pesquisas a partir de 2009 sobre identidade e identidade profissional, tem apresentado uma constante busca por autores como: Hall (2005); Dubar (2006); Bauman (2001); Nóvoa (1995); Placo, Almeida e Sousa (2011); Pimenta (2002); Tardif (2012); Garcia (1999); Libâneo (2007). Isso fica evidente na maioria das pesquisas analisadas nessa dissertação.

Penso que ser coordenador pedagógico é ser um profissional que atua no acompanhamento pedagógico da escola e na formação continuada dos professores, como vimos anteriormente. A busca pela construção e consolidação de uma identidade profissional passa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação e impacta diretamente na qualidade do ensino.

Na pesquisa de Nogueira (2013), destaco sua compreensão sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico, quando diz que,

Ao falar da identidade profissional do coordenador pedagógico, sujeito desta investigação, afirmo que a base para sua constituição identitária é a pedagogia, vista nesta pesquisa como a ciência da educação que legitima a ação do pedagogo escolar. Partir desta premissa é considerar que a pedagogia oportuniza saberes específicos e imprescindíveis para a atuação do coordenador pedagógico, possibilitando que ele compreenda seu efetivo papel de pedagogo na instituição escolar (NOGUEIRA, 2013, p. 34)

No contexto desta pesquisa considero significativas as colocações de Nogueira, pois sendo a pedagogia a base da constituição identitária do coordenador pedagógico, segundo ela, e à medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais e dos planos articulados, ela foi se distanciando de sua base epistemológica, qual seja, de ser articuladora de um projeto de sociedade. Ao sofrer esse distanciamento, a constituição identitária desse profissional tende à fragilização.

A respeito da fragilidade, reporto-me ao que Hall (2005) pontua sobre a crise de identidade cultural:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista

como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005 p. 07)

Acredito que fragilidade está relacionada ao fato desse profissional sentir-se um tanto quanto fragilizado, por ter que atuar em vários setores e atividades dentro da escola, o que acaba impedido de desenhar com clareza seu escopo de atuação. Tal questão foi devidamente levantada quando abordei os desafios da coordenação. Esse tema reaparece nas pesquisas de Melo (2015) e Lins (2016):

A identidade profissional do coordenador pedagógico brasileiro tem a crise como sua característica. Para superá-la, é necessário que este profissional tenha muita clareza a respeito do que é essencial em sua função, (MELO, 2015, p. 71)

A função de coordenar é muito heterogênea pela infinidade de atividades, o que, em alguns momentos, atrapalha o desenvolvimento do acompanhamento pedagógico, função essencial do coordenador no contexto atual. Assim, nossa suposição de pesquisa é a de que todas essas atividades, funções e demandas desencadeiam uma crise de identidade profissional devido à falta de clareza quanto ao exercício da função e ao que é e ao que não é de responsabilidade do coordenador pedagógico. (LINS, 2016, p. 17)

O processo de identificação é processual e constitui o sujeito na medida em que esse negocia e assimila aspectos, traços e atributos daqueles que o rodeiam. Nesse sentido, Serpa (2011, p. 14) afirma que o coordenador “vive crise de identidade”. Essa crise pode ser percebida a partir da observação das atividades desenvolvidas por esse profissional em seu cotidiano, onde ele realiza tarefas que, na maioria das vezes, não lhe competem.

O ser humano, como ser biológico, social-histórico e cultural, constrói sua identidade a partir do próprio percurso histórico. Trata-se de um processo que abarca necessariamente aspectos étnicos, sociais e culturais, entre outros. Logo, entendemos que o aspecto social é um processo necessário para a construção de si e, por isso, de uma identidade própria. Neste sentido, como afirma D “Avila (2007, p. 222), “Ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, ela se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural”. Da mesma forma, compreendemos que a dimensão social também é um estágio necessário à construção da identidade profissional do indivíduo.

O fato é que nem todos os envolvidos no processo educativo formal têm clareza sobre as principais atribuições do coordenador pedagógico. Christov (2010) – uma das pesquisas analisadas – aponta que os coordenadores se sentem frustrados por não conseguirem executar seus trabalhos. Acrescenta, ainda, que nas reuniões que realizam com os docentes servem apenas para dar informação e nada mais, pois os coordenadores são chamados a todo o momento para resolverem problemas emergenciais que aparecem no dia a dia escolar. Lins, (2016), outro estudo analisado, apresenta em sua pesquisa que o coordenador vive esse crise, talvez por ser considerado o “faz-tudo”, “bombril” e até como “aquele que não sabe o que faz”, mas tem que dar conta de tudo. Essa percepção revela que essa é ainda uma função com atribuições muito indefinidas.

Esse conjunto de estudos apontam para a condição de vulnerabilidade do coordenador pedagógico na modernidade. Podemos perceber nesse material três grandes aspectos dessa condição: o afastamento epistemológico do campo da pedagogia; a multifuncionalidade da coordenação pedagógica; e a falta da formação específica para a função.

Ainda sobre a crise de identidade profissional, destaco a pesquisa de Lins (2016) como a única pesquisa que aponta para a desprofissionalização como sendo um dos fatores que torna a crise de identidade mais acentuada:

Devido a essa desprofissionalização, a crise de identidade profissional vivida por docentes e coordenadores fica ainda mais acentuada. Sem uma definição profissional, percebemos um alto nível de indefinição no exercício da função. Sem valorização ou reconhecimento profissional, fica ainda mais distante um processo de transformação desse ofício, ou melhor, dessa função, em profissão. (LINS, 2016, p.40)

O conjunto desses trabalhos apontam para uma tendência de desprofissionalização da coordenação pedagógica, algo muito preocupante em virtude da relevância dessa função nas escolas. Perceber que as pesquisas veem, desde 2009, discutindo essa questão é, sem dúvida, um dado relevante para esta dissertação.

A coordenação pedagógica, conforme registramos outrora, é um processo de concentração das várias atividades realizadas dentro da unidade escolar, de forma a investir os resultados esperados. Logo, a coordenação assume o caráter de

elo entre os componentes da escola, pois vem para unir alguns aspectos do processo educacional.

As produções falam em seus enunciados de uma identidade profissional que se constitui nas atividades e essas atividades realizadas vão construindo uma identidade social, pois o trabalho do coordenador é coletivo, e as estratégias são feitas em conjunto, o que segundo Silva (2015) “a integração e o trabalho coletivo são estratégias essenciais para a realização do trabalho pedagógico consistente e efetivo”. E esse trabalho tem sempre no outro o bem comum do processo de aprendizagem na escola a cultura do labor, o coordenador realiza suas funções mais nunca só, vai sendo realizadas nas escolas que é a partir de um trabalho social que vai se constituindo a identidade profissional do coordenador.

Buscando o conceito de identidade apresentado nas pesquisas, me deparo com o de Dubar (2006) que concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

Ao sintetizar esta última parte da análise, destaco que as pesquisas apontam para um conceito de identidade profissional baseada nas interações pessoais e interpessoais. Está presente, também, a noção de uma identidade em constante construção e a partir dos julgamentos que os outros fazem do indivíduo no interior de um contexto social em que ele e os outros interagem, esse conceito sofre também influência da formação inicial e continuada, da construção social e das relações de poder que o coordenador exerce sobre os demais membros que compõem a escola.

Os trechos destacados das nove pesquisas encontradas enfocaram aspectos semelhantes em relação à identidade do Coordenador Pedagógico. Apresentam possibilidades de esse profissional intervir na realidade e atuar na autonomia da escola. Ao assumir a coordenação do trabalho pedagógico, o sujeito assume o compromisso e a competência de coordenar decisões e intervir na

realidade.

Um outro aspecto que cabe mencionar é em relação às produções escritas com investigação sobre a identidade profissional do Coordenador Pedagógico, constatei um baixo número de publicações, considero esse fato por entender que na maioria dos profissionais da educação que investigam sobre a coordenação, são professores que exercem a função de coordenador ou que já passaram pela experiência, conseqüentemente o número de coordenadores sendo baixo em relação a outros profissionais, quanto ao número de obras publicadas. E isso fica claro não só nas pesquisas analisadas, como também, nas buscas realizadas nas bases de dados.

A partir das reflexões que fiz sobre a construção da identidade individual e social, julgo que pude melhor compreender que, na constituição da identidade social, está a profissional. Essa identidade também está em constante mutação e muda de acordo com os papéis que realizamos. Ela está, assim, diretamente relacionada aos contextos, às circunstâncias, ao sentimento de pertença ao grupo social e aos sentimentos identitários.

6 IDEIAS EM MOVIMENTO: algumas considerações finais

Uma pesquisa nunca termina em si mesma, por isso não julgo que as considerações as quais passarei a registrar serão finais, no entanto, as considero parciais, pois entendo que, a partir delas, outros passos serão dados na pesquisa sobre Coordenação Pedagógica.

Com base no estudo, compreendo, antes de qualquer coisa, que o coordenador pedagógico necessita estar aberto a mudanças contínuas, por meio das suas reflexões. Noto que essa é uma função dinâmica e importante, na medida em que combina tudo que diz respeito à comunidade escolar.

