UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

PRISCILA LOPES DO PRADO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR

Vitória da Conquista − BA
Fevereiro – 2026

PRISCILA LOPES DO PRADO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Roselane Duarte Ferraz

Vitória da Conquista − BA
Fevereiro – 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

P919c

Prado, Priscila Lopes do.
A construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar / Priscila Lopes do Prado, 2026.
245 f.
Orientador (a): Dr.ª Roselane Duarte Ferraz.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências.
1. Coordenador(a) pedagógico(a). 2. Coordenadores educacionais. 3. Identidade profissional. I. Ferraz, Roselane Duarte. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 371.207

*Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

PRISCILA LOPES DO PRADO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Formação de Professores e Inclusão.

Aprovada em: 23/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Dra. Roselane Duarte Ferraz

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dra. Lilian Moreira Cruz

Universidade Estadual de Santa Cruz

Dra. Mara A. Alves da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Vitória da Conquista, 23 de fevereiro de 2026

Dedico este trabalho a quem colaborou diretamente comigo: minha família, a minha orientadora, meus professores, meus colegas de curso e, principalmente, a Deus. Sem a sua orientação e força, eu não teria sido capaz de concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho representou a concretização de um grande sonho. Além do crescimento profissional, foi uma oportunidade única de aprendizado e de compartilhamento de experiências que contribuíram grandemente para a minha formação pessoal e acadêmica.

Durante essa jornada, muitos foram os desafios, os aprendizados e as conquistas. Chegar até aqui só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas que, de diferentes maneiras, tornaram esse ideal uma realidade.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela orientação, por me dar forças, sabedoria, e por me mostrar o caminho que deveria ser trilhado. Sem esse direcionamento, nada disso seria possível.

À minha orientadora, Professora Dra. Roselane Duarte Ferraz, agradeço pela confiança, paciência, pelos conselhos, pela orientação e pela dedicação ao longo dessa jornada. Posso dizer que caminhamos juntas, sua experiência me inspirou, e seus conhecimentos me direcionaram tanto no processo da escrita, quanto na busca por sempre tentar fazer o melhor. Gratidão, Rose!

À Banca de Qualificação, professora Dra. Lilian Moreira Cruz e professora Dra. Mara A. Alves da Silva, agradeço pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed), agradeço pelas trocas de conhecimentos e pelas reflexões durante as aulas, que enriqueceram meu percurso acadêmico.

Aos meus colegas, agradeço pelos momentos de risadas, pelos conhecimentos compartilhados e pelas discussões produtivas nas aulas, foram momentos inesquecíveis. E, em especial, às minhas colegas que se tornaram muito mais do que companheiras do curso: Ana Lúcia e Jane, nossa amizade é linda e seguirá firme. Do mestrado para a vida!

Ao meu pai, Valdeci Rodrigues, aos meus irmãos Poliane Lopes e Danilo Lopes, agradeço pelo amor, apoio e cuidado. E, em especial, agradeço à minha mãe, Eunice Lopes do Prado, que sempre foi e será o meu porto seguro. Sei que posso contar com a senhora em todos os momentos.

Às minhas filhas, Mariana Prado e Mirela Prado, sou grata por todo amor, carinho e compreensão. E, de forma especial, agradeço ao meu esposo Rock Alves. Vocês são meus grandes amores. Foram muitos os momentos dedicados ao estudo, e vocês me apoiaram incondicionalmente.

Aos amigos que, de perto ou de longe, sou grata por torceram por mim, por cada palavra de incentivo nos momentos difíceis e pelos aplausos nas conquistas. Em especial, agradeço à minha irmã de coração, Geysa Novais, por todo o apoio e por acreditar que tudo isso seria possível.

A Jaqueline Feitoza, agradeço pelo cuidado na revisão deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram e participaram desta caminhada, deixo minha sincera gratidão. A conclusão desta dissertação marca o encerramento de uma linda trajetória, que, ao mesmo tempo, abre caminhos para coisas novas.

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis" (Fernando Pessoa).

RESUMO

A coordenação pedagógica é uma função essencial no ambiente escolar, sendo responsável por orientar, articular, acompanhar e mediar as práticas desenvolvidas na escola. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) elo entre a gestão, os professores, alunos, pais e responsáveis, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, esta pesquisa tem como finalidade analisar a construção da identidade profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir da interface entre o desenvolvimento de funções que lhes são atribuídas e as interações ocorridas no ambiente escolar. Para responder a este objetivo, foi necessário um olhar atento e direcionado, aspecto fundamental de uma investigação fenomenológica, a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório. No tocante à produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: a análise documental, a observação e a entrevista narrativa. Após o registro das informações, os dados foram lidos, organizados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram que a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), alvos desta pesquisa, que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista, é resultado de um processo dinâmico e relacional, construindo-se tanto das funções que lhes são direcionadas, quanto das interações ocorridas no ambiente escolar. Essa constituição não se limita apenas às determinações legais, mas às relações que acontecem em um ambiente complexo, que favorece as mudanças e a ressignificação da prática. Esse contexto, associado às experiências de vida, a formação acadêmica, os encontros e desencontros da prática e a convivência com os professores, alunos, gestores, pais, responsáveis e demais grupos da comunidade escolar possibilitam o reconhecimento desses profissionais. Nesse sentido, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), participantes desta pesquisa, estão construindo a sua identidade a partir das funções direcionadas à profissão, mas, também, das demandas do cotidiano e de ações emergenciais, em um cenário marcado por tensões, conflitos e diferentes representações. Essa atuação voltada para o dia a dia da escola revela não apenas a capacidade desses profissionais de articulação e mediação das ações, mas a necessidade de práticas formativas que possibilitem a reflexão sobre a organização do espaço educacional e o

direcionamento das especificidades e necessidades de cada grupo e as atribuições de cada segmento da escola. Desse modo, investir na clareza dessa profissão, no conhecimento e no reconhecimento dessa função torna-se essencial para que esses profissionais desenvolvam as suas potencialidades em um contexto marcado por diferentes significados.

Palavras-chaves: Ambiente escolar. Coordenador (a) pedagógico (a). Identidade profissional.

ABSTRACT

Pedagogical coordination is an essential function in the school environment, responsible for guiding, articulating, monitoring, and mediating the practices developed at the school. The pedagogical coordinator is the link between management, teachers, students, parents, and guardians, with the purpose of improving the quality of teaching and the integral development of students. In this context, this research aims to analyze the construction of the professional identity of pedagogical coordinators, based on the interface between the development of the functions assigned to them and the interactions that occur in the school environment. To achieve this objective, it was necessary to take a careful and attentive look, a fundamental aspect of phenomenological research, using a qualitative, descriptive-exploratory approach.The following research instruments were used to produce data: document analysis, observation, and narrative interviews. After recording the information, the data were read, organized, and analyzed using Bardin's (2011) content analysis. The results revealed that the construction of the professional identity of pedagogical coordinators working in state schools in the municipality of Vitória da Conquista is the result of a dynamic and relational process, built both from the functions assigned to theem and from the interactions that occur in the school environment. This formation is not limited only to legal requirements, but also to the relationships that occur in a complex environment that favor changes and the re-signification of practice. This context, associated with life experiences, academic training, the encounters and disagreements of practice, and interaction with teachers, students, managers, parents, guardians, and other groups in the school community, enables the recognition of these professionals. In this sense, pedagogical coordinators are constructing their identity based on the functions assigned to the profession, but also on the demands of daily life and emergency actions, in a scenario marked by tensions, conflicts, and different representations. This focus on the day-to-day operations of the school reveals not only the ability of these professionals to coordinate and mediate actions, but also the need for formative practices that enable reflection on the organization of the educational space and the addressing of the specificities and needs of each group and the responsibilities of each segment of the school. Therefore, investing in clarity about this profession, in knowledge and recognition of this role, becomes essential for these professionals to develop their potential in a context marked by different meanings.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Professional Identity. School Environment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção dos Trabalhos 35
Quadro 2 − Categorias 38
Quadro 3 − Trabalhos selecionados 39
Quadro 4 − Caracterização dos participantes da pesquisa 94
Quadro 5 − Características das escolas de atuação dos(as) participantes da pesquisa 95
Quadro 6 – Formação inicial e trajetória profissional 120
Quadro 7 – Categorias da pesquisa 156

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RDBU – Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 226
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE* 227
APÊNDICE C − ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA 231
APÊNDICE D – ROTEIRO:ANÁLISE DOCUMENTAL 234
APÊNDICE E – NOTA DE CAMPO 235

LISTA DE ANEXO

ANEXO A − PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 241

SUMÁRIO

MEMORIAL 18
1 INTRODUÇÃO 23
2 ARTIGO 1: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO PERÍODO COMPREENDIDO DE 2019 A 2023 30
2.1 Introdução 30
2.2 Caminhos da investigação: o percurso metodológico da pesquisa 34
2.3 Apresentação e análise da tese e das dissertações 38
2.4 Coordenação pedagógica: atribuições, organização do trabalho e os elementos de continuidade e dispersão em relação à noção de identidade profissional 40
2.5 O(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Educação Infantil: constituição ou afirmação da identidade profissional frente sua equipe escolar 47
2.6 Formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógicos(a) 53
2.7 Coordenação pedagógica e identidade profissional: considerções finais 57
Referências 60
3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E O PAPEL DOS(AS) COORDENADORES(AS) NO AMBIENTE ESCOLAR 62
3.1 Da supervisão à coordenação: a história dessa função pedagógica 67
3.2 Ser coordenador(a) pedagógico(a): caminhos para a construção da identidade profissional no ambiente escolar 73
3.2.1 Caminhos para a construção da identidade 74
3.2.2 Identidade profissional 78
3.2.3 Identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) 80
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA 85
4.1 Abordagem da Pesquisa 85
4.2 Perspectiva fenomenológica da pesquisa 89
4.3 Procedimentos da pesquisa 92
4.5 Instrumentos e produção de dados 96
4.5.1 Questionário online 96
4.5.2 A observação das práticas pedagógicas 98

4.5.3 A entrevista narrativa 100
4.5.4 Análise documental 102
4.6 Análise e o tratamento dos dados 103
4.7 Considerações éticas 105
4.8 Início da pesquisa de campo: primeiros contatos com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) 106
5 ARTIGO – 2 ENTRE A FORMAÇÃO E AÇÃO: O CAMPO DE INTERAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR 108
5.1 Introdução 109
5.2 A formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as): fundamentos teóricos, campo de interação e a construção da identidade profissional 111
5.3 Caminhos metodológicos 115
5.4 A formação inicial, o campo de interação e a construção da identidade profissional 118
5.4.1 Formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a construção da identidade profissional 119
5.4.2 O campo de interação e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar 128
5.5 Considerações finais 138
Referências 140
6 ARTIGO 3: ENTRE O LEGAL E O COTIDIANO ESCOLAR: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E SUAS PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO 143
6.1 Introdução 144
6.2 Atribuições legais e a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar 146
6.3 Percursos metodológicos 153
6.4 Caminhos para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar 156
6.4.1 Atribuições e o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a): Entre os fundamentos legais e a realidade escolar 157
6.4.2 Perspectivas da coordenação pedagógica: caminhos para a construção da identidade profissional 165
6.5 Considerações finais 172

Referências 174
7 ARTIGO 4: NO ENTRELAÇAR DAS PRÁTICAS E DOS DESAFIOS: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR 177
7.1 Introdução 177
7.2 Desafios e práticas na construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar 180
7.3 Abordagem metodológica 184
7.4 Caminhos, desafios e potencialidades na construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar 186
7.4.1 Coordenação pedagógica e os desafios que configuram a atuação profissional 187
7.4.2 Potencialidades da coordenação pedagógica e a construção da identidade profissional 203
7.5 Considerações finais 210
Referências 212
8 O QUE FICA DO CAMINHO: REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA 215
REFERÊNCIAS 220

MEMORIAL

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Pessoa, 1944)

As palavras do poeta levam-me a uma reflexão de tudo que vivi até aqui, e de tudo que ainda pretendo viver. Foram muitas conquistas, decepções, acertos e desacertos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Quanto à minha atitude diante das demandas, sou uma pessoa muito dedicada e focada no que eu quero. Sempre busquei, dentro das melhores condições, realizar meus objetivos. Como diz a letra do poema, já estive em muitos lugares, já vivi muitas coisas, contudo, desejo conquistar muito mais.

Diante dessa descrição, pretendo, nessas poucas palavras, apresentar um pouco da minha bela e gigante trajetória acadêmica e profissional (minhas conquistas, meus desafios, minhas frustações e, também, um pouco do que ainda pretendo alcançar). Relembrando minhas memórias, convido-os a olhar pela janela da minha vida, e a observar um pouco das paisagens e lugares que já passei.

Quando criança, convivi muito com uma tia professora, isso contribuiu para a minha escolha profissional. O ambiente de incentivo à leitura e à escrita fez parte da minha vida desde muito cedo. Praticamente, aprendi a ler em casa e, quando fui para a minha primeira escola, já dominava muitos conhecimentos, inclusive, já escrevia meu nome e algumas palavras.

Foram anos de dedicação e estudos, até que cheguei ao Ensino Médio. Nesse momento, tive que fazer minha escolha e, mesmo não tendo ainda muita certeza, decidi fazer o curso de Magistério. Estudei os três anos do Ensino Médio no Instituto de Educação Euclides Dantas, mais conhecida como Escola Normal. Confesso que, nessa trajetória, tive algumas dúvidas e muitas dificuldades, mas alguma coisa me dizia que eu deveria continuar seguindo aquele caminho.

Em 2000, fiz o meu estágio. Foi um momento de observação e participação das aulas. Estagiei na Colégio Paulo VI e minha professora regente me conduziu de forma muito tranquila por todo o processo. Quando terminei o meu estágio, percebi que poderia trilhar pelo caminho da Educação.

No ano seguinte, comecei a procurar trabalho para iniciar minha vida profissional. No

entanto, foi um caminho muito difícil: muitas portas se fecharam diante da realidade de uma garota tão jovem, sem qualquer experiência, em busca de uma oportunidade. Com a frustação de não conseguir o que almejava, fui trabalhar no comércio e vender alguns cosméticos, pois precisava de alguma renda. Foi frustrante, nunca me senti tão triste e ao mesmo tempo tão certa de que aquele mundo não era para mim. No mesmo ano, alguns meses depois da experiência com vendas, consegui minha primeira turma de Educação Infantil, em uma escola particular. Que desafio! Confesso que a realidade da sala de aula é bem diferente do que aprendemos na escola e no estágio. Paradoxalmente, foram nessas dificuldades que meu coração se encheu de esperança, pois acreditava estar no caminho certo.

Depois desse ponta pé inicial, em 2002 consegui um trabalho em uma escola maior e, em 2004, iniciei minha primeira licenciatura. Percebi que precisava buscar mais e ampliar meus conhecimentos sobre o fantástico mundo da Educação. Fiz o curso de História, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e, logo em seguida, uma pós-graduação na mesma área. Nesse momento, já trabalhava com o Ensino Fundamental II, com a disciplina de Geografia. Foram anos dedicados ao ensino. Fiz provas de concursos, tanto da prefeitura da minha cidade, quanto do estado, mas não conseguia a aprovação, cheguei até pensar que esse sonho não era para mim.

Em 2015, a diretora da escola particular a qual eu trabalhava abriu os meus olhos para um caminho que eu já estava trilhando, mas não tinha percebido ainda. Ela fez a proposta de um trabalho voltado para a coordenação pedagógica. Não esqueço das suas palavras: “vejo o seu amor pela educação, o quanto seu olho brilha quando está em sala de aula. Mas, o melhor do seu trabalho está no acolhimento aos alunos e professores e sua capacidade de organizar as atividades no ambiente escolar”. E ela fez a seguinte proposta: “Vai estudar um pouco sobre essa área, queremos você na coordenação pedagógica dessa escola”.

Nesse dia, saí da escola muito pensativa e mesmo sem saber se era isso mesmo o que eu queria, segui a orientação da minha diretora. Fiz minha matrícula e comecei minha segunda graduação em uma faculdade particular, agora no curso de Pedagogia. Gente! Que incrível! Era tudo que eu precisava. Antes mesmo de terminar o curso, já comecei a trabalhar como coordenadora da Instituição em que atuava. Em um turno coordenava as turmas do 6º ao 9º ano e, no outro, trabalhava em sala de aula com os alunos do 4º ano.

Ao concluir o curso de Pedagogia, percebi ainda mais o quanto eu queria seguir nessa jornada e como eu amava minha profissão. Logo comecei a trabalhar apenas como coordenadora pedagógica da escola que antes eu era professora e de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (Projovem), em uma escola municipal de Vitória da Conquista.

Em 2018, veio a realização de um grande sonho, fui aprovada no concurso do Estado da Bahia, no cargo de coordenadora pedagógica. Aprovação que só foi possível devido à minha dedicação e ao curso de Pedagogia (curso exigido para ocupar o cargo). Nesse contexto, meu coração se encheu de alegria e, ao mesmo tempo, de muitas incertezas e inseguranças, afinal, foram anos dedicados ao Ensino Fundamental I e II, trabalhando com crianças e, agora, iria iniciar uma nova etapa no Ensino Médio.

No primeiro dia de trabalho como concursada, dia 20 de fevereiro de 2019, cheguei na escola (Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista - CETEP) muito apreensiva por não saber o que me esperava. Anos dedicados a uma realidade e agora estava em um ambiente gigante. Uma escola estadual, com adolescentes, quase 100 profissionais (entre professores, diretores e funcionários) e mais de mil alunos, em uma realidade de Educação Profissional.

Mais uma vez, reporto-me ao poema de abertura dessa trajetória acadêmica e profissional: "o coração estava cheio de muitas coisas já vividas" (Pessoa, 1944). Quase 20 anos de prática na Educação e parecia que era o meu primeiro dia de aula, minha primeira experiência. Muitos foram os desafios ao longo desses anos, e hoje vejo o quanto cresci. Foram encontros e desencontros, e assim percebo que a escolha foi mais que especial e, na minha concepção, não me vejo trilhando outro caminho que não seja o da Educação.

A memória é o essencial, visto que a literatura está feita de sonhos e os sonhos fazem-se combinando recordações (Borges, 2005). A partir dessas experiências e das lembranças presentes em minha memória, olho para trás e vejo o quanto que meus sonhos e anseios são movidos pelo coração, apesar de realizá-los sempre com muito cuidado, dedicação e profissionalismo.

"E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero [...]" (Pessoa, 1944). Esse fragmento do poema reflete outra parte da minha história: o Mestrado. Então, depois de achar que tudo estava organizado e tranquilo, afinal, um concurso traz muita segurança e a sensação de que tudo está resolvido. Entretanto, no contexto do meu trabalho, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos. Muitos foram os desafios e, a apesar dos momentos formativos na área e da participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, faltava alguma coisa.

Assim, em 2023, por incentivo de uma colega do trabalho que comentou sobre a inscrição para a seleção de Mestrado, eu comecei a pensar que poderia ser possível. Sempre pensei na ideia de continuar os estudos acadêmicos, mas as atividades cotidianas e o trabalho apareciam sempre como desculpas para não retomar os estudos.

Nesse contexto, algumas inquietações faziam parte da minha realidade e o incentivo

dessa colega abriu o caminho para o ingresso na turma de mestrado. O tema do projeto apresentado como proposta na seleção surgiu a partir da minha prática escolar e dos desafios enfrentados na coordenação pedagógica. Trabalhar com Educação não é fácil. E quando estamos experimentando a realidade e vivenciando no espaço da escola, percebemos o quanto precisamos estar sempre buscando novos conhecimentos para desenvolver uma educação de qualidade.

A proposta apresentada na seleção do mestrado surgiu justamente dessa percepção, da inquietação e do anseio de tentar ampliar os meus conhecimentos e, consequentemente, melhorar a minha atuação profissional. O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito importante na conexão segura entre os demais segmentos no ambiente escolar. E os desafios enfrentados na minha jornada profissional contribuíram para o desejo de buscar novos caminhos e conhecimentos que poderão orientar a minha trajetória no trabalho e a atuação de outros profissionais que trabalham nessa área.

Ao propor a temática deste trabalho, busco compreender como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estão construindo sua identidade profissional no ambiente escolar, uma vez que trabalhar nessa função exige muito desses profissionais. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) vem enfrentando muitos desafios e, principalmente, dificuldades na realização das suas funções. Isso foi ficando cada vez mais claro e presente em minha atuação profissional.

No contexto do meu trabalho, são inúmeras as atividades atribuídas e direcionadas à coordenação pedagógica que não fazem parte das minhas funções. Atividades essas que acabaram dificultando a realização do que realmente faz parte do meu trabalho. A necessidade de me identificar no ambiente de trabalho, enquanto coordenadora pedagógica na interface das diversas relações existentes entre diretores, professores, alunos, pais e demais responsáveis, contribuíram para o surgimento do meu objeto de pesquisa: A construção da identidade profissional do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

Em cada etapa da seleção, a ansiedade aumentava e a cada conquista eu percebia que o sonho estava se tornando realidade. No dia do resultado final, recebi a notícia da aprovação como uma conquista mais que especial. Após iniciar o curso de Mestrado, percebi o quanto ainda estou no início do meu percurso e, apesar de toda experiência na Educação, compreendi o quanto ainda preciso caminhar.

Olhar para a minha trajetória acadêmica e profissional trouxe-me boas lembranças e a sensação de que estou trilhando o caminho certo, e que novos horizontes serão abertos para um coração que, apesar de estar cheio de tudo que já viveu, muito ainda deseja alcançar. No

final de mais um percurso, vejo a possibilidade do Doutorado, afinal de contas a conclusão de uma etapa possibilita o início de coisas novas.

1 INTRODUÇÃO

A Coordenação Pedagógica desempenha um papel essencial no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as diversas atribuições direcionadas ao(a) coordenador(a), é possível destacar a liderança junto aos professores e alunos, a tomada de decisões e a organização do trabalho pedagógico. Esse(a) profissional, exerce diversas funções específicas e fundamentais dentro da escola, como a orientação das ações coletivas e a mediação das relações entre os segmentos envolvidos.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é responsável por organizar e motivar a realização de novas atividades no contexto escolar. A presença desse profissional na escola pode impactar diretamente a qualidade do ensino. Segundo Libâneo (2004), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) auxilia os docentes no processo didático-pedagógico e nas reflexões sobre as práticas de ensino para que uma aprendizagem mais significativa seja desenvolvida no ambiente escolar. No que se refere aos discentes, a função da coordenação pedagógica é acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e buscar novas formas e propostas junto aos professores, para que o direito de aprender seja garantido.

Esse acompanhamento exige uma análise em conjunto, para tentar perceber quais são as fragilidades e barreiras frente ao desenvolvimento, além de articular estratégias que favoreçam a superação ou minimização das dificuldades encontradas. Quanto a relação com as famílias, o(a) coordenador(a) poderá buscar parcerias para que as responsabilidades sejam compartilhadas, uma vez que os pais e responsáveis precisam acompanhar e participar do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é possível perceber a relevância do trabalho realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, uma vez que é ele(a) que responde pelo processo de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, assegurando a articulação entre as práticas e os objetivos da instituição. O(a) coordenador(a) precisa ser um(a) grande facilitador(a) da comunicação na escola e o(a) responsável por traçar, junto a sua equipe, caminhos para direcionar as ações pedagógicas que possam favorecer a transformação das ações realizadas e contribuir para a organização de um trabalho mais reflexivo (David, 2017).

Entretanto, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) frequentemente se depara com situações e demandas que dificultam, em grande maioria, essa ação reflexiva e a realização de um trabalho formativo e contínuo com os professores. Em muitos casos, esse(a) profissional é, surpreendido(a), e até mesmo mal compeendido em relação às suas reais funções. O

desencontro entre as determinações legais direcionadas aos(as) coordenadores(as), as diferentes concepções sobre sua atuação, a falta de entendimento por parte dos demais segmentos presentes no contexto escolar e as experiências vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) podem, muitas vezes, comprometer o desempenho de suas atribuições (David, 2017). As concepções sobre o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a forma como ele(a) é identificado no ambiente escolar é resultado, em grande parte, dessas interações e contradições.