Para enfrentar tal desafio, o coordenador precisa também formar-se. Entretanto, nas pesquisas analisadas, deparei-me com trabalhos que traziam no seu *corpus* falas de coordenadoras “formadoras”, mas que não se formam, não buscam a mudança, a atualização. Os coordenadores têm sido vistos como formadores, mas, para isso, primeiro precisam formar-se continuamente.

Essa pesquisa levou-me a constatar que as atribuições do coordenador pedagógico são incontáveis, quase impossíveis de serem delimitadas, e esse é outro grande desafio a ser superado todos os dias. Esse grande número de tarefas faz o coordenador perder-se em sua prática, para superar esses desafios o coordenador, precisa, acima de tudo, saber ouvir, dialogar, enfrentar com tranquilidade as resistências dos docentes às mudanças, construir relações de confiança com os mesmos e ser flexível.

A função de coordenação é, sem dúvida, de grande complexidade e, como discutimos neste estudo, tem vivido um momento de crise de identidade e indefinição. Todavia, por ser imprescindível à qualidade da educação, esse desafio precisa ser vencido, o que requer do coordenador muita responsabilidade e compromisso.

Ainda a partir das análises realizadas, pude entender que a coordenação é uma função, não uma profissão. Isso porque não dispõe de um conjunto de regras que rege uma profissão. Vi, na fala das pesquisadoras, como é importante essa função para o ambiente escolar bem como para a busca de uma educação significativa e de qualidade.

Nesta pesquisa, através das análises de uma tese e nove dissertações busquei através do que as pesquisas falam sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico, responder a seguinte questão: *De que modo as pesquisas em educação têm abordado a identidade profissional do coordenador pedagógico durante a década de 2009-2019? E atingir ao objetivo geral: Compreender os modos pelos quais a identidade profissional do coordenador pedagógico tem sido abordada nas pesquisas na da Educação. E específicos: a) mapear pesquisas e estudos que tratam sobre o coordenador pedagógico na década de 2009 a 2019; b) identificar, nessas pesquisas, elementos de continuidade e dispersão em relação à noção de identidade profissional do coordenador pedagógico.* Creio ter respondido ao questionamento e atingido aos objetivos, quando na estrutura dessa pesquisa dialoguei com outras pesquisas para poder então compreender como os coordenadores pedagógicos constituem suas identidades.

Em minha busca, deparei-me com trabalhos que tiveram valiosas contribuições para meus objetivos e avanços no campo de estudo. Constatei através delas que no que tange à falta de reconhecimento quanto ao trabalho dos coordenadores percebi que a identidade profissional é um espaço de construção da maneira de ser e estar na função. Compreender que a identidade é construída a partir da forma de ser, de agir, de pensar, saber e viver, e que é atravessada pela forma como o outro nos vê, apreende, compreende e pensa sobre nós, ajudou a perceber que o não reconhecimento do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos acaba fazendo com que se sintam desorientados, sem direção e a aceitarem os frequentes desvios de função. Sem essa direção na função que desempenham, os coordenadores se veem como um “faz-tudo” e sentem-se sobrecarregados, exaustos, atarefados.

A pesquisa se propôs também e, sobretudo, a identificar os elementos constitutivos da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. A partir de um olhar desatento, diríamos que, se não há definição da função que exercem, esses elementos não existiriam. Contudo, aguçando o olhar, vemos que essa indefinição é, por si só, um elemento constitutivo como também o são as dificuldades, as relações de poder, as construções sociais, os anseios, as expectativas, a rotina, a trajetória profissional, acima de tudo, a história de cada um. E nesse sentido destaco que são raros os trabalhos que abordam as relações de

poder como uma das dimensões constituintes das identidades sociais e profissionais.

Propus-me, também, compreender as noções de identidade do coordenador. Voltamos, então, ao que registramos anteriormente: se não há função definida e se esses coordenadores se veem como resolvedores de problemas, “faz-tudo”, elas tendem a aproximar-se da concepção de coordenação como supervisão, administração. O que acaba gerando uma crise de identidade. Essa constatação nos leva a atender o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa. Como vimos, julgam que fazem tudo e, ao mesmo tempo, nada fazem. Essa sensação de que não fazem nada também decorre da indefinição, que não só as deixa sem direção como os afasta do trabalho pedagógico, da formação continuada.

Diante disso, dessa identidade profissional em “turbulenta” construção, percebo uma crise na identidade profissional das coordenadoras que participaram das pesquisas analisadas. Percebo, então que até esta crise seria um elemento constitutivo na medida em que revela um choque de concepções: por um lado, uma forma de conceber a coordenação pedagógica como supervisão, instância de controle de poder; por outro lado, a concepção de coordenação pedagógica como espaço de articulação, de reflexão em prol de uma educação de melhor qualidade, não para o mercado de trabalho, mas para a construção do ser humano em sua plenitude.

Nessa trajetória pude perceber também uma recorrência entre os autores utilizados, cabendo, talvez, uma possível ampliação teórica por meio da introdução de novos referenciais, conceitos e perspectivas epistemológicas no que diz respeito a identidade profissional e que os instrumentos mais utilizados são a entrevista e questionário, o que aponta para a necessidade de estudos que invistam em outras estratégias e procedimentos investigativos.

Espero então com este trabalho, poder contribuir de forma significativa, com as pesquisas para área da educação, voltadas para a coordenação pedagógica e colaborar também com os inúmeros coordenadores, que buscam no dia a dia do labor constituir suas identidades profissionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.C.C de. Coordenação pedagógica: sentidos e significados de coordenar. In: MACHADO, L.B; CARVALHO, L. M.T de. **Gestão e Política Educacional: Abordagens em diferentes contextos**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2012
- ALMEIDA, L.R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso e VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. In.: GARBOSA, Helena Gutoch **O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO) NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE PONTA GROSSA**. Dissertação/UFPG. Ponta grossa, 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20/12/96.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: Acesso em 10 outubro de 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006.
- CHARTIER. **Diálogos** – Revista de História do DHI/PPH/UEM, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141.
- CHARTIER, Roger. 2006. **A Nova História Cultural existe?** In: LOPES, Antonio Her- culano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e Lingua-gens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHRISTOV, L.H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A; MATE, C.H; BRUNO, E.B.G. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5 ed., 2002.

_____. Garota interrompida: Metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V.M.N de S; ALMEIDA, L.R. de (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

COELHO, W. N. B.; PADINHA, M. S. R. **Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 229-250, jan./abr. 2013

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 219-240.

DOS SANTOS FERREIRA, Mauricio. **Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação**. (Tese) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 244f., 2015.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2004.

DUBAR, C. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FERRER CERVERÓ, V. **La crítica como narrativa de las crisis de formación**. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FRANCO, Francisco Carlos. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luiza Helena. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREITAS, S. A. **O professor coordenador emergente da proposta curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 239p.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores, v. 3, n. 3, ago-dez. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2002.

GARCIA, Rosineide Pereira Nubarack; SILVA, Cind Nascimento. **Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem**. Políticas e Gestão Educacional, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez., 2017. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10104>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

GUILHERME, Claudia C. Fiorio. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002, 143f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A.2006.

Hall, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e realidade. Jul/dez. 1997.

HORTA, P.R.T. **Identidades em jogo: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, M.C.S. **Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino no curso de pedagogia da UFPE**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LIMA, M.S.L. SALES, J.O.C.B. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo**. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf> Acesso em: 06/12/2020.

Lei 5692/71, de 11/agosto/1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Imprensa Oficial do Estado, SP, 1975: 7/12

LOURENÇO, Leda Maria Silva. **Funções do coordenador pedagógico na Guanabara: escolas oficiais do 1º grau (1ª a 4ª série)**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1974. Dissertação. (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores. *Revista ESTREIADIÁLOGOS*, Número 1 [julho 2018]. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/eb8d33_e203aa2dd9f3444fb6de61f63b99b2b3.pdf. Acesso em: 18 09. 2021.

MATE, Cecília Hanna. **Qual a identidade do professor coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, Ana Archângelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais – investigações em psicologia social**. (Tradução Pedrinho Guareschi). 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003; 2005

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NISKIIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Bruguerra, 1971.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de. NUNES, Silva do Carmo. **A eficiência da comunicação entre o supervisor escolar e os agentes da educação**.

<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/271/227>. Acesso em 9 de maio de 2020.

PADILHA, M.; JIMENEZ, M. C. R.; PRAZERES, M. **Inovação Tecnoeducativa – Um olhar para os projetos brasileiros**. São Paulo: Fundação Telefônica: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), 2012.

PEREZ, Maria Aparecida G. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1992.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (2011). **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v. 1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 227-287.

RABELO, Jackeline; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A problemática da formação de professores e a crise do capital: grandes interesses em jogo**. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). Trabalho sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. p. 19-53.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das D.; JIMENEZ, Susana. **“Educação para todos” e reprodução do capital. Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, ano 7, n.9, 2009. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20et20al.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

ROSENBAUM, A.; LANGHINRICHSEN-ROHLING, J. Meta-research on violence and victims: the impact of data collection methods on findings and participants. *Violence and Victims*, v. 21, n. 4, p. 404-409, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1891/vivi.21.4.404>.