Outrossim, é possível perceber uma relação significativa entre a trajetória do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a construção da sua identidade profissional (Pereira, 2004; Silva, 2024; Vasconcelos, 2007). As experiências e histórias de vida, tanto individual quanto coletiva, influenciam a forma como cada profissional compreende e realiza as suas atribuições no contexto escolar. O(a) coordenador(a) não trabalha sozinho(a), e é justamente nas interações e nas mediações das ações desenvolvidas na escola que essa trajetória vai sendo constituída.

Ao relacionar-se com os diversos grupos presentes na instituição de ensino, esse(a) profissional identifica o que precisa ser realizado ou, em muitos casos, apenas responde às ações emergenciais. Essas demandas direcionadas ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) e que, muitas vezes, são funções de outros profissionais, e a forma como é visto pela comunidade escolar, contribuem para impossibilitar o reconhecimento efetivo de seu papel e o exercício das suas atribuições.

Esses desafios cotidianos e as experiências vivenciadas vão direcionando as suas ações e percepções. Cada momento enfrentado, seja um conflito com alunos ou professores, os encontros formativos e de planejamento, e a necessidade de adaptações e adequações relacionadas as práticas desenvolvidas vão contribuindo significamente para a sua constituição enquanto profissional. Essas ações exigem do(a) coordenador(a) pedagógico(a) conhecimentos específicos, que vão compondo o seu modo de ser e agir e, consequentemente, formando a sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional é um processo contínuo, pessoal e coletivo (Dubar, 2005), sendo resultado das vivências e das ações realizadas. Nas atividades diárias, os profissionais transformam-se continuamente. No caso dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), além das experiências, outros pontos são essenciais na formação de sua identidade: a formação inicial e continuada. O embasamento teórico-prático relacionado à essa função, associadas à participação em momentos contínuos de formações específicas para

essa área, direcionam esse(a) profissional sobre o seu papel no seu contexto de trabalho e fortalece a sua prática.

Ao se discutir a identidade profissional, torna-se necessário compreender as diversas relações existentes no espaço ao qual esse profissional está inserido e as interações entre os múltiplos segmentos escolares: gestor, professor, alunos, pais e responsáveis. Tais interações podem contribuir para a construção das características de cada indivíduo e cada momento de interação possibilita o desenvolvimento e a formação de novos valores ou a ressignificação das práticas.

Essa identidade se constrói a partir dos significados desenvolvidos na realização da profissão, por meio das relações sociais, das experiências e da reafirmação das práticas que permanecem presentes em sua trajetória. A interface entre as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e as interações desse(a) profissional com os diversos segmentos no contexto escolar, dependendo da forma como se estabelecem, possibilita o seu reconhecimento.

Por ser um processo permanente, a construção da identidade profissional não é instituída à sua revelia, mas depende de outros para forjar suas próprias características (Dubar, 2005). O contexto escolar e todo o desenvolvimento do trabalho do(a) coordenador(a) e das interações com os diversos segmentos podem desencadear demandas que acarretam desafios e possibilidades de novos conhecimentos que estão implicadas na dualidade social entre a definição do(a) coordenador(a) e a percepção do outro. Nesse interim, de um lado encontra-se as concepções do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em relação às suas características pessoais e, do outro, os elementos direcionados pelos grupos pertencentes à escola, implicando em uma construção mútua de sentidos sobre o papel desses profissionais.

Cada coordenador(a) possui uma trajetória particular, marcada por experiências individuais e coletivas. Embora existam os aportes teóricos e atribuições legais (Brasil, 1996), (Bahia, 2002), (Marques, 2019), (Libâneo, 2015), (Oliveira, 2021), (Vasconcelos, 2007) que orientam o exercício da função, cada profissional, dentro das suas especificidades e sob a influência do contexto coletivo, constrói suas concepções a partir das suas crenças, costumes e referências culturais. Essas características pessoais, associadas às relações sociais, vão formando a sua identidade.

Nesse contexto, a temática desta pesquisa é resultado de reflexões e inquietações sobre minha prática como coordenadora pedagógica de uma escola estadual do município de Vitória da Conquista (BA). No desenvolvimento das minhas funções, diversas foram as vezes que eu não consegui realizar as minhas atribuições, devido às demandas que iam surgindo no dia a dia do meu trabalho, comprometendo meu planejamento em função de questões burocráticas e

administrativas.

Esses enfrentamentos possibilitaram momentos reflexivos sobre a minha prática e o surgimento de inquietações que colaboraram para o meu interesse de estudo. O objeto desta pesquisa surge justamente das reflexões sobre as minhas ações pedagógicas e das dificuldades enfrentadas no exercício da minha profissão. Ser coordenadora pedagógica, atualmente, é uma tarefa muito difícil, uma vez que a comunidade escolar, de modo geral, não reconhece o papel desse profissional e muito menos conhece, na maioria dos casos, as atribuições direcionadas ao(a) coordenador(a) (Marques, 2019).

Nesse processo de contradição entre as percepções dos(as) coordenadores(as), suas reais funções e as interpretações dos demais grupos presentes no ambiente escolar, surge a necessidade de refletir sobre esse grande desafio e, de certa forma, compreender como essas relações estão sendo desenvolvidas nos ambientes educacionais das escolas estaduais investigadas de Vitória da Conquista (BA). Diante do exposto, surge a seguinte **questão de estudo**: Como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm construído sua identidade profissional, considerando a interface entre o desenvolvimento das funções que lhes são atribuídas e as interações ocorridas no ambiente escolar?

A reflexão sobre a construção da identidade profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as) no contexto de Vitória da Conquista (BA), poderá contribuir para a compreensão das experiências vivenciadas no ambiente escolar, e revelar como as relações e os desafios enfrentados no cotidiano impulsionam na constituição do perfil desses profissionais. Investigar esses elementos permitirá avançar na compreensão da temática para além de uma perspectiva descritiva de atribuições, evidenciando os processos de transformação, reconhecimento, conflito e ressignificação que marcam a atuação dos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar.

Assim, o presente estudo teve como **objetivo geral:** analisar a construção da identidade profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir da interface entre o desenvolvimento de funções que lhes são atribuídas e das interações ocorridas no ambiente escolar. A partir disso, buscou-se, por meio dos **objetivos específicos:** compreender como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para a sua atuação profissional; elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e das suas perspectivas de atuação no ambiente escolar; e analisar os desafios e potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional.

Estudar a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) será essencial para compreendermos como esse(a) profissional(a) atua em seu espaço de trabalho e posiciona-se diante da dinâmica escolar. A compreensão dessa constituição possibilitará identificar os fatores que influenciam a sua atuação, permitirá o conhecimento das reais funções por parte dos demais grupos em relação ao papel articulador(a), mediador(a) e formador(a) do(a) trabalho do docente, possibilitando uma maior reflexão sobre os desafios enfrentados em relação às demandas que vão surgindo, principalmente, as distantes das atribuições desses(as) profissionais.

Este estudo poderá contribuir para que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), bem como os futuros profissionais da área, reflitam sobre sua prática e percebam que a sua atuação não deve ser feita apenas como simples obrigação dos cumprimentos das suas atribuições, mas que seja reflexiva em relação às suas percepções sobre o ser e o fazer do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Espera-se, ainda, que este trabalho possa ampliar as discussões relativas à temática, para identificar de que maneira as interações com os diversos segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais/responsáveis dos alunos), influenciam e estão contribuindo para a construção e o fortalecimento do papel desse(a) profissional na escola.

As contribuições apresentadas pela literatura e as experiências adquiridas no exercício da função de coordenação escolar revelam a importância da realização de estudos sobre essa temática, para uma melhor compreensão em relação à constituição da identidade desses(as) profissionais, a partir das interações e na execução das ações no seu campo de atuação. Assim, quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) orienta um professor, acompanha um aluno e dialoga com a família, esse profissional constrói e fortalece sua identidade no processo de interação com o ambiente escolar.

Quanto à abordagem investigativa, este estudo caracterizou-se por uma interpelação fenomenológica (Bicudo, 2011). Em relação aos objetivos, o trabalho teve um caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002) de natureza qualitativa (Minayo, 2014). Participaram da investigação três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram organizados em duas etapas. Na primeira, aplicou-se um questionário online, com base em Bastos et al. (2023). Na segunda etapa, foram realizadas a observação, fundamentada em Gil (2000), e a entrevista narrativa, conforme descrita por Marconi e Lakatos (2003). Além desses procedimentos, utilizou-se também a análise documental,

conforme as orientações de Ludke e André (2007). Ademais, os dados foram analisados a partir da perspectiva de Bardin (2011), por meio da análise temática.

A dissertação foi organizada no formato *multipaper*, que consiste em uma produção acadêmica composta por um conjunto de artigos publicáveis, acompanhados, ou não, de um capítulo introdutório e das considerações finais (Mutti; Kluber, 2018). Nesse formato de trabalho, os artigos são completos e interdependentes, contendo resumo, introdução, fundamentação teórica, abordagem metodológica, análise dos dados e considerações finais, com o propósito responder aos objetivos específicos, que respondem ao objetivo geral da pesquisa. A pesquisa em questão vai além do formato apresentado pelos autores, uma vez que apresenta também um memorial, uma fundamentação teórica, e uma metodologia geral do estudo.

O formato *multipaper* apresenta vantagens em relação ao seu uso, como o fato de possibilitar a publicação dos artigos ainda no processo de construção de escrita da tese ou dissertação, o que garante um maior destaque ao tema pesquisado, uma vez que esses estudos podem ser submetidos em periódicos científicos ou apresentados em eventos e congressos. Além de melhorar a qualidade do trabalho, visto que os artigos são revisados antes da publicação, aprimorando a escrita acadêmica (Lima *et al.*, 2024). Portanto, o trabalho *multipaper* aproxima ainda mais o pesquisador da realidade científica, permitindo que os resultados desses estudos cheguem à comunidade com maior visibilidade.

Assim, o presente trabalho apresenta a seguinte organização: inicia-se com o memorial, no qual é apresentada a trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora. Em seguida, na **seção primeira**, apresentamos a introdução, expondo a contextualização do tema, a justificativa, a questão problema e os objetivos da pesquisa.

Na **segunda seção,** o Estado do Conhecimento, é constituída em formato de artigo, apresentando as reflexões sobre o levantamento sistemático dos conhecimentos produzidos, por meio da análise de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, no período de 2019 a 2023, visando a compreender quais contribuições essas produções oferecem para a reflexão sobre a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar.

Na **terceira seção,** apresentamos o referencial teórico com os conceitos e as discussões dos autores e as reflexões que sustentam a pesquisa. Nessa seção, debatemos as compreensões em relação aos conceitos e concepções sobre a coordenação pedagógica, atribuições e desafios, os aspectos históricos que possibilitaram as diversas representações

dessa função no ambiente escolar e os conceitos fundamentais sobre identidade ou identidades, perpassando pela identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Na **quarta seção,** abordamos os caminhos metodológicos percorridos e os instrumentos selecionados para a organização e desenvolvimento desta pesquisa. Nessa seção, os procedimentos de produção e análise de dados são detalhados. Apresentamos, também, os participantes e o *lócus* da pesquisa, além de justificarmos a escolha da abordagem fenomenológica, situada no campo da pesquisa qualitativa.

A **quinta seção** é formada pelo *artigo 2*, "Entre a formação e ação: o campo de interação e a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar", que visa a discutir acerca da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Na sequência, elaboramos **na seção seis**, composto do *artigo 3*, cujo título é: "Entre o legal e o cotidiano escolar: a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e suas perspectivas de atuação". Tal texto traz uma discussão acerca das funções legalmente legitimadas desses profissionais e as implicações das múltiplas tarefas realizadas no ambiente escolar. Finalizando o conjunto de artigos, elaboramos o *artigo 4*, presente neste trabalho na **seção sétima**, tendo por título: "No entrelaçar das práticas e dos desafios: a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar". Justificamos a escolha de esboçar essa pesquisa em artigos, por fazermos a opção pelo formato *Multipaper*, mesclando a formatação de trabalhos finais de curso, com a inserção de artigos cientícos, cujas temáticas compõe o rol de discussão proposto pela pesquisa. Cada artigo apresenta introdução, objetivos, referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos dados e as considerações finais. Em suma, são textos independentes, mas que se articulam na proposta de responder à questão-problema desta investigação.