SAINSAULIEU, R.L' **identité au travail**. 2 ed. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Nayra S. C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 13- 38

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade.** Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores". Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. junho/2011.

SHIROMA, Eneide O.; EVANGELISTA, Olinda. **Professor: protagonista e obstáculo à reforma.** Revista Educação e Pesquisa, v.33, n.3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SILVA, Girlene F. **O perfil do professor coordenador de laboratório de informática: a práxis na rede pública municipal de Juazeiro/BA.** Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2012. 140

SILVA, Tomaz Tadeu da. et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª Reimpressão., Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2003.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. **A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores.** In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação/UnB, 2014. p. 241- 261.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011

TAMASSIA, Silvana A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.** Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2011. TARDIF, Maurice. Saberes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UMEMURA, Vanessa Maria Vicente; ROSA, Sanny Silva da. **Desafios dos coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul, ABC Paulista: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa.** Interações, Campo Grande, vol.21, n.1, p. 81-92, mar. 2020. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/1941>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma P. A.; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras.** In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Sobre o papel da supervisão educacional coordenação pedagógica.** In: VASCONCELOS, Celso dos Santos. (Org.). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* 10 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

ZAGO, **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 287-309.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

QUADRO PARA ANÁLISE DE DADOS

TÍTULO/AUTOR/A NO BASE DE DADOS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	OBJETIVOS	PERGUNTA INVESTIGATIVA	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	RESULTADO DA PESQUISA
<p>TÍTULO 01: DISSERTAÇÃO DE SUPERVISOR À COORDENADOR PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</p> <p>AUTOR: CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA</p> <p>OBJ. COMPREENDER O POCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE</p> <p>ANO: 2009</p>	<p>Ciampa (2005); Laurenti e Barros (2000); Silva (2000)</p>	<p>Objetivo geral: compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia.</p>	<p>as mudanças que ocorreram, ou seja, as mudanças políticas, o exercício da ação supervisora, o modo como a compreendemos e os sentimentos que são vivenciados nessa profissão têm contribuído para a constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia?</p>	<p>abordagem qualitativa, fundamentou-se nos princípios do materialismo histórico dialético e na concepção psicossocial da identidade desenvolvida. procedimentos metodológicos, questionário e entrevista com questões abertas e fechadas</p>	<p>nos permitiram conhecer o perfil social e profissional dos supervisores que atuam na rede pública estadual de Teresina (PI), mas também, foram essenciais para analisarmos o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação no processo de constituição da identidade e os sentimentos vivenciados por estes profissionais no exercício de sua atividade. (TEIXEIRA, 2009, p. 107)</p>

BASE DE DADOS CAPES					
PALAVRAS- CHAVE	Identidade Profissional. Supervisão Escolar. Formação do Educador. Concepção Psicossocial de Identidade.				
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social sobre a qual participam uma multiplicidade de fatores, tais como: a formação, a prática, a relação com os outros, as políticas públicas, entre outros. (TEIXEIRA, 2009, p. 21)</p> <p>Estas reflexões nos conduzem à compreensão de identidade profissional como movimento, pois é nessa luta dos contrários que percebemos as suas transformações, haja vista que o homem não é um ser pronto, mas um ser em constante devir. Então, podemos afirmar que a identidade profissional está sempre em construção; a identidade profissional é processo. (TEIXEIRA, 2009, p. 42)</p> <p>O processo de constituição da identidade pessoal e da identidade profissional ocorre na mediação da sociedade, esta estabelece, previamente, os modos de agir, pensar e sentir. (TEIXEIRA, 2009, p. 46)</p> <p>A concepção psicossocial de identidade nos permite algumas reflexões sobre a identidade profissional do supervisor escolar. Primeiro, a identidade profissional se constrói mediante as relações estabelecidas no grupo que compõe determinada categoria profissional. Segundo os papéis, bem como a profissão que desempenhamos são nomeados, determinados e normalizados pela sociedade. Terceiro, a emancipação pode ser possível por meio de projetos coletivos, nos quais a categoria de supervisores escolares possa se perceber como grupo coletivo responsável pela construção da sua profissão. (TEIXEIRA, 2009, p. 48)</p> <p>Estas considerações exigem o esclarecimento de que compreendemos a identidade profissional como aspecto da prática social que o indivíduo constrói no convívio com os outros e que se encontra em contínuo processo de constituição. (TEIXEIRA, 2009, p. 55)</p> <p>se configura como os modos de ser e estar nesta profissão, isto significa que a identidade profissional corresponde à maneira como cada indivíduo concebe a sua profissão, como se sente e como a desenvolve no contexto escolar; tais aspectos são construídos e reconstruídos continuamente no âmbito escolar, no qual os processos de formação e os modos de atuação fazem parte da história pessoal e profissional de cada supervisor e, ao mesmo tempo, revela a história da categoria profissional. (TEIXEIRA, 2009, p. 55)</p>				
RESUMO	A vivência como supervisora escolar na rede pública estadual de Teresina (PI), conduziu-me a realizar uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia. Para tanto, definimos				

	<p>os seguintes objetivos específicos: delimitar a atuação do supervisor escolar; conhecer como os supervisores compreendem a sua atividade profissional; analisar as contribuições da formação para o processo de constituição da identidade do supervisor escolar; entender como esses profissionais se sentem como supervisores escolares; analisar se o movimento da profissão de supervisor escolar segue em direção à autonomia profissional. A realização dessa pesquisa, mediante abordagem qualitativa, fundamentou-se nos princípios do materialismo histórico dialético e na concepção psicossocial da identidade desenvolvida por Ciampa (2005), a qual discute a identidade como uma questão social e política, articulação da igualdade e da diferença e como metamorfose que tende à emancipação humana. Tendo em vista o interesse de colocar o sujeito no centro da pesquisa e assim evidenciar a história destes profissionais, apresentando-os como portadores de uma identidade profissional, optamos como procedimentos metodológicos, pelo questionário com questões abertas e fechadas e pela história de vida. Os dados oriundos do questionário foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), ao passo que as histórias de vida foram analisadas por meio da análise de discurso (ORLANDI, 2007). Os resultados nos permitiram compreender que o perfil social e profissional dos supervisores escolares é mediado pela estrutura social mais ampla e que esta não tem oferecido as condições necessárias para a constituição da identidade profissional autônoma. De acordo com as análises, o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar ocorreu mediante a articulação das condições objetivas e subjetivas, o que indica a síntese da multideterminação da escolha profissional. Ao revelarem os fatores que implicam nessa escolha, os supervisores manifestaram que compreendem que a ação supervisora é essencialmente pedagógica e que é em parceria com o professor que ambos poderão colaborar no processo de transformação da realidade escolar. A formação é concebida pelos supervisores mediante vários processos formativos, os quais contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade. A análise sobre os sentimentos vivenciados pelos supervisores evidenciou que estes não estão dissociados das condições sócio-históricas em que a profissão se insere e ao sentido que cada um confere a estas condições. Por meio da história de vida de duas supervisoras, foi possível desvelar o movimento de constituição da identidade profissional que segue da supervisão em direção à coordenação pedagógica, o que nos leva a inferir que existe possibilidade transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornarmos no outro que está contido em nós como possibilidade.</p>				
TÍTULO 02: TESE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA	(MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992;	Objetivo geral: Investigar como o coordenador pedagógico organiza e	Quais limites e possibilidades o coordenador pedagógico encontra e para ao investir na	A pesquisa empírica, de base qualitativa com uso de questionário e entrevistas	Os resultados confirmaram a tese de que o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco proposto nesta pesquisa, é um 'saber-fazer' multideterminado, decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE NA ESCOLA	PIMENTA, 2002b)	implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar	organização da formação contínua do docente nas escolas municipais de São Paulo?		organização institucional e as políticas públicas. Também apontaram que, apesar da fragilidade da formação inicial do coordenador e da formação contínua oferecida, caracteriza-se por uma natureza instrucional e pela mobilização dos coordenadores por meio de processos de socialização profissional, principalmente no início na profissão, o que tem contribuído para ampliar sua competência formativa.
AUTOR: ISANEIDE DOMINGUES Formação continuada			Quais são os limites políticos da atuação do coordenador pedagógico? Em que medida a alta (ou a precariedade) da formação do coordenador pedagógico interfere na prática da formação contínua na escola?		
ANO: 2009					
BASE DE DADOS			Em que aspectos se manifesta a autonomia (ou sua ausência) da escola na gestão de seus projetos de formação? Como e em quais condições o coordenador pedagógico organiza o horário coletivo de formação contínua? É possível que a formação contínua na escola, organizada pelo coordenador pedagógico, se constitua num trabalho emancipador?		
PALAVRAS-CHAVE	Formação Contínua; Gestão da Escola; Coordenação Pedagógica; Protagonismo Docente; Cultura Escolar				