E, por fim, apresentamos as **considerações finais,** constituindo **a seção oitava,** com as conclusões acerca da construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. Essa seção apresenta os principais achados da pesquisa, as contribuições e as possibilidades para as futuras investigações.

2 ARTIGO 1: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO PERÍODO COMPREENDIDO DE 2019 A 2023

Resumo:
Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica caracterizada como “Estado do Conhecimento”. É um estudo pertinente acerca da identificação, síntese e reflexão do que já foi produzido, em relação a uma referida temática. A investigação em questão teve como objetivo mapear teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, no período de 2019 a 2023, com o propósito de analisar as contribuições científicas que abordam a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. A busca foi realizada no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores: “Coordenação Pedagógica”, “Identidade Profissional” e “Identidade do Coordenador Pedagógico”. Após a leitura dos trabalhos selecionados, os dados foram organizados e analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados revelaram que a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída ao longo da sua caminhada, a partir das experiências individuais e coletivas. Cada profissional carrega consigo suas histórias, crenças e valores que, associadas ao contexto de trabalho, à formação inicial e continuada, e às interações com esse ambiente, vão constituindo a sua identidade. Os resultados dessas pesquisas são fundamentais para ampliar as discussões e reflexões em relação à temática e chamar a atenção da comunidade acadêmica e da sociedade de modo geral sobre a relevância do trabalho realizado por esses profissionais.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica. Estado do Conhecimento. Identidade Profissional.

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: WHAT RESEARCH SAYS IN THE PERIOD FROM 2019 TO 2023

Abstract:
This article is the result of a bibliographic research characterized as a "State of Knowledge" review. It is a relevant study concerning the identification, synthesis, and reflection on what has already been produced in relation to a given theme. The research in question aims to map theses and dissertations defended in postgraduate programs, from 2019 to 2023, with the purpose of analyzing the scientific contributions that address the construction of the professional identity of the pedagogical coordinator in the school environment. The search was carried out in the Database of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), using the descriptors: "Pedagogical Coordination", "Professional Identity", and "Identity of the Pedagogical Coordinator". After reading the selected works, the data were organized and analyzed based on Bardin's (2011) content analysis. The results revealed that the professional identity of the pedagogical coordinator is constructed throughout their career, based on individual and collective experiences. Each professional carries with them their own stories, beliefs, and values, which, associated with the work context, initial and continuing training, and interactions with this environment, constitute their identity. The results of these studies are fundamental to broadening discussions and reflections on the subject and drawing the attention of the academic community and society in general to the relevance of the work carried out by these professionals.

Keywords: Pedagogical Coordination. State of Knowledge. Professional Identity.

2.1 Introdução

O ambiente escolar é um espaço de aprendizagens, no qual cada indivíduo vivencia um processo contínuo de formação e transformação do conhecimento. Cada pessoa carrega suas perspectivas, saberes e dificuldades e é nesse convívio diário, por meio da interação com o outro, que a aprendizagem se torna mais expressiva. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) desempenha um papel fundamental nesse cenário, atuando como articulador(a), integrador(a) e criador(a) de espaços para discussões e reflexões, com o propósito de promover um contexto escolar mais significativo.

Segundo Libâneo (2001), o(a) coordenador(a) é responsável pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola e, nesse processo, desempenha papéis essenciais na interação com os professores, alunos, pais e demais responsáveis. Esse profissional realiza diversas funções, uma vez que se relaciona com grupos diferentes, que embora pertencentes ao mesmo ambiente, apresentam necessidades distintas.

Com o professor, o(a) coordenador(a) deve trabalhar de forma dialógica na busca por melhores estratégias didáticas para os processos de ensino. Com os discentes, na proposta de acompanhamento pedagógico e articulação das possíveis intervenções em prol da aprendizagem, e com a família, na atribuição de facilitar as relações e possibilitar a participação da comunidade nas atividades da escola.

Nessa perspectiva das múltiplas ações desenvolvidas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), são atribuições desse profissional no ambiente escolar: organizar e coordenar a construção do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar de forma interativa; elaborar seu plano de trabalho; participar junto aos professores da elaboração do plano de ensino, bem como os planos da unidade, atividades didáticas, projetos e seminários; coordenar reuniões e momentos coletivos com a família e acompanhar os alunos no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2011).

Diante dessa diversidade de funções direcionadas ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) é possível afirmar que a presença desse profissional no contexto escolar é fundamental e faz toda a diferença no desenvolvimento educativo. Sua atuação pode fortalecer as ações que serão realizadas, por meio de um trabalho colaborativo com os professores, alunos, pais e demais responsáveis. Segundo Tendeiro e Oliveira (2018), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) redimensiona o político, o social, o econômico e o cultural, aspectos plurais que fazem parte do ambiente escolar, além de investir nas relações interpessoais, por meio do diálogo com a comunidade.

A forma como esse profissional se relaciona, se apresenta e é percebido nas suas atuações pode contribuir para a constituição da sua identidade profissional. Essa identidade é

construída a partir da sua história de vida, dos conhecimentos adquiridos na sua trajetória acadêmica, nas interações com os diversos segmentos que fazem parte do ambiente escolar (gestores, professores, alunos, pais e demais responsáveis), e nas suas concepções pessoais e profissionais estruturadas ao longo da sua trajetória (Placco; Almeida, 2017). Portanto, a formação inicial, a continuada e as experiências de vida têm papéis importantes na construção da identidade desses profissionais.

A partir do momento em que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) relaciona os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória acadêmica, com suas experiências de vida, em uma prática contínua de interação com o trabalho, esses profissionais conseguem promover a construção de ações significativas que o identificam diante dos diversos grupos presentes na escola. Para Nóvoa (1992), a identidade não é algo adquirido, nem muito menos uma propriedade, ou um produto. A identidade é transformação, é construção de maneiras de ser e de se fazer presente na profissão. É um processo contínuo de aprendizagens e mudanças.

Essa identidade pode ser formada, em grande parte, por meio das interações sociais, a partir dos diálogos e dos encontros com as diversas pessoas. Essas relações proporcionam não apenas uma melhor compreensão dos aspectos de cada indivíduo, mas também direciona para uma melhor concepção do coletivo. Ao interagir com o outro, é possível perceber as diferentes características, o que amplia as percepções e as possibilidades de atuação no ambiente escolar.

Segundo Dubar (2005, 2009), a identidade pode ser constituída por meio de um movimento dialético, desenvolvido pelas pessoas, a partir das atribuições, ou seja, aquilo que os outros esperam que a pessoa realize e as suas identificações. Assim, a identidade é um processo complexo, que envolve o indivíduo como um todo, nos aspectos sociais, pessoais, nas ações do passado e do presente, relacionando com a sua vida e as interações com os diversos ambientes. Desse modo, não é possível a formação identitária sem as interações e sem a presença do outro nesse processo.

Portanto, a construção da identidade conforme Dubar (2005), e em concordância com Placco e Almeida (2017), não é algo que surge apenas do individual ou do subjetivo, é também resultado das relações sociais, sendo construída e reconstituída ao longo do tempo. A identidade não é algo fixo ou imutável, mas um conjunto de características que cada indivíduo constrói durante sua trajetória de vida. Nesse processo, a identidade pode ser firmada, ajustada e adaptada de acordo com as interações. Assim, a construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está associada a como esse(a) profissional se percebe no seu trabalho e como esse papel é reconhecido pelos outros. Assim, está ligada à sua formação

acadêmica e às experiências adquiridas no desenvolvimento da sua profissão.

Em consonância com essas ideias, Ferreira (2024) afirma que a identidade profissional é a concepção que evidencia o pertencimento a uma determinada profissão, na qual as histórias de vida, as questões sociais, os aspectos políticos, culturais, dentre outros, fazem parte desse processo. Portanto, essa construção envolve percepções individuais e coletivas que são constituídas a partir das diversas atividades e das vivências em grupo.

Diante do exposto, é possível perceber a importância do desenvolvimento de pesquisas que abordam esse tipo de temática. Realizar estudos sobre a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é fundamental para entendermos a complexidade desse trabalho e como ele impacta na constituição dos aspectos pessoais e profissionais desses indivíduos. Nessa perspectiva, este estudo **objetivou** mapear teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, no período de 2019 a 2023, com o propósito de analisar as contribuições científicas que abordam a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar.

O recorte temporal, que abrange os últimos cinco anos, foi definido por representar um momento recente e relevante para a educação brasileira, especialmente, para o contexto do estado da Bahia. Foi justamente nesse período que as escolas da rede estadual passaram a contar com a presença mais marcante dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, ao analisar pesquisas desenvolvidas nesse período, buscamos compreender de que forma o trabalho desse(a) profissional está sendo discutido em relação à construção da sua identidade em um momento de avanços, mudanças, novas exigências e redefinições do papel da coordenação pedagógica no ambiente escolar.

Essa temática torna-se mais importante ainda quando consideramos as mudanças constantes que acontecem na sociedade, nas relações e nas transformações da própria profissão. A identidade profissional é construída na caminhada e a partir das experiências, são características individuais e coletivas que identificam cada indivíduo (Dubar, 2005). Diante disso, uma identidade construída em um determinado período pode ser preservada, ressignificada ou até mesmo alterada, o que intensifica a necessidade de novos estudos.

As especificidades e os elementos analisados em um determinado momento não definem todo o processo e muito menos o encerramento de um caminhar. A identidade pode ser constituída de acordo com as interações, e está também relacionada às percepções desse(a) profissional em seu ambiente de trabalho. Ademais, essa identidade também está ligada à sua formação acadêmica e às experiências adquiridas no desenvolvimento da sua profissão. Essas características podem passar por mudanças, a partir das novas concepções e práticas

realizadas.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a introdução, que apresenta as atribuições e a importância da coordenação pedagógica, o objetivo e a justificativa da pesquisa, bem como as concepções relacionadas à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. Na sequência, a abordagem metodológica, com a descrição dos caminhos percorridos na realização deste estudo. Logo após, a apresentação e análise dos trabalhos selecionados e, por fim, a sistematização dos resultados obtidos e as considerações finais.

2.2 Caminhos da investigação: o percurso metodológico da pesquisa

Esta pesquisa configura-se como "Estado do Conhecimento", uma vez que buscou realizar um levantamento sistemático dos conhecimentos produzidos, por meio da análise de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, no período de 2019 a 2023, visando a compreender quais contribuições essas produções oferecem para a reflexão sobre a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar.

É uma metodologia importante na identificação, síntese e compreensão sobre o que já foi produzido em relação a um referido tema. É rever caminhos já percorridos (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020). Este trabalho, de caráter bibliográfico, permitiu uma revisão das literaturas encontradas, o que possibilitou identificar as temáticas abordadas, as transformações ocorridas e as contribuições presentes nas obras analisadas. Além disso, foi essencial na formulação de novas ideias, hipóteses e descobertas, impulsionando o avanço da pesquisa.

Nesse sentido, a busca, a sistematização e a análise de trabalhos que já foram produzidos são essenciais na fundamentação de novas pesquisas (Morosini, 2015). O Estado do Conhecimento possibilitou a seleção de produções desenvolvidas em determinado contexto e tempo, com as percepções da época, as conclusões e as considerações. A partir disso, foi possível perceber o que se aproxima ou se distancia em relação ao tema investigado. É explorar respostas nos trabalhos selecionados, além de possibilitar a organização das unidades temáticas que subsidiaram a análise de dados da pesquisa bibliográfica (Morosini, 2015).

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020), o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais delimitada, na qual a busca é realizada em um setor específico de publicações, sobre uma temática e um determinado tempo. Trata-se de uma técnica mais

restrita, o que não inviabiliza a necessidade e a importância desse tipo de pesquisa bibliográfica. É uma das etapas fundamentais na organização e no desenvolvimento de uma investigação científica.