<p>CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</p>	<p>Foi envolvendo-se nessa atividade com a ajuda dos pares, outros coordenadores, que Maria Vitória foi criando uma identidade profissional, à medida que, também, estabelecia uma relação com os professores da escola e passava a conhecer a cultura escolar local. Dessa forma, foi aprendendo a trabalhar em parceria, criando, no espaço coletivo de formação, oportunidades de socialização de conhecimentos. (DOMINGUES, 2009, p. 46)</p> <p>A reflexão sobre a formação inicial e a contínua do coordenador trouxe à tona uma consciência da pouca contribuição do curso de formação inicial e a busca por uma identidade profissional do coordenador. (DOMINGUES, 2009, p. 51)</p> <p>Como foi apontado, essa é a realidade paulista, em que qualquer professor com experiência na docência e um projeto de trabalho pode, após uma seleção prévia, exercer a coordenação pedagógica. Situação como essa fatalmente se repete em outras partes do país, o que acentua o problema de identidade profissional do coordenador pedagógico. (DOMINGUES, 2009, p. 84)</p> <p>O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico da escola, o sistema de gestão, o processo de ensino aprendizagem, a avaliação. Fazendo assim ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática. (DOMINGUES, 2009, p. 121)</p>
<p>RESUMO</p>	<p>O discurso da formação contínua do docente centrada na escola tem sido incorporado pelas políticas públicas de formação, que têm transferido para a escola boa parte da responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do professor. O coordenador pedagógico, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é o profissional responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento de tal processo centrado na escola. Esta pesquisa toma como objeto de investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espacos de formação contínua do docente na escola e apresenta como objetivo investigar como esse profissional organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar. A pesquisa empírica, de base qualitativa, envolveu quatro coordenadoras pedagógicas, duas escolas e dois grupos de professores durante o cumprimento da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). As entrevistas semiestruturadas feitas com as coordenadoras pedagógicas possibilitaram considerar o ponto de vista dessas profissionais sobre o ser e o estar na coordenação. O acompanhamento dos projetos de formação desenvolvidos na JEIF revelou a influência de aspectos relativos à cultura escolar e aos projetos de governo que interferem nessa ação, que deixa de ser uma opção coletiva dos docentes e passa a ser uma determinação da política educacional. O grupo dialogal organizado por meio de uma 'bricolage' metodológica procurou ouvir os professores participantes desse processo formativo e suas percepções sobre esse espaço de ação-reflexão e de atuação do coordenador pedagógico. Os resultados confirmaram a tese de que o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco proposto nesta pesquisa, é um 'saber- fazer' multideterminado, decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas. Também apontaram que, apesar da fragilidade da formação inicial do coordenador e da formação contínua oferecida, caracteriza-se por uma natureza instrucional e pela mobilização dos coordenadores por meio de processos de socialização profissional, principalmente no início na profissão, o que tem contribuído para ampliar sua competência formativa. A coordenação pedagógica, quando considera a escola como locus desse processo, assentada na concepção</p>

	do protagonismo dos professores e da autonomia desse estabelecimento, investe nos saberes docentes e insiste nos projetos elaborados coletivamente, optando pelo enfrentamento da cultura imposta pelo sistema por meio das reformas. Contudo, compreendem esse modelo de formação como influenciado pelas contradições e por resistências em maior ou menor grau. As coordenadoras pedagógicas consideram-se responsáveis pela formação na escola, assumindo o discurso desse espaço como locus de sua ação. Todavia, precisam empregar tempo na construção de uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação, na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica e na formação como indeterminada pelos docentes também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação.				
TÍTULO 03: DISSERTAÇÃO A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E SABERES	Nóvoa, Huberman, Lopes, Bauman, Dubar e Arroyo.	reconhecer como a formação interfere (ou não) na construção da identidade profissional;	<i>Como o sujeito professor se constitui enquanto docente</i> Quem é o professor que atua nos anos iniciais? Qual sua identidade profissional? Como ele se tornou o profissional que é? Que impactos a formação deste profissional tem na sua prática e na construção de sua identidade?	Pesquisa qualitativa, com o uso de narrativas escritas	a constituição da identidade docente passa pelo desejo e pelas motivações de ordem interna, pela busca incessante de querer mais [relacionada à formação] e também, e talvez aqui esteja um ponto muito forte dessa constituição, pelas pressões externas [normas, legislação, papéis sociais que são delegados à escola].
AUTOR: MIRIAM SPENGLER					
ANO: 2010					
BASE DE DADOS: UNISINOS					
PALAVRAS- CHAVE	identidade profissional docente, formação docente, narrativas				
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>A busca pela construção e consolidação de uma identidade profissional passa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação e impacta diretamente na qualidade do ensino. (SPENGLER, p, 10)</p> <p>Um ponto crucial para a conquista de uma identidade profissional socialmente aceita, valorizada e reconhecida, inclusive financeiramente, é o de apagar a ideia de que o magistério é uma semiprofissão. (SPENGLER, p, 12)</p> <p>No Brasil, a questão da identidade profissional é tratada por alguns autores como <i>profissionalismo docente ou profissionalidade</i>. (SPENGLER, p, 13)</p>				

	<p>Pensar em uma identidade profissional é pensar em como os sujeitos são reconhecidos socialmente pelo trabalho ou ofício que desenvolvem (Dubar, 2006). E assim, pensar que somos identificados por aquilo que fazemos e este fazer possui um valor social, ao qual a identidade profissional está diretamente relacionada. (SPENGLER, p, 46)</p> <p>A identidade profissional docente tem sua primeira configuração formal nos cursos de formação. Esses apresentam um <i>perfil de profissional</i> que se deseja formar ao longo do curso. Mas, se sabe que nenhum aluno se formará de forma igual a outro. A vida pessoal, familiar e social de cada indivíduo perpassa sua formação e não permite que todos os alunos de uma mesma turma, por mais que vivenciem os mesmos conteúdos, conhecimentos, e façam as mesmas experiências, sejam formados, ou melhor, formatados do mesmo jeito. Se considerarmos que as experiências anteriores à formação são formadoras/saberes docentes adquiridos, assim também, ocorre com a imagem docente. (SPENGLER, p, 46)</p> <p>Anteriormente desenvolvi os conceitos de profissão e formação docente. Esses conceitos ajudam a trabalhar com a questão da identidade profissional, visto que, é quase impossível falar de um sem pensar nos outros. A identidade está diretamente ligada à ideia de profissional e formação que se tem a respeito de uma determinada profissão. Alguns aspectos influenciam na identificação com a profissão, entre eles: o gênero, o prestígio social aqui não muito direcionado, a origem social dos aspirantes, etc. (SPENGLER, p, 47)</p> <p>A questão de gênero, no caso do Magistério, é um aspecto relevante para a constituição da identidade profissional. Em determinado momento histórico, o trabalho docente foi direcionado para as mulheres. (SPENGLER, p, 47)</p> <p>Outro aspecto que interfere na identidade profissional é o <i>prestígio</i> dado à profissão em questão. Em tempos idos, ser professor era motivo de orgulho profissional. (SPENGLER, p, 49)</p> <p>a identidade profissional docente se constrói na interação entre os saberes próprios da profissão e as relações sociais, históricas e culturais que os professores estabelecem entre seus pares, na comunidade escolar e no próprio núcleo familiar pessoal. (SPENGLER, p, 51)</p> <p>Esse impacto social sobre a identidade profissional também é sentido pelas respondentes numa forma de cobrança pessoal acerca de sua formação. Todas falam em continuar sempre estudando, sempre buscando mais, que desejam continuar sua formação. (SPENGLER, p, 66)</p>
RESUMO	<p>O presente estudo teve como objetivo principal responder à questão <i>Como o sujeito professor se constitui enquanto docente</i>. Para a compreensão do problema foram estudados aspectos da formação e saberes docentes tendo como base principal Tardif, Cunha, Gauthier, Pimenta e Garcia. O eixo central do trabalho girou em torno da identidade e identidade profissional docente que tiveram como base teórica os estudos de</p>

	<p>Nóvoa, Huberman, Lopes, Bauman, Dubar e Arroyo. O estudo de campo foi realizado com docentes de séries iniciais com o uso de narrativas escritas em que os mesmos foram provocados, através de imagens, a escreverem. Para ajudar na compreensão do problema foram propostas as seguintes questões: Quem é o professor que atua nos anos iniciais? Qual sua identidade profissional? Como ele se tornou o profissional que é? Que impactos a formação deste profissional tem na sua prática e na construção de sua identidade? Nas análises evidencia-se a importância dos saberes experienciais na constituição da identidade docente. Esta identidade ainda é permeada por questões de ordem interna (história de vida) e questões de ordem externa (políticas e culturas).</p>				
TÍTULO 04: DISSERTAÇÃO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	Franco (2007, 2008, 2012), Franco e Ghedin (2011), Abdalla (2006), Libâneo (2007, 2008), Pinto (2011), Freire	Objetivo geral: Compreender como os coordenadores pedagógicos que atuam na rede de ensino pública do município de Cubatão, constroem sua identidade profissional	<i>como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?</i>	Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa	constatou-se que a constituição identitária do coordenador pedagógico em questão está acontecendo no enfrentamento cotidiano das dificuldades apontadas pelos sujeitos e que constituíram as categorias desta pesquisa, a saber: resistência, acúmulo e solidão. Estas, por sua vez, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, representam dificuldades a serem superadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional para que este profissional possa se perceber pedagogo escolar, alicerçado nos saberes da pedagogia.
AUTOR: SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA					
ANO: 2013					

BASE DE DADOS CAPES	(2002, 2011, 2012), Sacristán (2000), Silva (1996), Contreras (2011), Pimenta (2007, 2012) e Tardif (2009, 2012).				
PALAVRAS- CHAVE	coordenador pedagógico, escola pública; identidade, trabalho coletivo.				
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>o coordenador pedagógico tem seus saberes, sua prática, suas crenças, sonhos e experiências constituídos na personificação de professor, e à medida que vive a transição para o cargo de coordenador pedagógico dá início ao processo de sua constituição identitária como pedagogo escolar. (NOGUEIRA, 2013, p.67)</p> <p>Ao falar da identidade profissional do coordenador pedagógico, sujeito desta investigação, afirmo que a base para sua constituição identitária é a pedagogia, vista nesta pesquisa como a ciência da educação que legitima a ação do pedagogo escolar. (NOGUEIRA, 2013, p.68)</p> <p>apresento que a identidade profissional do coordenador pedagógico, da rede de ensino pública do município de Cubatão, está sendo construída no enfrentamento constante das dificuldades apontadas, no acúmulo de atribuições e na solidão profissional que os sujeitos investigados manifestaram em suas falas. (NOGUEIRA, 2013, p.103)</p> <p>Desta forma entendo que podem vir a acontecer e se concretizar parcerias produtivas em conjunto com o coordenador pedagógico, possibilitando que a solidão manifestada seja diluída, à medida que o projeto político pedagógico se efetiva, o que contribuirá significativamente para a construção da identidade profissional, não só do coordenador pedagógico, como também dos demais envolvidos no processo. (NOGUEIRA, 2013, p.136)</p>				

	<p>Com isso a formação deixou lacunas nos saberes específicos desse profissional, o que nem sempre se deu, pois outrora, em alguns momentos, a legislação buscava contemplar suas especificidades. Isso já não se observa na legislação vigente, o que é entendido, nesta pesquisa, como um aspecto que fragiliza a identidade profissional do coordenador pedagógico. (NOGUEIRA, 2013, p.142)</p>
RESUMO	<p>Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objeto de estudo a construção da identidade do coordenador Pedagógico na rede de ensino pública do município de Cubatão. Participaram deste estudo 22 coordenadores pedagógicos, oriundos da respectiva rede de ensino, que atuam em creches, educação infantil I e II, ensino fundamental I e II e/ou Educação de Jovens e Adultos. A questão problema que norteou esta pesquisa foi como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com intenções exploratórias, entrevista semi estruturada, depoimentos e análise documental com foco nos elementos e processos que contribuíram e contribuem para a constituição identitária deste profissional. Adentrar o campo da subjetividade das colocações apresentadas pelos sujeitos se mostrou imprescindível para responder a proposição apresentada e, assim, buscar os sentidos que atribuem ao ser, estar, fazer e sentir, para a tarefa que empreendem diariamente ao coordenar o pedagógico na escola. A transição dos dados brutos para os dados organizados foi realizada a partir da análise de conteúdo enunciada por Bardin (2011) e validada por meio da triangulação na perspectiva de Minayo (1999). Para fundamentar a análise da temática referente à coordenação pedagógica utilizei os autores: Franco (2005,2007, 2008, 2012) Fusari (1992,1997) e Placco (2006, 2008, 2011, 2012); para a questão da formação, profissionalização docente e identidade docente/profissional: Franco (2007, 2008, 2012), Franco e Ghedin (2011), Abdalla (2006), Libâneo (2007, 2008), Pinto (2011), Freire (2002, 2011, 2012), Sacristán (2000), Silva (1996), Contreras (2011), Pimenta (2007, 2012) e Tardif (2009, 2012). A retomada da história da educação e da pedagogia foi realizada com aporte teórico em: Romanelli (2012) e Saviani (2008), e para fundamentar a pedagogia como ciência da educação: Franco (2008), Pimenta (2012) e Libâneo (2008). Como resultado desta investigação constatou-se que a constituição identitária do coordenador pedagógico em questão está acontecendo no enfrentamento cotidiano das dificuldades apontadas pelos sujeitos e que constituíram as categorias desta pesquisa, a saber: resistência, acúmulo e solidão. Estas, por sua vez, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, representam dificuldades a serem superadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional para que este profissional possa se perceber pedagogo escolar, alicerçado nos saberes da pedagogia. Os dados coletados sugerem que para isso acontecer, há de se ter espaços e ações institucionais, oportunizados pela Secretaria de Educação, que valorizem o efetivo trabalho coletivo nas unidades escolares.</p>

<p>TÍTULO 05: DISSERTAÇÃO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO: ENTRE AS NORMATIZAÇÕES LEGAIS E A PRÁTICA COTIDIANA.</p>	<p>Nóvoa (1995); Santos (2011); Hall (2003)</p>	<p>O objetivo geral analisar as relações existentes entre a legislação estadual que normatiza a função de coordenador pedagógico que atua nas escolas públicas do município de Rio Branco, a prática cotidiana desse profissional e a constituição identitária dele.</p>	<p>Que relações existem entre as normatizações legais do cargo de coordenador pedagógico, a prática cotidiana desse profissional e sua constituição identitária.</p> <p>O problema fundamental da pesquisa foi identificar a relação entre as normatizações legais do cargo de coordenador pedagógico, a prática cotidiana desse educador e a constituição da identidade profissional dele.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, na qual os dados foram coletados por meio de análise documental direta e indireta, tendo como fonte primária a legislação federal e estadual sobre a normatização do cargo de coordenador pedagógico, depoimentos de coordenadores pedagógicos sobre suas práticas cotidianas e respostas a questionários de pesquisa.</p>	<p>Que a formação continuada e o acompanhamento pedagógico do trabalho docente seriam suas principais atribuições caso não surgissem atividades para lhes “roubar” o tempo</p>
<p>AUTOR: EGINA CARLI DE ARAÚJO RODRIGUES CARNEIRO</p>					
<p>ANO DE DEFESA: 2014</p>					
<p>BASE DE DADOS: CAPES</p>					
<p>PALAVRAS- CHAVE</p>	<p>Acre, coordenador pedagógico, identidade profissional, normatizações legais, escola pública.</p>				
<p>ATIVIDADES</p>	<p>Penso que ser coordenador pedagógico é ser um profissional que atua no acompanhamento pedagógico da escola e na formação continuada dos professores (CP1). É uma pessoa que acompanha o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo boas sugestões que contribuam para a melhoria do trabalho do professor em sala de aula (CP8). (p. 108)</p>				

ESTRATÉGIAS	<p>O DP1 exemplifica que ao buscar estratégias para orientar o trabalho de sua equipe, realizou uma pesquisa e distribuiu textos complementares, a fim de trazer sugestões para a realização de planejamento. Dessa forma, o coordenador pedagógico realiza um trabalho de suporte à equipe docente, buscando a prática reflexiva-coletiva, e não a imposição de “receitas prontas”. (CARNEIRO, 2014 p.109)</p> <p>(o coordenador precisa) promover oportunidade de trabalho coletivo para construção permanente da prática docente, revisão do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos junto aos professores para análise e um novo direcionamento para as ações planejadas (DP5).</p>
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>É no exercício cotidiano de sua função que o coordenador pedagógico forja sua identidade profissional que pode ou não ser compatível com o que dizem as normatizações legais a respeito da função. (CARNEIRO, 2014, p.15-16)</p> <p>A identidade profissional que aparece bem definida nas normatizações legais, no âmbito do cotidiano laboral, se torna errante e opaca. Cabe à pesquisa, identificar qual a imagem que este tem de si, dadas as condições do contexto escolar em que atua. (CARNEIRO, 2014, p.16)</p> <p>o coordenador pedagógico “não constrói nem mantém uma identidade profissional somente pelo desejo, pela autoconsciência profissional; o sistema escolar, as políticas públicas, os demais profissionais da educação interferem nessa construção”. (CARNEIRO, 2014, p.19)</p> <p>Essa questão da identidade profissional será tratada em um tópico a parte, mas a título de esclarecimento inicial discordamos que uma única atribuição funcional seja capaz de caracterizar a identidade profissional. Na prática, a construção da identidade profissional se configura como um processo de identificação construído socialmente a partir do exercício da profissão. (CARNEIRO, 2014, p.35)</p> <p>A identidade profissional do coordenador pedagógico será tratada aqui como uma construção social. Por isso, está sujeita às constantes mudanças, tendo caráter movente, fluída, múltipla e não essencial. Não há uma singularidade identificadora do “eu” do sujeito definida, de modo que ele pode ser diferente de si mesmo, rompendo com qualquer estereótipo que lhe seja atribuído ou até mesmo assumido por ele. Defendemos que toda identidade é fruto de um processo sempre inacabado de identificação e que sempre vem acompanhado da alteridade do sujeito-outro que o distingue. (CARNEIRO, 2014, p.60)</p> <p>A identidade profissional não deixa de ser uma subcategoria da identidade coletiva. Assim como não há identidade nacional de nascença, também não há uma identidade vocacional para uma determinada profissão. Essa identidade é imaginada nos cursos de formação inicial, na prática profissional em si e nos cursos de formação continuada. Nem sempre a identidade assumida pelo profissional nos cursos de formação é a mesma que ele realiza em seu trabalho cotidiano. (CARNEIRO, 2014, p.61)</p> <p>A identidade profissional que aparece de forma nítida e transparente nas normatizações legais, na vida real, é inconstante e indefinida.</p>