Neste estudo em questão, a busca foi realizada no Banco de Dados de Teses e Dissertação da CAPES. Mais precisamente, esse levantamento das informações no sistema ocorreu em julho de 2024. Em se tratando da escolha da plataforma, essa foi por nós selecionada por ser um espaço de busca de trabalhos científicos, com informações que são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, além de ser um sistema *online* obrigatório para o depósito de todas as dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação no Brasil. Os descritores utilizados nessa pesquisa foram: "Coordenação Pedagógica", "Identidade Profissional" e "Identidade do Coordenador Pedagógico", todos entre aspas. Em consequência a tal busca, o Banco de Dados em questão evidenciou 2.664 trabalhos em relação aos descritores mencionados.

Com a seleção dos filtros de grau acadêmico "Mestrado e Doutorado", "Marco temporal" e a "Grande área de conhecimento, área de conhecimento e concentração" na área da Educação, obteve-se o resultado de cento e quarenta e três (143) trabalhos. Após essa etapa, as pesquisas foram analisadas seguindo o seguinte critério: a presença do termo Identidade Profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nos títulos e/ou nos resumos. Nessa etapa, foi feita uma análise criteriosa dos títulos e dos resumos dos trabalhos.

Embora o banco tenha evidenciado uma quantidade significativa de estudos, muitos deles não estavam diretamente relacionados à proposta desta pesquisa. Diversos trabalhos faziam referências à identidade profissional docente ou de outros profissionais, ou abordava apenas a atuação da coordenação pedagógica, sem, contudo, relacionar à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Seguindo o critério previamente estabelecido, foram selecionadas apenas as produções que tratavam diretamente dessa temática. Ao final dessa primeira análise, foram selecionados quatro (4) estudos para leitura em sua totalidade, uma tese e três dissertações. O quadro a seguir exemplifica esse processo de análise e seleção desses trabalhos.

Quadro 1 – Seleção dos Trabalhos

Descritores Entre aspas	**Resultado da primeira busca**	**Primeiro filtro** Mestrado e	**Segundo filtro** Marco temporal	**Terceiro filtro** Grande	**Quarto filtro** Área de	**Quinto filtro** Identificação do termo Identidade	**Trabalhos selecionados**

		Doutorado		área de conhecimento	concentração	Profissional do Coordenador Pedagógico nos trabalhos	
"Coordenação Pedagógica"	1260	1012	175	148	77	2	2
"Identidade Profissional"	1396	1197	253	136	65	1	1
"Identidade do Coordenador Pedagógico"	8	5	1	1	1	1	1
Total	**2664**	**2214**	**429**	**285**	**143**	**4**	**4**

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na leitura dos resumos e na análise dos trabalhos selecionados, foram observadas discussões recorrentes em relação à "formação inicial e continuada", "formação dos docentes", "práticas pedagógicas", "identidade" e "identidade profissional", temáticas presentes nos trabalhos e que estão diretamente ligadas às abordagens que fundamentam esta pesquisa. A base teórica dos estudos analisados foi construída a partir das contribuições de Libâneo (2005, 2013), Carvalho (2019), Vasconcelos (2009) e Placco, Souza e Almeida (2012), nos estudos de Marques (2021), Araújo (2019) e Oliveira (2019) e Franco (2000), no estudo de Santos (2021). Tais autores abordam a definição, função e importância da coordenação pedagógica no ambiente escolar. Em relação à identidade e à identidade profissional, foram utilizadas as abordagens de Dubar (1991, 1997), Nóvoa (2014, 2017) nos trabalhos de Araújo (2019), Oliveira (2019) e Santos (2021), e as contribuições de Gonçalves (2019), Pimenta e Lima (2004) e Franco (2008) na pesquisa de Marques (2021).

Ao explorar os estudos de forma abrangente, percebe-se que todos adotaram uma abordagem qualitativa. Ademais, duas pesquisas estão fundamentadas no Materialismo Histórico-dialético (Araújo, 2019; Oliveira, 2019), um trabalho com uma investigação apoiada na Metapesquisa (Santos, 2021), que seria a pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre uma determinada temática e um estudo com o pressuposto apoiado na Hermenêutica (Marques, 2021), pela possibilidade que esse método tende a oferecer para a interpretação da realidade.

Quanto aos instrumentos empregados na produção dos dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas (Araújo, 2019; Oliveira, 2019; Marques, 2021). Uma das pesquisas trabalhou com o grupo focal associada ao questionário (Oliveira, 2019), e o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo embasamo-nos em Santos (2021);

Marques (2021) e Oliveira (2019).

As pesquisas consideradas abordam pontos que se aproximam, tais como a reflexão em relação à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, a importância da formação inicial e continuada na trajetória acadêmica desses profissionais e a relevância das diversas interações entre os segmentos presentes na escola. Embora os estudos apresentem reflexões em períodos e espaços diferentes, todas abordam temáticas fundamentais em relação à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o que evidencia a importância da análise e discussão dos dados encontrados.

Para uma melhor organização e produção dos dados, foram criadas três categorias, seguindo o Método de análise de dados de Bardin (2011)[1]. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um procedimento que pode ser utilizado em diferentes discursos e nas diversas formas de comunicação, independente da sua natureza e do seu suporte teórico. Nesse tipo de estudo, o pesquisador busca compreender as características, os modelos e significados que estão por trás dos fragmentos e das falas registradas (Bardin, 2011). Dentre as técnicas apresentadas pela autora, a análise temática foi a utilizada na organização da pesquisa. Nessa proposta, os dados produzidos foram organizados de acordo os temas identificados, relacionando cada trabalho com as propostas abordadas.

Esse conjunto de técnicas metodológicas utiliza de três etapas cronológicas fundamentais: a pré-análise; primeira fase da análise de conteúdo, momento de organização dos documentos e a leitura flutuante, processo em que conhecemos o material e realizamos a primeira leitura do que será analisado. Na sequência, iniciamos a exploração do material, etapa em que o pesquisador transforma os dados brutos em unidade de análise com significados. E, por fim, a última fase, em que elencamos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011). Durante essa fase, foi possível interpretar os resultados encontrados.

Na pesquisa em questão, a princípio, foi realizada uma leitura inicial dos trabalhos selecionados para destaque das temáticas que se aproximam e as possíveis diferenças entre os textos. Inclusive, essa fase da pré-análise possibilitou a organização dos materiais. Na sequência, empenhamo-nos na leitura da íntegra das três dissertações e da tese selecionada. Nesse momento, as unidades temáticas foram identificadas, o que possibilitou a criação das

[1] Método de investigação análise de conteúdo, da professora Laurence Bardin, publicada em Paris em 1977, é considerada a técnica de maior destaque quando o assunto é análise do conteúdo. É muito utilizada em diversas áreas do conhecimento para analisar dados textuais.

categorias para organização dos dados a partir dos pontos em comum. Após a organização cronológica dessas duas primeiras etapas, foi realizado o tratamento dos dados e a discussão dos resultados encontrados. A seguir, expomos o quadro síntese com a organização dos eixos temáticos, considerando os trabalhos selecionados.

Quadro 2 − Categorias

1. **Coordenação pedagógica: atribuições, organização do trabalho e os elementos de continuidade e dispersão em relação à noção de identidade profissional** (Oliveira, 2019) e (Santos, 2021).
O primeiro eixo temático apresenta as pesquisas que tratam sobre a coordenação pedagógica, atribuições, organização do trabalho e os elementos fundamentais de continuidade e dispersão no processo de construção da identidade profissional.
2. **O(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Educação Infantil: constituição ou afirmação da identidade profissional frente sua equipe escolar** (Marques, 2021).
O segundo eixo aborda as percepções dos docentes e gestores a respeito do trabalho da coordenação pedagógica da Educação Infantil e a constituição da identidade desses(as) profissionais a partir dessas concepções.
3. **Formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a)** (Araújo, 2019).
O terceiro eixo traz a formação inicial e continuada como processos essenciais no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A organização apresentada evidencia as unidades temáticas que serão discutidas, com as contribuições teóricas dos autores selecionados e os resultados das pesquisas. Esses elementos são essenciais para uma compreensão mais profunda e abrangente da temática abordada pelo referido estudo, permitindo uma leitura mais rica e detalhada dos fatores que influenciam a formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a constituição da sua identidade. Ao trabalhar com diferentes propostas que abordam uma temática com características em comum, a pesquisa em questão amplia seus conceitos e perspectivas, o que possibilita uma melhor compreensão dos fenômenos investigados.

2.3 Apresentação e análise da tese e das dissertações

Tendo por base as pesquisas realizadas, percebemos a necessidade da organização de um quadro com a descrição das dissertações e da tese selecionadas, destacando o título do trabalho, o(a) autor(a), ano de publicação, a localidade, os descritores utilizados e a instituição. Tal descrição encontra-se no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 − Trabalhos selecionados

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO	CIDADE/ESTADO	DESCRITOR	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA
A Identidade do Coordenador Pedagógico: mapeamento de teses e dissertações de 2009 até 2019	Dulce Helena Teixeira dos Santos	2021	Dissertação de Mestrado	São Leopoldo-Rio de Janeiro	Coordenação Pedagógica	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS
O Coordenador Pedagógico e sua Identidade Profissional: Entre o pensado e o concreto.	Lívia Gonçalves de Oliveira	2019	Dissertação de Mestrado	Brasília – Distrito Federal	Coordenação Pedagógica	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB.
Identidade do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: Estudo de uma rede municipal de ensino da região das Missões do RS	Tatiane Pinto Marques	2021	Dissertação de Mestrado	Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul	Identidade Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus Frederico Westphalen.
Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	Osmar Hélio Alves Araújo	2019	Tese de Doutorado	João Pessoa - Paraíba	Identidade do Coordenador Pedagógico	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Dados da Pesquisa.

No que concerne ao quadro 3, é possível perceber que os estudos encontrados abrangem as cidades de São Leopoldo/Rio de Janeiro, Brasília/Distrito Federal, Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul e João Pessoa/Paraíba. Em relação às regiões, é possível destacar, respectivamente, o Sudeste, o Centro-Oeste e o Nordeste. Nenhuma pesquisa foi identificada na região Norte. Dos 4 trabalhos selecionados, uma tese e três dissertações, dois foram publicados em 2019 e dois em 2021.

Entre os descritores utilizados (“Coordenação Pedagógica”, “Identidade Profissional” e “Identidade do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)”), é possível perceber uma maior concentração de produções no descritor “Coordenação Pedagógica”. Além disso, no período selecionado (2019 a 2023), e após a leitura inicial e organização dos materiais, primeira etapa da análise dos dados, poucas pesquisas foram selecionadas para o estudo em sua totalidade, com uma possível ausência significativa de publicações nos anos de 2020, 2022 e 2023, na plataforma utilizada.

Esse panorama reforça a relevância de novas investigações em relação à temática, especialmente, as que aprofundem nas discussões sobre a construção da identidade

profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, sobretudo, quando se leva em consideração as mudanças que acontecem nas escolas, nas práticas pedagógicas e nas concepções que possibilitam a formação desses profissionais. Pesquisas como essas são fundamentais para ampliar as discussões e reflexões sobre a proposta e chamar a atenção da sociedade para a importância do trabalho realizado pela coordenação pedagógica. A seguir, serão discutidas as contribuições dos autores e as considerações de acordo cada eixo temático.

2.4 Coordenação pedagógica: atribuições, organização do trabalho e os elementos de continuidade e dispersão em relação à noção de identidade profissional

A coordenação pedagógica é uma função dentro do ambiente escolar, responsável pela gestão do ensino e está diretamente ligada a todos os segmentos presentes nesse espaço (Libâneo, 2013). Além disso, o(a) coordenador(a) é o responsável por planejar, coordenar e acompanhar as práticas pedagógicas. Inclusive, atuação desse profissional é de muita relevância para que o ambiente escolar seja organizado e favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, é fundamental que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) organize seu trabalho, para que as demandas do dia a dia não ultrapassem o que é essencial a sua prática pedagógica. Em sua dissertação, Oliveira (2019) destaca o(a) coordenador(a) como um(a) mediador(a) e observador(a) do processo pedagógico, ressaltando que ele não deve assumir responsabilidades que não fazem parte das suas atribuições legais.

Indubitavelmente, são atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a): estimular o desenvolvimento de uma gestão colaborativa, dialogar com os professores e a comunidade escolar temas e problemas comuns, disseminar boas práticas, refletir e criar estratégias para promover a equidade. Além dessas atribuições, há outras atividades que, eventualmente, possa contribuir para mudanças mais efetivas nas atividades cotidianas da escola (Tendeiro; Oliveira, 2018).

Nesse âmbito, é possível observar a complexidade do trabalho realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), e o quanto essas funções, ao serem colocadas em prática, podem colaborar para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais significativo. Porém, a organização da agenda desses profissionais e a sua execução tornam-se um grande desafio, uma vez que muitas atividades distantes das suas atribuições vão surgindo em seu contexto diário.

Oliveira (2019) esclarece que o exercício da coordenação pedagógica e o trabalho

desenvolvido pelo(a) coordenador(a) podem ser marcados por problemas e conflitos, uma vez que esse profissional se depara com situações que, embora sejam responsabilidades de outros profissionais, acabam não sendo resolvidos por esses. Isso evidencia a importância de reflexões contínuas em relação à realidade vivenciada e o modelo idealizado para as práticas pedagógicas. A autora Oliveira (2019) discute, ainda, que esse profissional, muitas vezes, realiza suas funções de forma solitária e individualizada, muitos ficam mergulhados em suas atribuições ou em outras funções que surgem no contexto escolar, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais coletivo.

A forma como esses profissionais realizam as suas atribuições e se relacionam com os demais segmentos existentes no ambiente escolar possibilita a construção da sua identidade. Segundo Dubar (2005), a identidade não é algo que é dado de uma vez por todas, são características e significados que são construídos ao longo da vida. Essas definições não são forjadas de forma isolada, ou seja, um indivíduo jamais constrói sozinho as suas percepções. Assim, a organização e o desenvolvimento das atribuições de forma solitária e individualizada dificultam o reconhecimento desse profissional em seu ambiente de trabalho (Oliveira, 2019). Importante ressaltar que a construção da identidade é resultado dos diversos encontros e de um trabalho contínuo, relacionando suas próprias definições com as percepções dos outros.

Em consonância a essa discussão, Santos (2021) afirma que a identidade é constituída desde o nascimento e que, nas relações ao longo do tempo, cada indivíduo vai se formando, seja nas interações, no contexto individual e no social. Nesse cenário, um sentimento de pertencimento é desenvolvido, pois, segundo a autora, quando um profissional se sente pertencente a um determinado grupo, ele compartilha os sentimentos e percepções com os demais. A construção da identidade, portanto, baseia-se nessas representações e nesses processos.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2021) trata-se de um “Estado da Arte”, na qual a autora faz um levantamento de teses e dissertações publicadas nos bancos de dados no período compreendido de 2009 a 2019. Esse método pode ser definido, segundo Morosini (2015), como uma identificação de pesquisas científicas desenvolvidas em um determinado período e área do conhecimento. Nesse tipo de atividade, é possível perceber o que já foi publicado em relação ao tema de interesse, sendo uma busca ampla e abrangente, uma vez que leva em conta resumos de artigos, periódicos, livros, eventos, publicações de teses e dissertações (Silva, 2020). O “Estado da Arte” é frequentemente utilizado em pesquisas acadêmicas com o objetivo de obter um panorama geral dos caminhos percorridos por outros pesquisadores.

A partir dessas premissas, elucidamos que a busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS (RDBU). Santos (2021) levou em consideração as discussões dos aspectos relacionados à atuação dos coordenadores pedagógicos, os fatores determinantes para o desenvolvimento da sua prática e a constituição da identidade profissional. O estudo em questão faz-se necessário para o avanço da pesquisa proposta, uma vez que apresenta um aporte teórico com dados relevantes ao estudo.

Os trabalhos analisados por Santos (2021), uma (1) tese e oito (8) dissertações, versam sobre várias temáticas relacionadas ao objeto de estudo dessa pesquisa, a saber: a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a formação inicial e continuada, ainda, aponta os procedimentos adotados, os autores mais citados, e os instrumentos utilizados na produção dos dados. A autora, também, destaca as fragilidades que colaboram para a dispersão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício da sua profissão.

A esse respeito e ao analisar as pesquisas selecionadas no "Estado da Arte", Santos, (2021) deixa claro em sua dissertação que existe uma lacuna entre a formação inicial dos(as) coordenadores(as) e os saberes específicos da profissão. Seus dados apesentaram essa fragilidade entre a formação inicial e as especificidades necessárias à profissão. Os estudos examinados destacaram a formação inicial e continuada como sendo um dos elementos essenciais na construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Santos (2019) reforça que:

> De 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 (Santos, 2019, p. 76).

Portanto, segundo a autora, existe uma grande relação entre a formação inicial e a constituição da identidade profissional dos(as) coordenadores(as), sendo que, ao longo do processo, esses conhecimentos podem ser firmados ou transformados. Isso acontece de forma contínua, a partir das vivências. Contudo, essas relações podem, também, dificultar o desenvolvimento de novas concepções e, consequentemente, a constituição identitária. Ao analisar a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) neste eixo, a partir dos trabalhos analisados, foi possível perceber os elementos que tanto favorecem a

continuidade, quanto os que contribuem para a dispersão das práticas pedagógicas desses profissionais no ambiente escolar.

O(a) coordenador(a) sente-se fragilizado à medida em que assume funções distintas das suas atribuições, o que acaba comprometendo sua capacidade de desempenhar suas reais responsabilidades com mais clareza e eficácia (Santos, 2021). Essa perspectiva também é abordada por Oliveira (2019), ao afirmar que a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) fica comprometida, uma vez que atividades distantes das suas atribuições são realizadas durante o processo de interação. Esse desencontro favorece a uma dispersão das práticas pedagógicas. Tal fragilidade, muitas vezes, é externada pelos(as) coordenadores(as) em seus comportamentos e nas diversas situações, o que pode levar a interpretações equivocadas das ações desses profissionais por parte dos demais grupos existentes na escola.

Uma questão precisa ser analisada e refletida, o porquê de esses profissionais (mesmo estando cientes das suas atribuições, conhecendo os documentos legais que fundamentam sua profissão, e tendo consciência do que deve ser desenvolvido), acabarem se perdendo nas diversas atividades diárias da escola e executando tudo que lhe é proposto. Santos (2021) aborda questões que favorecem a essa dispersão, em relação às reais atribuições. Se os(as) coordenadores(as) se veem como resolvedores de problemas e se as funções não são bem definidas, a concepção desses profissionais também fica comprometida, e esses, certamente, fatores que podem colaborar para uma desprofissionalização da profissão.

Do ponto de vista da conceituação, de desprofissionalização é abordada pela pesquisadora Santos (2021) e definida como a perda das características que identificam uma determinada profissão. Isso ocorre quando os profissionais e, (mais especificamente em nossa investigação), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), deixam de realizar suas atribuições e passam a desenvolver atividades distantes das suas funções, ou quando suas responsabilidades são desvalorizadas (Santos, 2021).

No contexto educacional, por exemplo, a desprofissionalização pode acontecer quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é sobrecarregado de tarefas administrativas, financeiras ou de outros setores, o que dificulta sua atuação no âmbito pedagógico. Segundo Vasconcelos (2007), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se depara no cotidiano e na realização de suas ações, com situações desafiadoras, uma vez que, muitas tarefas que vão surgindo na interação com os diversos segmentos do ambiente escolar não se relacionam com as suas funções e nem com o seu campo de atuação.

Oliveira (2019) afirma que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa está diretamente ligada ao conhecimento das suas atribuições e à organização das suas atividades

por meio de um planejamento reflexivo e contínuo. O(a) coordenador(a) precisa compreender a importância de seu trabalho e como que uma prática, centrada no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, pode favorecer a promoção de um ambiente mais colaborativo.

Quando o(a) coordenador(a) compreende o que acontece em seu ambiente de trabalho e relaciona esse significado com suas funções, ele consegue organizar as suas atribuições de acordo com as necessidades dos grupos que fazem parte desse contexto e, principalmente, colocá-las em prática. É indispensável que o(a) coordenador(a) tenha clareza do seu papel enquanto mediador(a) e líder das atividades pedagógicas e que a construção da sua identidade está também diretamente ligada à essas relações.

Segundo Dubar (2009), a identidade não se refere ao que é idêntico, mas sim ao resultado das características que são comuns a um determinado grupo e as diferenças individuais. Ainda segundo o autor, a identidade é alteridade e pertencimento ao comum, ou seja, aquilo que pode ser considerado único e o que pode ser compartilhado. Portanto, é possível dizer que a identidade é resultado das diferenças e das percepções pessoais de acordo com a história de vida, com as relações e com o contexto ao qual cada pessoa está inserida.

Dessa forma, a identidade pode ser construída a partir de características individuais e do olhar do outro, que pode se apresentar de várias formas, mesmo sendo analisada a identidade do mesmo indivíduo (Oliveira, 2019). A mesma pessoa pode ser vista e identificada por diferentes olhares e, ao mesmo tempo, de forma singular. Ainda segundo a autora, na constituição da identidade, é necessário contemplar os aspectos de vida, as contradições existentes e as relações entre os diversos grupos, e, no caso do(a) coordenador(a) pedagógico(a), as interações, a visão do outro e as relações em determinado espaço e tempo.

Ao compartilhar as suas concepções e colocar em prática as suas funções, o(a) coordenador(a) apresenta para os diversos segmentos da instituição, em que trabalha, os elementos necessários para a sua identificação, porém essas percepções dos outros poderão ser diferenciadas, uma vez que a identidade é resultado de características individuais e também coletivas. O(a) mesmo(a) coordenador(a) pode ser identificado de uma forma pelos professores, e pode existir também uma diversidade entre esses docentes, de outra forma pelos alunos, a gestão e os demais grupos que fazer parte da escola. Essas diversas identidades são resultados de como as interações acontecem e de como esse(a) coordenador(a) se reconhece diante desses grupos.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao se relacionar com os diversos segmentos no seu ambiente de trabalho, estabelece uma ligação entre as visões dos outros e a sua própria

visão. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de concepções conscientes e inconscientes da sua história, fazendo com que essa dinâmica de troca e de contradições constitua a sua identidade profissional. Segundo Dubar (2005), a forma como o outro interpreta as nossas atividades influencia diretamente a constituição da nossa identidade. Ainda segundo o autor, a identidade nunca é dada, determinada ou definida, ela é construída e reconstruída em momentos que podem ser duradouros ou não.

Nesse contexto, a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está diretamente ligada ao sentido que esse profissional tem do seu próprio trabalho a partir dos seguintes pontos: a historicidade, a identificação do outro e a identificação de si (Oliveira, 2019). Além desses elementos, outros fatores também contribuem para a constituição da identidade, como as legislações que apontam as atribuições e obrigações desses profissionais, as práticas pedagógicas e as relações com o trabalho. Nesse processo, a identidade configura-se em um espaço dinâmico no qual a história de vida desse profissional interfere na sua concepção de ser coordenador(a) pedagógico(a).

Ainda segundo Oliveira (2019), a maneira como os diferentes segmentos da escola percebem os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e interpretam as suas ações afeta a percepção e o reconhecimento desses profissionais e, consequentemente, a constituição da sua identidade. Outro aspecto importante, que precisa ser analisado, é que a identidade profissional pode ser constituída e reconstituída ao longo dos anos, pois o que é abordado ou o que apresenta significado hoje poderá ser interpretado de outra forma daqui há alguns anos, uma vez que os espaços estão em constantes mudanças e passando por interferências. Ademais, há o sentimento de pertencimento a determinado grupo, que vai proporcionando conforto na partilha de valores, crenças, costumes e ações.

Oliveira (2019) aborda, ainda, que embora o ambiente escolar e o trabalho realizado pelo(a) coordenador(a) contribuam para a formação da identidade profissional, muitos acabam desempenhando funções que fogem do que realmente fazem parte das suas atribuições, o que possibilita a constituição de uma identidade distante do que muitos profissionais almejam expressar. Atividades como substituir os professores nas salas de aula, atividades burocráticas na secretaria da escola, separar materiais para os docentes, organizar festas, tirar xerox, monitorar o intervalo, dentre outras atividades contraditórias à realidade desses profissionais. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) fica, então, condicionada às demandas do dia a dia e não às atribuições descritas nos documentos e fundamentos teóricos.