	<p>Cabe a uma pesquisa sobre identidade profissional identificar qual a imagem que o profissional tem de si, dadas às condições adversas em que a profissão é exercida. (CARNEIRO, 2014, p.62)</p> <p>A ideia de imagem remete à faculdade que todos temos de imaginação. Portanto, estamos tratando de identidade profissional imaginada, uma autopercepção de si mesmo construída socialmente no exercício cotidiano do trabalho. (CARNEIRO, 2014, p.62-63)</p> <p>o processo de construção da identidade profissional é resultado das múltiplas relações estabelecidas nos contextos em que o indivíduo convive. O processo está ligado a vários fatores, dentre os quais o fato do indivíduo se reconhecer dentro de um determinado grupo profissional, partilhando valores. Trata-se de uma construção inacabada, em que novos valores e características vão sendo agregadas ou substituindo outras já existentes, à medida que estabelecemos nossas interações sociais. (CARNEIRO, 2014, p.63)</p> <p>O escritor Perrenoud (2002, p. 169) confirma essa hipótese quando diz que “não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas”. Em seguida, ele acrescenta que “é importante que os formadores de professores construam uma identidade de formadores” (idem, ibidem, p. 186). Algo que acreditamos caber bem na discussão sobre a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. (CARNEIRO, 2014, p.98)</p> <p>O coordenador pedagógico compreende a sua prática como algo passageiro e tem dificuldade em construir uma nova identidade profissional, pois não exerce um cargo de fato. Muitas vezes ele não recebe o reconhecimento de seu trabalho pedagógico pela equipe escolar. (CARNEIRO, 2014, p.118)</p> <p>formação técnica para o exercício da função de coordenador pedagógico é uma exigência tão importante quanto à criação do cargo e a consequente feitura de concurso público. Tanto a criação do cargo quanto a formação específica são fundamentais para a identidade profissional do coordenador pedagógico. (CARNEIRO, 2014, p.130)</p>
RESUMO	<p>Essa pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado em Letras, área de Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, e tem como foco A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco, constituída a partir das relações entre as normatizações legais e sua prática cotidiana. O objetivo geral analisa que relações existem entre as normatizações legais do cargo de coordenador pedagógico, a prática cotidiana desse profissional e sua constituição identitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, na qual os dados foram coletados por meio de análise documental direta e indireta, tendo como fonte primária a legislação federal e estadual sobre a normatização do cargo de coordenador pedagógico, depoimentos de coordenadores pedagógicos sobre suas práticas cotidianas e respostas a questionários de pesquisa. A população foi constituída pelos coordenadores pedagógicos da Rede Pública Estadual de Rio Branco e a amostra</p>

<p>foi constituída pelos coordenadores que participam do processo de formação contínua do Curso de Coordenação Pedagógica do Programa Escola de Gestores do Ministério da Educação, realizado pela Secretaria Estadual de Educação - SEE/AC em convênio com a Universidade Federal do Acre e ainda, por alguns coordenadores pedagógicos da rede pública estadual de Rio Branco, que responderam a um questionário de pesquisa sobre suas práticas. A análise dos dados foi subsidiada por teóricos tais como Nóvoa (1995) e Santos (2011), a partir dos quais se discutiu sobre “identidade profissional”; Perrenoud (2000, 2001 e 2002), foi utilizado para analisar o aspecto da “formação continuada docente”; Libâneo (2012 e 2013), que serviu para analisar a evolução da organização e gestão escolar; Franco (2008 e 2012), que serviu de base para a análise sobre a prática pedagógica do sujeito dessa pesquisa. Além de autores vinculados à coleção de Orientação Educacional e Pedagógica da editora Loyola, que serviram para embasar a discussão sobre a formação continuada de professores como uma das principais competências do coordenador pedagógico. A dissertação apresenta em seu primeiro capítulo o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa e as opções teórico-metodológicas realizadas. No segundo capítulo há uma síntese histórica sobre a criação do cargo de coordenador pedagógico a partir do contexto da criação da LDB/1996. O terceiro capítulo apresenta uma análise sobre identidade profissional tendo como base as normatizações legais federais e estaduais que regulamentam sobre a função do coordenador pedagógico e uma síntese sobre o debate produzido em relação ao objeto desta pesquisa. O quarto capítulo trata-se de uma análise comparativa das relações existentes entre as normatizações legais e a prática cotidiana do coordenador pedagógico, assim como das repercussões na constituição identitária desse profissional. Pretende-se com esta pesquisa contribuir com o processo de reflexão sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico atuante na esfera pública estadual de Rio Branco, de modo a proporcionar maior compreensão sobre o papel desse profissional na equipe gestora, bem como sobre os desafios enfrentados por ele no intuito de desenvolver as suas práticas e melhorar suas condições de trabalho.</p>						
TÍTULO	06:	Franco	O objetivo geral:	A questão central	Pesquisa de cunho	Os professores apontam o excesso de funções
DISSERTAÇÃO		(2006,	investigar, mapear	desta pesquisa é	qualitativa com o uso de	da CP e a falta de tempo como entraves
COORDENAÇÃO		2008);	e analisar as ações	compreender como	questionários e	principais ao atendimento as suas demandas
PEDAGÓGICA:		Dubar	da coordenação	os professores, que	entrevistas.	de maior apoio ao trabalho pedagógico.
ENTRE	O	(1997);	pedagógica a partir	atuam em treze		
DESEJADO	E O	Placco,	da perspectiva dos	escolas da Rede		
VIVIDO		Almeida e	professores.	Municipal de Ensino		

AUTOR: DEBORAH SENID GRIBEL	Souza (2011)		de Juiz de Fora, percebem a atuação da coordenação pedagógica (CP) em suas respectivas escolas, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental		
ANO: 2014					
BASE DE DADOS: CAPES					
PALAVRAS- CHAVE	Coordenação Pedagógica. Professores. Demandas pedagógicas. Gestão.				
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>Apesar dessas contradições, as autoras defenderam que “a legislação se constitui como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador” (GRIBEL, 2014, p.39)</p> <p>o grande desafio para muitos coordenadores e coordenadoras, lembrando que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade, (GRIBEL, 2014, p.66)</p> <p>Historicamente, a classe profissional dos professores e pedagogos tem sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino diante das sofisticadas demandas sociais. Há que se entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa. (GRIBEL, 2014, p.69)</p> <p>O movimento da pesquisa proporcionou às supervisoras a condução do seu processo de desenvolvimento profissional, assim como de outros professores, favorecendo a multiplicação de saberes necessários à profissão e que poderiam garantir e reafirmar a identidade profissional de ambos: professores e supervisoras. Observamos que a questão da identidade e busca por saberes são recorrentes. (GRIBEL, 2014, p.75)</p> <p>Formar o novo profissional em serviço implica dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática, consciente e atuante. Da interação que ocorre no interior da escola entre os professores com os colegas, com alunos e os coordenadores, decorre a construção de identidades profissionais e a formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade. (GRIBEL, 2014, p.78)</p>				

RESUMO	<p>A questão central desta pesquisa é compreender como os professores, que atuam em treze escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, percebem a atuação da coordenação pedagógica (CP) em suas respectivas escolas, priorizando os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral do presente trabalho é investigar, mapear e analisar as ações da coordenação pedagógica a partir da perspectiva dos professores. Os objetivos específicos são: investigar e apontar as demandas pedagógicas dos professores em relação à ação da CP: mapear, a partir do que dizem os professores, as ações cotidianas da CP nas escolas, apontando a quais atividades a CP dedica a maior parte do seu tempo de trabalho; indicar os possíveis entraves na ação da CP, captados por meio do que dizem os professores. A discussão teórico-metodológica foi baseada em autores que têm se dedicado a essa temática e nas atribuições da CP definidas pela legislação municipal. As escolas investigadas foram selecionadas pelo critério do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), obtido no ano de 2011. Sendo assim, foram selecionadas duas escolas de cada uma das sete regiões da cidade, considerando o zoneamento feito pela Secretaria de Educação (SE), respectivamente, as escolas que alcançaram o maior e menor índice nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos metodológicos para a coleta de dados foram, na primeira etapa da presente pesquisa, questionários autoaplicados por sessenta e um professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas previamente escolhidas pelo critério descrito acima e que, ao serem convidados, se dispuseram a colaborar como sujeitos da presente pesquisa. Na segunda etapa do presente trabalho investigativo, foram realizadas nove entrevistas individuais com uma professora representante de cada uma das nove unidades escolares, dentre as treze participantes da pesquisa. A ênfase deste trabalho é a atuação da CP na liderança e articulação de ações reflexivas que possibilitem a transformação da práxis docente nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Os professores apontam o excesso de funções da CP e a falta de tempo como entraves principais ao atendimento as suas demandas de maior apoio ao trabalho pedagógico.</p>				
TÍTULO 07: DISSERTAÇÃO VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL	Ciampa (2001) Dubar (2005)	Objetivo Geral Investigar o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas	Quais sentidos e significados os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto escolar em que atuam? Quais os impactos de sua atividade e dos sentidos e significados sobre ela construídos para o processo de	A pesquisa de natureza qualitativa com uso de entrevistas e questionário	Constatou-se, entretanto, pouca ênfase das participantes à significação que relaciona o coordenador pedagógico à mediação da formação continuada em serviço dos professores. Também foi possível verificar que os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano na função estão relacionados aos sentidos que definem suas formas singulares de sentir, pensar e agir na atividade, bem como estão vinculados ao seu contexto de trabalho e às relações nele estabelecidas junto aos outros membros da equipe gestora e aos professores.