Assim, este estudo revelou que a identidade profissional é constituída no processo das relações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com os diversos segmentos do ambiente escolar

(Oliveira, 2019). Segundo a referida autora, existe uma fragilidade na construção dessa identidade profissional, evidenciada pelo distanciamento entre as ações desenvolvidas por esse profissional e as atribuições que realmente fazem parte do seu trabalho. Essa situação acaba comprometendo o seu reconhecimento enquanto profissional e a sua valorização diante dos demais grupos.

Oliveira (2019) aponta, ainda, uma lacuna entre o ideal proposto aos(as) coordenadores(as) e o que realmente é colocado em prática, ou seja, embora existam os documentos, decretos e fundamentos teóricos que orientam o trabalho desses profissionais, a rotina, as interações e as demandas que vão surgindo no contexto escolar, dificultam a execução das atribuições e a organização do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em seu ambiente de atuação.

Em síntese, muitos(as) coordenadores(as) realizam tarefas que, na maioria das vezes, não lhe competem. Esse conjunto de estudos apontam para uma realidade: a vulnerabilidade desses profissionais em relação ao afastamento do campo pedagógico, a multifuncionalidade[2] e a falta de formação específica para o cargo (Santos, 2021). Esses desafios fazem com que o(a) coordenador(a) se perca em suas ações.

Outro ponto discutido por Santos (2021) é a importância da formação inicial e continuada na trajetória profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A autora considera essas formações os elementos essenciais para o bom desenvolvimento desses profissionais no ambiente escolar. Todavia, nos trabalhos analisados, foi possível encontrar, segundo a autora, lacunas em relação a esse processo de formação.

Muitos saberes específicos da profissão não são trabalhados no percurso acadêmico e a continuidade dos estudos muitas vezes são atropeladas pela quantidade de tarefas que são atribuídas a esses profissionais (Santos, 2021). Ainda segundo a autora, as novas determinações legais e demais demandas do dia a dia da escola acabam impedindo o(a) coordenador(a) pedagógico(a) de ter clareza ou até mesmo conseguir priorizar o que realmente precisa ser realizado.

Assim, a formação inicial e continuada é apontada por Santos (2021) como processos essenciais e de continuidade para a constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nesse contexto, para que o(a) coordenador(a) desempenhe efetivamente seu papel de apoio e orientação dos professores, é necessário ter os

[2] Esse termo é apresentado pela autora como um ponto negativo na organização do trabalho do coordenador pedagógico. Esses profissionais acabam realizando muitas funções que não fazem parte das suas atribuições (Santos, 2021).

conhecimentos fundamentais e estar focado em sua formação continuada, garantindo, assim, uma prática mais qualificada. O processo de construção da identidade profissional está diretamente ligado à carreira acadêmica, às experiências e à relação entre o trabalho desenvolvido no campo educacional. É uma constituição, um processo de produção, relação, uma ação formativa e dinâmica (Santos, 2021). Em suma, é resultado tanto das experiências pessoais, quanto do reconhecimento do trabalho realizado por esse profissional dentro da comunidade à qual pertence, ao longo do tempo (Oliveira, 2019).

Assim, é possível constatar que as atribuições do(a) coordenador(a) são diversas, e que a grande maioria dessas ações não fazem parte do campo pedagógico. Esse grande número de atividades contribui para uma dispersão desse profissional, ocasionando, consequentemente, uma desorientação em sua prática (Santos, 2021). Portanto, é pertinente salientar a importância da realização de um trabalho organizado e equilibrado por parte dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

O desencontro entre a teoria que fundamenta as funções dos(as) coordenadores(as) e a prática indica um cenário no qual esses profissionais acabam sobrecarregados com as demandas que vão surgindo no dia a dia, enquanto o seu perfil de formador(a), mediador(a) e as demais atribuições ficam em segundo plano. Portanto, torna-se necessário pensar em investimentos por parte dos órgãos responsáveis, em formações que possibilitem a reflexão dos(as) coordenadores(as) em relação as suas atribuições, e proporcionar espaços, tempo de estudo e condições favoráveis ao trabalho, além de suporte adequado para as diversas necessidades da escola.

É preciso valorizar a atuação do(a) coordenador(a) e reconhecer a sua importância na articulação entre a equipe gestora, os professores, alunos, pais e toda comunidade escolar. Essas questões, poderão fortalecer o trabalho desses profissionais, contribuir diretamente na construção da sua identidade e na organização das suas atribuições no ambiente escolar.

2.5 O(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Educação Infantil: constituição ou afirmação da identidade profissional frente sua equipe escolar

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Educação Infantil tem um papel indispensável no planejamento, organização e acompanhamento das práticas pedagógicas. Esse profissional precisa atuar como um elo entre gestores, professores e comunidade escolar, para que o processo educacional seja inclusivo, respeitando as especificidades e individualidade das crianças. Segundo Tendeiro e Oliveira (2018), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve

observar as necessidades dessa faixa etária, a fim de organizar o trabalho de formação com os professores, a articulação do trabalho pedagógico e o atendimento às famílias.

A criança é um ser social, que está em processo de crescimento e desenvolvimento. Ao aprender, constrói ao longo da sua vida uma bagagem histórica na sua família e nos demais espaços que frequenta. Uma das principais características da infância é a necessidade de brincar, e é por meio dessa atividade simples que as crianças desenvolvem diversas funções psíquicas, tais como: a atenção, a memória e a percepção (Tendeiro; Oliveira, 2018). Essas necessidades devem ser levadas em consideração na organização do planejamento e nos demais trabalhos desenvolvidos pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Segundo Marques (2021), o espaço de trabalho da Educação Infantil deve ser organizado conforme as demandas e objetivos dessa etapa da Educação Básica e pelo que se espera em relação ao desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, e ainda segundo a autora, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), consciente dessas características, poderá organizar melhor o seu trabalho frente aos professores e contribuir para a formação de um ambiente educacional formativo e mais humano.

Uma das principais funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a), segundo Placco *et al*. (2012), é o papel de formador(a) dos professores e, na Educação Infantil, essa atribuição poderá contribuir para a realização de um trabalho coletivo de forma mais integrada com a equipe escolar. Desenvolver a formação dos docentes aliada às perspectivas das crianças é despertar nos professores uma educação voltada, também, para o cuidado e, dessa forma, fundamentar suas intervenções com mais segurança e criar condições para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse processo, o(a) coordenador(a) constitui sua identidade também na prática, atuando como mediador(a) entre todos os segmentos do ambiente escolar. Essa identidade é formada por um conjunto de responsabilidades e especificidades fundamentais ao desenvolvimento infantil (Marques, 2021). A identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está diretamente ligada à compreensão que esse profissional tem sobre as suas funções e a forma como essas atribuições estão sendo colocadas em prática (Marques, 2021). Por conseguinte, está diretamente associada às interações com os demais segmentos do ambiente escolar.

A autora Marques (2021) faz uma reflexão acerca das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e afirma que é imprescindível a definição dos papéis no ambiente escolar. O(a) coordenador(a) deve ser formador(a), transformador(a) e articulador(a) das atividades desenvolvidas na escola (Marques, 2021). Em muitos casos, o(a) coordenador(a) acaba

assumindo funções distantes das suas atribuições, o que resulta em uma sobrecarga para esse profissional. A autora discute, em sua dissertação que, além das atividades específicas, esses(a) profissionais, frequentemente, assumem tarefas burocráticas e administrativas. Isso ocasiona em uma percepção equivocada por parte dos gestores, professores, alunos, pais e demais responsáveis, e que se distanciam das reais funções dos(as) coordenadores(as).

Ao assumir questões burocráticas e administrativas como organização de documentos, controle de frequência, resolução de indisciplinas dos alunos, organização de listas de turmas, por exemplo, o(a) coordenador(a) acaba sendo visto pelos demais grupos como aquele profissional que pode realizar tudo na escola, e isso impossibilita a definição e a verdadeira interpretação das suas atribuições. Algumas questões contribuem para interpretações distante das reais identificações: o desvio de função, por exemplo, que sobrecarrega esse profissional, pois, além de executar as suas atribuições, fica sufocado com atividades de outros profissionais ou, constantemente, na realização de ações distintas das suas atribuições; assim, as reais funções ficam em segundo plano.

Outro ponto a ser considerado é a identificação equivocada por parte dos demais segmentos que fazem parte do ambiente escolar, isso inviabiliza a realização de momentos coletivos e de diálogos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o(a) coordenador(a) não consegue se concentrar nessas ações, devido à grande procura desse profissional para as diversas funções e, por último, o impacto desses pontos no desenvolvimento dos alunos. Se o(a) coordenador(a) não realiza suas atribuições ou deixa de acompanhar o trabalho dos professores, isso vai refletir diretamente na qualidade de ensino, uma vez que os docentes não vão receber o suporte necessário da coordenação para aprimoramento das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a pesquisadora discute, também, a importância da implantação de uma formação específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), além do estudo teórico (que seria a base para as suas concepções educacionais), e a discussão acerca das questões específicas da sua prática, a saber: habilidades relacionais, procedimentos de formação e de ensino, trabalho de gestão em grupo, domínios de fundamentos teóricos da educação e áreas a fins, questões mais gerais da sociedade e da infância e adolescência (Marques, 2021). Temáticas essas que deveriam fazer parte da formação inicial desse profissional.

Essa reflexão proposta por Marques (2021) é importante, uma vez que aborda um dos pontos essenciais na constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que é a formação continuada. Ao assumir o cargo em questão, muitos

profissionais passam a exercer a função com pouca ou nenhuma formação específica para as particularidades da coordenação.

Essa lacuna entre a formação inicial e as especificidades da coordenação pode gerar problemas na atuação desses profissionais, que precisam ter habilidades para saber mediar conflitos, promover o diálogo com os professores e com a equipe gestora, ações necessárias no cotidiano da coordenação. Outra questão relevante nessa formação específica é o domínio de estratégias para a formação dos professores. O(a) coordenador(a) precisa planejar e conduzir encontros significativos com os docentes.

Além disso, é fundamental que o(a) coordenador(a) demonstre habilidades na gestão de grupos, uma vez que coordenar não é apenas organizar ações, mas saber mobilizar todos os segmentos em prol de pontos em comum, isso exige conhecimentos de como trabalhar com o coletivo. De igual modo, ter conhecimentos específicos na área da didática, currículo e avaliação. Conhecimentos esses que precisam ser sempre atualizados.

E, por último, e não menos importante, o(a) coordenador(a) precisa estar preparado para lidar com temas como desigualdade social, saúde, violência, inclusão e outros temas que podem surgir no desenvolvimento do seu trabalho, uma vez que a escola faz parte de uma determinada sociedade e convive com essas diversas realidades. Dessa forma, é possível perceber a necessidade de formações que ofereçam essas contribuições para tais profissionais, habilidades essas que, muitas vezes, não são adquiridas nos cursos de formação inicial.

Segundo a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) ou Lei n° 9394/1996, no artigo 64, para trabalhar como coordenador(a) pedagógico(a) é preciso ter a formação inicial em nível superior em Pedagogia ou uma Pós-graduação (Brasil, 1996). Essa lei estabelece as diretrizes da educação brasileira e exige como formação inicial para esses profissionais o curso de Pedagogia. Já a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Conforme o artigo 2 dessa resolução, a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Escolar Básica aplica-se à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, além de prepará-los para trabalhar na Educação Profissional, demais modalidades, nas áreas de apoio escolar e em outros campos nos quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2024). Assim, pode-se afirmar que não existe uma formação específica voltada para o cargo de coordenação pedagógica, e sim cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento. E, nessa questão, o(a) coordenador (a) nem sempre consegue

conciliar a rotina de trabalho e de outras atividades, como esses cursos formativos.

Isso pode resultar em limitações significativas, como as já apontadas por Marques (2021), uma vez que os sistemas de ensino não oferecem alternativas mais específicas em relação às suas atribuições. Essa reflexão se torna ainda mais relevante, se levarmos e consideração a complexidade do trabalho realizado por esses profissionais e a sua carga horária laboral. Nesse contexto, muitos(as) coordenadores(as) estão desenvolvendo a sua identidade diante de uma autodeterminação[3], mediante os desafios que vão surgindo na sua prática (Marques, 2021).