AUTOR: SILVANA FARIA DE MELO		em sua atividade.	constituição da identidade profissional que se inicia?		
ANO: 2015					
BASE DE DADOS: CAPES					
PALAVRAS- CHAVE	Coordenação Pedagógica. Identidade. Identidade Profissional.				
CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>Ao abrir espaço para escutar as vozes e registrar os escritos dos professores coordenadores acerca dos pensamentos que emergem de suas práticas e vivências no contexto escolar e o modo como sua identidade profissional tem sido construída a partir delas, esta pesquisa obedece ao princípio de que tais pensamentos são matizados pelos significados e pelos sentidos, portanto, capazes de revelar sentimentos e representações dos sujeitos em torno das experiências vividas. (MELO, 2015, p.35)</p> <p>tem-se que a identidade tanto se refere àquilo que torna os indivíduos semelhantes e iguais, como ao que os faz diferentes e singulares (MELO, 2015, p.51)</p> <p>No primeiro caso, correspondente às transações externas, o indivíduo procura acomodar a identidade para si à identidade que lhe é construída pelo outro. Nas transações internas, entretanto, ocorre o oposto. Entre o desejo de manter parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e de construir novas identidades para si (identidades visadas), o sujeito procura assimilar a identidade para o outro à identidade para si. É na articulação dessas duas transações que se encontra a chave do processo de construção das identidades sociais (MELO, 2015, p.59)</p> <p>Portanto, as autoras concluem seu estudo afirmando que a identidade profissional do coordenador pedagógico brasileiro tem a crise como sua característica. Para superá-la, é necessário que este profissional tenha muita clareza a respeito do que é essencial em sua função, assim como a compreensão e apoio dos demais atores que com ele compartilham o contexto escolar como direção, professores, alunos e pais. Nesse mesmo sentido, também se faz urgente a implementação de uma formação específica para os coordenadores, capaz de lhes fornecer elementos teóricos que fundamentem suas práticas e onde sejam contempladas as particularidades de sua função. (MELO, 2015, p.71)</p> <p>Conjugando os aspectos subjetivos que configuram a particularidade de cada sujeito, com a objetividade das múltiplas determinações</p>				

	<p>que emergem dos contextos nos quais sua função se inscreve, cada professor coordenador iniciante experiencia, portanto, um intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de coordenador pedagógico. De acordo com Ciampa (2001), é a personagem resultante dessa interpretação que caracterizará o modo de ser, agir e pensar do professor nessa atividade e é por meio dela também que se concretizará sua identidade profissional de coordenador. (MELO, 2015, p.143)</p>
RESUMO	<p>As atribuições do coordenador pedagógico estão organizadas em torno de três dimensões básicas: articular o coletivo da escola, mediar a formação dos professores e transformar o contexto escolar por meio do estímulo à reflexão, à dúvida e à criatividade. Diante da complexidade de tais tarefas, o professor que ingressa na coordenação pedagógica vivencia um momento particularmente crítico, marcado por mudanças que se configuram tanto objetiva quanto subjetivamente e que podem resultar em seu desenvolvimento profissional e pessoal. Com o objetivo de investigar esse processo no qual o professor inicia sua identificação com a função de coordenador pedagógico, esta pesquisa procurou conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade. Nortearam a pesquisa os referenciais teóricos da Psicologia Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 1994, 2005; LEONTIEV, 1978), a concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (2001) e a abordagem de Dubar (2005) para a constituição da identidade profissional. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida junto a professores coordenadores iniciantes atuantes numa rede pública municipal de ensino de uma cidade localizada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. Ao conjunto dos professores coordenadores da rede, que havia recentemente implantado a função em suas escolas, solicitou-se o preenchimento de um questionário. A partir das respostas obtidas nesse primeiro instrumento, foram selecionadas quatro professoras coordenadoras para participarem de entrevista semiestruturada. A análise dos dados produzidos pelas quatro professoras coordenadoras foi conduzida pelo procedimento metodológico dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). A interpretação desses dados permitiu a apreensão de alguns determinantes do processo de identificação das professoras com a coordenação pedagógica. Dentre eles, foi possível verificar que os motivos para seu ingresso na função foram mediados por: experiências vivenciadas em sua atividade docente e que as aproximaram de algumas práticas do coordenador; a possibilidade que a função oferece de ampliação da atuação do pedagogo no contexto escolar; os vínculos de afeto e pertencimento construídos com a escola em que lecionavam. A multidimensionalidade da ação do coordenador pedagógico pôde ser conferida na diversidade de significados e sentidos atribuídos pelas professoras coordenadoras à função. Constatou-se, entretanto, pouca ênfase das participantes à significação que relaciona o coordenador pedagógico à mediação da formação continuada em serviço dos professores. Também foi possível verificar que os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano na função estão relacionados aos sentidos que definem suas formas singulares de sentir, pensar e agir na atividade, bem como estão vinculados ao seu contexto de trabalho e às relações nele estabelecidas junto aos outros membros da equipe gestora e aos professores.</p>

<p>TÍTULO 08: <u>DISSERTAÇÃO</u> O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL</p>	<p>Como Placco, Almeida e Souza (2011), Christov (2002), Bauman (2001)</p>	<p>objetivo geral desta pesquisa: compreender como se elaboram os processos de construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos que</p>	<p>Como vem se construindo a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos?</p>	<p>Natureza qualitativa, questionário e entrevista</p>	<p>Os resultados apontaram que a função do coordenador pedagógico está em formação e em busca da sua identidade profissional no âmbito escolar. Constatamos que a sua função na escola engloba múltiplas atribuições, como as atividades pedagógicas, atendimento de pais e alunos, a formação continuada e as atividades administrativas; e que esses profissionais ainda não têm clareza das responsabilidades do coordenador pedagógico. Percebemos, contudo, uma diferença na construção da identidade dos dois grupos: na escola pública, as atribuições do coordenador nos pareceram muito mais burocráticas e administrativas e, por isso, a formação e os aspectos pedagógicos foram um pouco negligenciados; já na escola particular, apesar de esse profissional também assumir o trabalho administrativo, as formações continuadas são de responsabilidade dele e, apesar de ocorrerem, ele não consegue se dedicar a esse trabalho, uma vez que tem muitas funções.</p>
<p>AUTOR: JULIANA BELTRÃO LINS</p>	<p>Dubar (1997,2006), Erikson (1972) e Hall (1997)</p>	<p>trabalham em instituições públicas e privadas de ensino na Região Metropolitana do Recife.</p>			
<p>ANO: 2016</p>					
<p>BASE DE DADOS: BDTD</p>					<p>Analizando os elementos e processos constitutivos da identidade profissional do coordenador, vimos que eles se veem como “faz-tudo”, “bombril” e até como “aquele que não sabe o que faz”, mas tem que dar conta de tudo. Essa percepção revela que essa é ainda uma função com atribuições muito indefinidas. (LINS, 2016, p.08)</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE</p>	<p>Coordenação Pedagógica. Identidade. Identidade Profissional.</p>				

<p>CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</p>	<p>A função de coordenar é muito heterogênea pela infinidade de atividades, o que, em alguns momentos, atrapalha o desenvolvimento do acompanhamento pedagógico, função essencial do coordenador no contexto atual. Assim, nossa suposição de pesquisa é a de que todas essas atividades, funções e demandas desencadeiam uma crise de identidade profissional devido à falta de clareza quanto ao exercício da função e ao que é e ao que não é de responsabilidade do coordenador pedagógico. Temos como pressuposto aqui que a indefinição em que vivem os coordenadores tanto na formação como em suas atribuições desencadeiam uma crise de identidade, em meio a construção de uma função que ainda está se consolidando, no que diz respeito aos seus conhecimentos específicos, teóricos e práticos. (LINS, 2016, p.17)</p> <p>a identidade do coordenador se constrói durante a sua caminhada profissional, com suas experiências, história de vida, em grupo e na sociedade, ou seja, essa identidade profissional é uma construção social. (LINS, 2016, p.17)</p> <p>Essa lacuna na formação se torna, dessa maneira, um grande problema na profissionalização desse segmento social e não há como discutir profissionalização sem refletir sobre a valorização social da função. Assim como a docência tem vivido uma crise de identidade profissional advinda da falta de valorização e status social, a nossa hipótese é a de que os coordenadores também têm vivenciado essa crise. (LINS, 2016, p.26)</p> <p>Em decorrência desse processo de construção da profissão, inicia-se também o processo de construção de uma identidade profissional, uma vez que professores incorporam em seu fazer docente uma série de novos elementos: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação e formação continuada. (LINS, 2016, p.38)</p> <p>Devido a essa desprofissionalização, a crise de identidade profissional vivida por docentes e coordenadores fica ainda mais acentuada. Sem uma definição profissional, percebemos um alto nível de indefinição no exercício da função. Sem valorização ou reconhecimento profissional, fica ainda mais distante um processo de transformação desse ofício, ou melhor, dessa função, em profissão. (LINS, 2016, p.40)</p> <p>relaciona-se ao mundo ocupacional e profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização profissional, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional. Para essa autora, a identidade profissional constitui não somente uma identidade no trabalho, mas, sobretudo, uma projeção de si no futuro, uma antecipação de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação. (LINS, 2016, p.49)</p> <p>na constituição da identidade social, está a profissional. Essa identidade também está em constante modificação e muda de acordo com os papéis que exercemos. Ela está, assim, diretamente relacionada aos contextos, às circunstâncias, ao sentimento de pertença ao grupo social e aos sentimentos identitários. (LINS, 2016, p.49)</p> <p>A identidade profissional é aqui compreendida enquanto processo de construção dos sujeitos na função e imbricam-se a forma como se relacionam consigo mesmos e a forma como interagem com os outros do mesmo grupo social. (LINS, 2016, p.50)</p>
--	---

	<p>Esse instrumento também nos foi muito útil para delimitarmos as perguntas da entrevista, uma vez que, compreendendo a formação das coordenadoras, tivemos conhecimento de um elemento constitutivo dessa identidade profissional. (LINS, 2016, p.60)</p> <p>Percebemos que, na docência, havia um sentimento de pertença, aspecto tão importante na construção da identidade profissional. Esse sentimento se constrói a partir da sensação de pertença do profissional ao seu ambiente de trabalho. (LINS, 2016, p.69)</p> <p>Inferimos, então, que esse traço é constitutivo e fundante da identidade profissional dos coordenadores, uma vez que, compreendendo o que elas entendem por ser coordenador, vemos que há uma grande indefinição na função. Além dessa indefinição, há nessa caracterização um retorno à antiga função de coordenador, na perspectiva da administração, do gerente. (LINS, 2016, p.72)</p>
RESUMO	<p>A presente pesquisa buscou investigar e compreender os processos de construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, visando, assim, discutir a constituição atual desse profissional em evidência na gestão escolar. O referencial teórico da pesquisa foi construído a partir de um diálogo entre o campo conceitual da Coordenação Pedagógica, com autores como Placco, Almeida e Souza (2011), Christov (2002), e os teóricos que tratam da identidade e da identidade profissional, como Dubar (1997,2006), Erikson (1972) e Hall (1997). Adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por possibilitar compreender os sentidos, significados e elementos que os circundam. A pesquisa foi dividida em duas etapas principais: um questionário de múltipla escolha para traçar um perfil geral dos nossos sujeitos e a entrevista semiestruturada, que ocorreu em mais de uma visita com cada participante. Além disso, construímos um diário de observação em nossas visitas às escolas. Foram pesquisados 10 (dez) coordenadores, sendo 5 (cinco) de escolas públicas e 5 (cinco) de escolas particulares – todas localizadas na cidade do Recife. Para a análise dos dados, utilizamos a Técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Os resultados apontaram que a função do coordenador pedagógico está em formação e em busca da sua identidade profissional no âmbito escolar. Constatamos que a sua função na escola engloba múltiplas atribuições, como as atividades pedagógicas, atendimento de pais e alunos, a formação continuada e as atividades administrativas; e que esses profissionais ainda não têm clareza das responsabilidades do coordenador pedagógico. Percebemos, contudo, uma diferença na construção da identidade dos dois grupos: na escola pública, as atribuições do coordenador nos pareceram muito mais burocráticas e administrativas e, por isso, a formação e os aspectos pedagógicos foram um pouco negligenciados; já na escola particular, apesar de esse profissional também assumir o trabalho administrativo, as formações continuadas são de responsabilidade dele e, apesar de ocorrerem, ele não consegue se dedicar a esse trabalho, uma vez que tem muitas funções. Concluímos que ainda há muitos aspectos advindos da supervisão e da inspeção que perduram no trabalho da coordenação atual. Analisando os elementos e processos constitutivos da identidade profissional do coordenador, vimos que eles se veem como “faz-tudo”, “bombril” e até como “aquele que não sabe o que faz”, mas tem que dar conta de tudo. Essa percepção revela que essa é ainda uma função com atribuições muito indefinidas.</p>

<p>TÍTULO 09: <u>DISSERTAÇÃO</u> O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PROFESSOR-PEDAGOGO) NO PERÍODO DE INICIAÇÃO: DILEMAS E DIFICULDADES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE PONTA GROSSA</p>	<p>Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995). (FRANCO, 2008; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012)</p>	<p>objetivo geral investigar os dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa.</p>		<p>O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a partir de um estudo de caso e uso de entrevista semiestruturadas e estudo bibliográfico.</p>	<p>Considera-se que diante de tais dilemas e dificuldades o coordenador pedagógico iniciante tem atuado de maneira limitada e imediatista, diante dos inúmeros fatores que determinam sua atuação na escola.</p>
<p>AUTOR: HELENA GUTOCH GARBOSA</p>		<p>Objetivos específicos da pesquisa:</p>			
<p>ANO: 2019</p>		<p>evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos, como também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência.</p>			
<p>BASE DE DADOS: BDTD</p>					
<p>PALAVRAS-CHAVE</p>	<p>Coordenador pedagógico iniciante. Teoria como expressão da prática. Coordenação pedagógica no ensino público estadual.</p>				

<p>CONCEITOS E ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</p>	<p>Essas experiências, segundo as participantes, marcam sua jornada, as animam e fortalecem, além de auxiliar o novo coordenador no sentido de traçar um perfil próprio de trabalho, colaborando para a construção da identidade profissional enquanto coordenador, já que os acertos identificados por ele consolidam suas percepções acerca do seu papel, de sua função social na escola pública. (GARBOSA, 2019 p. 99)</p> <p>Desse modo, o suporte dos pares e o enfrentamento dos problemas complexos da escola são o meio pelo qual o choque da realidade será superado, pois assim o professor estará constituindo sua identidade profissional enquanto coordenador pedagógico, isto é, a partir do aprendizado adquirido por meio de sua experiência no cargo. (GARBOSA, 2019 p. 105)</p> <p>A autora não apresenta um conceito de identidade profissional, mas traz comentários acerca de outros trabalhos sobre a temática.</p>
<p>RESUMO</p>	<p>A presente pesquisa intencionou investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa. Para tanto, foram objetivos específicos da pesquisa: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência neste cargo. Os fundamentos epistemológicos da pesquisa contam com as contribuições de estudiosos como, Castoriadis (1985), Martins (1996), Papi (2011) e Thompson (1981). Também se constituiu como referencial teórico os estudos a respeito da temática dos professores iniciantes que subsidiaram as análises sobre o período de iniciação profissional na coordenação pedagógica, visto que praticamente não se encontra literatura a respeito da coordenação pedagógica no período de iniciação. Para tanto, utilizar-se-á as discussões realizadas por Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998) e Nóvoa (1995). Foram retomados os principais conceitos que tratam do coordenador pedagógico, suas atribuições, desafios, bem como, o que a literatura diz a respeito do papel do coordenador pedagógico escolar. Nesse sentido, as discussões estão baseadas nas contribuições de Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012) e Ribeiro (2016). O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a partir de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) no qual participaram 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes, com experiência até cinco anos nessa atividade. Envolveu, ainda, estudo bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de um caderno de registros livres. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de acordo com a maior frequência das considerações observadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Identificou-se que os principais dilemas e dificuldades que permeiam o trabalho dos coordenadores pedagógicos iniciantes estão relacionados à organização do trabalho pedagógico; à relação conflituosa com o corpo docente da escola; às questões complexas que envolvem alunos e seus familiares, e, à questão da formação para o trabalho na coordenação pedagógica. Considera-se que diante de tais dilemas e dificuldades o coordenador pedagógico iniciante tem atuado de maneira limitada e imediatista, diante dos inúmeros fatores que determinam sua atuação na escola. Ainda assim, há momentos em que alternativas são encontradas pelos sujeitos, visto que os coordenadores procuram atuar para além das determinações priorizando a dimensão pedagógica de seu trabalho. Assim, acredita-se na relevância de serem ofertados periodicamente processos de formação continuada específicos para os coordenadores pedagógicos com objetivo de viabilizar movimentos reflexivos que possam colaborar com uma maior compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola e de suas atribuições.</p>