Essa autodeterminação, apontada pela autora, pode ser resultado dos desafios enfrentados por esses profissionais no ambiente escolar, ou seja, das diversas atribuições realizadas, atreladas às dificuldades de aprimorar ou aprofundar os seus conhecimentos. Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) acabam resolvendo as diversas situações a partir das suas escolhas ou das determinações do coletivo, que vão surgindo no contexto escolar. Portanto, o(a) coordenador(a) assume, para suas significações e definições, as diversas funções por ele realizadas, os conhecimentos adquiridos nas interações, e que estão, muitas vezes, distantes das suas reais atribuições.

Desenvolver sua identidade profissional a partir dessa autodeterminação (práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das escolhas desses profissionais ou do coletivo) pode gerar riscos, uma vez que o(a) coordenador(a) vai realizando as atividades a partir das situações que vão surgindo no ambiente escolar e não de um planejamento organizado e fundamentado nos princípios pedagógicos. Por outro lado, essa determinação pode ser analisada como positiva, se for reconhecida como um ponto de partida, uma vez que muitas características e conhecimentos são adquiridos na prática e nas interações com os diversos grupos, o que precisa ser evitado é a ação do(a) coordenador(a) ser guiada apenas por essas atividades emergenciais.

Assim, em relação a constituição ou afirmação da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), além dos pontos já apresentados, a autora aponta, também, que existem as concepções construídas pelos gestores e professores em relação ao trabalho desse profissional. A construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) está também ligada às percepções individuais e coletivas, além da formação e das experiências de vida. As representações desses grupos (gestores e professores), que fazem parte do contexto

[3] Segundo a autora, muitos coordenadores vão organizando a sua prática pedagógica segundo suas escolhas ou sobre a determinação do coletivo a que pertence e não das orientações especificas e determinadas pela sua profissão, esse contexto é denominado pela pesquisadora de autodeterminação (Marques, 2021).

escolar, podem tanto contribuir para o fortalecimento da identidade profissional, quanto promover distorções em relação às suas reais atribuições. Quando não se tem clareza dessas funções, toda e qualquer situação acaba sendo direcionada para esses profissionais.

No caso dos gestores, por exemplo, e conforme aponta a autora, o(a) coordenador(a) tem a função de formador(a), articulador(a), transformador(a) da prática pedagógica, é um profissional que integra a gestão. Essa percepção dos outros grupos e, especificamente, dos diretores, é abordada também por Placco e Almeida (2012). Assim, segundo os autores, os(as) coordenadores(as), além das demandas pedagógicas, devem participar das decisões, das situações organizacionais e administrativas da escola. Em muitos casos, os(as) coordenadores(as) executam essas funções burocráticas por não conseguirem discernir as suas reais atribuições, ou por não se organizarem diante das diversas situações que vão surgindo no seu dia a dia. Tais situações podem provocar contradições na prática pedagógica e gerar sentimentos de angústia nesses profissionais (Placco; Almeida, 2012).

Entre os professores, a mediação e o apoio nas diversas ações e projetos seriam as atribuições desses profissionais. No entanto, cabe questionar: todos os segmentos da escola compreendem, de fato, as atribuições dos(as) coordenadores(as)? Todos reconhecem seu papel de liderança no processo de ensino-aprendizagem? Os estudos analisados nesse eixo temático e a literatura de modo geral indicam que, no cotidiano das escolas, o(a) coordenador(a) tem enfrentado diversos desafios, justamente porque as suas atribuições não são bem definidas na escola e muitos não conhecem as reais funções desses profissionais. Isso contribui para que sejam constantemente requisitados na realização de tarefas além da sua função pedagógica.

Por fim, e segundo Marques (2021), tanto os professores quanto os gestores da Educação Infantil das escolas analisadas na investigação, reconhecem o quanto é essencial a presença do(a) coordenador(a) no ambiente escolar, bem como é significativa a sua atuação. Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) exercem um importante papel na organização das relações sociais da escola e, nesse processo, constroem e reforçam as suas percepções sobre o que significa ser coordenador(a) pedagógico(a).

Por conseguinte, a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um processo complexo e cheio de desafios: as demandas contraditórias às suas atribuições, a constante atualização pedagógica, e a necessidade de lidar com os diversos contextos educacionais. Essas e outras situações consomem um tempo importante dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), que por conseguinte, precisam ter a clareza das suas funções e a importância do seu papel enquanto líder pedagógico. Vale ressaltar que a escola

tem um papel social indispensável na formação e construção de valores, sobretudo, a escola que atende à Educação Infantil, e a atuação do(a) coordenador(a) nesse espaço, de forma equilibrada, poderá contribuir no processo de aprendizagem e na formação de pessoas conscientes do seu desenvolvimento em sociedade.

2.6 Formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A formação inicial de coordenadores(as) pedagógicos(as) constitui um processo essencial para que esses profissionais possam desenvolver suas atribuições no ambiente escolar. É uma atividade fundamental no desenvolvimento de uma das suas grandes funções: a liderança frente ao fazer pedagógico da escola. Assim, a formação continuada é uma possibilidade de aperfeiçoamento da sua prática e reflexão dos conhecimentos didáticos (Tendeiro; Oliveira, 2018). Além disso, é importante manter esses profissionais atualizados e informados sobre as mudanças que acontecem no espaço educacional.

A Educação está em processo contínuo de transformação e evolução, e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar preparado para enfrentar os diversos desafios que surgem no desenvolver das suas atribuições. É necessário, além disso, que esse profissional atue de forma crítica e que esteja sempre atualizado, garantindo que o processo de ensino esteja alinhado às novas demandas da comunidade escolar.

Ainda segundo Tendeiro e Oliveira (2018) ser coordenador(a) pedagógico(a) significa promover boas práticas e garantir um ambiente saudável, de atividades coletivas e, como formador(a) e articulador(a), proporcionar as transformações no ambiente escolar. Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), desempenham um papel central na dinâmica escolar, logo, tanto a formação inicial, quanto a continuada constituem elementos identitários na organização das práticas pedagógicas.

De acordo com Araújo (2019), autor da tese analisada nesse eixo, não existe uma formação inicial específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A grande maioria, e isso fazendo referência à questão da graduação como formação inicial, realizam o curso de Pedagogia ou uma pós-graduação na área da Educação, visto que, de acordo com as diretrizes, para trabalhar como coordenador(a) pedagógico(a) é preciso ter a formação inicial em nível superior em Pedagogia ou uma Pós-graduação (Brasil, 1996). Nesse entendimento, não existe uma formação específica para o cargo em questão.

Esse questionamento sobre uma formação mais específica para os(as)

coordenadores(as) pedagógicos(as), principalmente, porque o profissional não se forma coordenador(a) pedagógico(a), geralmente, ele assume o cargo da coordenação pedagógica, o que também é abordado por Marques (2021). A autora do trabalho analisado no eixo anterior chama atenção para a necessidade da organização e da criação de cursos específicos, justamente, porque a formação inicial desses profissionais revela-se limitada em relação aos verdadeiros desafios da profissão. Em muitos casos, os(as) coordenadores(as) terminam a graduação e assumem esse cargo, sem um contato inicial (além do estágio durante a graduação) com o ambiente educacional. Assim, sem essa formação inicial mais específica, e sem os cursos de aperfeiçoamento, os(as) coordenadores(as) vão realizando ações de acordo as necessidades diárias da escola.

Outra situação discutida pelo autor é a grande relação entre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e à docência. Além disso, o trabalho desse profissional vai além de ser apenas um especialista na área específica da Educação (Araújo, 2019). Segundo Araújo (2019), o(a) coordenador(a), com experiência na docência antes de assumir o cargo em questão, poderá compreender melhor as especificidades e as necessidades do ensino e orientar de forma mais significativa o trabalho dos professores. Porém, a experiência docente, por si só, não garante a qualificação desses profissionais.

Embora a docência e a coordenação pedagógica dialoguem em muitas questões, elas apresentam funções distintas. O(a) coordenador(a) precisa desenvolver habilidades na área da mediação e da liderança pedagógica, enquanto os professores atuam em formações específicas, de acordo a área de ensino. Assim, ter experiência na docência não garante práticas exitosas na coordenação. Pode sim contribuir, uma vez que as experiências profissionais fortalecem as concepções e ações.

De acordo Araújo (2019), além da experiência na docência, a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas possibilitam o desenvolvimento de saberes que contribuem para a configuração da identidade desses profissionais. Desse modo, a contribuição a formação inicial circunscreve os fundamentos teóricos e necessários para o início da profissão; já a formação continuada justifica-se no sentido de atualização e conhecimentos dos saberes específicos que são construídos ao longo do processo, articulando tudo isso com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação da identidade está relacionada, também, as interações com os segmentos presentes em cada instituição. Além da formação inicial e continuada, as experiências de vida, as características pessoais e o convívio social contribuem para a atuação profissional. Dessa forma, não é possível desassociar a identidade do(a) coordenador(a)

pedagógico(a) da história de vida, do percurso formativo e da atuação profissional, conforme discute Araújo (2019).

Essas dimensões estão presentes no caminhar desses profissionais, em que a. identidade é construída de forma contínua e integrada. Cada profissional carrega consigo as suas experiências de vida, crenças, valores e costumes que, associadas à sua carreira profissional e à sua trajetória acadêmica, vão formando as percepções desses especialistas. Em síntese, as características e especificidades vão sendo constituídas ao longo de todo esse processo, a partir de elementos já existentes.

A construção da identidade profissional inicia-se na formação inicial e adquire consistência nas suas práticas pedagógicas (Araújo, 2019). A partir desses fatores, pode-se dizer que a construção da identidade é única e particular, cada pessoa tem sua visão de mundo e está imerso em um contexto profissional (kirsch, 2013). A esse respeito, Araújo (2019) declara:

> O homem, 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 (Araújo, 2019 p. 58).

Essa construção de si é abordada por Dubar (2005) como o resultado da interação entre esses indivíduos com a sua família e demais grupos sociais (a escola, a igreja e o ambiente do trabalho), sendo, assim, características individuais e pessoais. Dessa forma, tal construção relacionada a como cada pessoa compreende a sua própria história de vida, sendo definida por Dubar (2005) como uma Identidade Biográfica. Assim, em consonância com Araújo (2019), a identidade é construída a partir das reflexões que o(a) coordenador(a) faz da sua vida, relacionando com os demais aspectos sociais, com as experiências profissionais e as práticas realizadas no ambiente escolar.

Por conseguinte, as práticas pedagógicas também são elementos chaves para o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e para o trabalho coletivo com os diversos segmentos do ambiente escolar (Araújo, 2019). Essas estratégias, ações e atividades, utilizadas por esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam novas abordagens e possibilidades. Essa sequência precisa ser reflexiva e envolver um planejamento junto aos professores, para que as necessidades dos estudantes sejam atendidas.

À medida que o(a) coordenador(a) atua no fazer pedagógico da escola e realiza as

formações com os docentes, ele forma a si mesmo. Nesse caso, ao interagir com os professores durante momentos formativos, ele também aprende, ou seja, o(a) coordenador(a) não é apenas um(a) agente formador(a), mas um profissional em constante crescimento e transformação.

Segundo Araújo (2019), na proporção que o(a) coordenador(a) acompanha e media momentos formativos com os professores, ele(a) ressignifica a sua prática e fortalece as suas concepções em relação às suas atribuições e ao seu campo de atuação. Ainda segundo o autor, a escuta seria um elemento fundamental nesse processo, uma vez que ajuda o(a) coordenador(a) pedagógico(a) a compreender as necessidades e, por meio dos seus conhecimentos e práticas, organizar um trabalho de acordo as necessidades e as realidades. Esse ambiente formativo precisa ser reflexivo, não devendo, pois, limitar-se a momentos de avisos e à transmissão de informações institucionais (Araújo, 2019).

Cada momento de diálogo e reflexão, cada momento vivenciado na escola e cada desafio enfrentado tornam-se oportunidades para uma construção, reconstrução e ressignificação da sua prática. Assim, esse profissional está sempre aprendendo e a sua identidade é construída nessa relação dos conhecimentos teóricos com suas vivências e práticas em um processo dinâmico. Essa continuidade, associadas à formação inicial e às suas experiências de vida, fortalecem ainda mais a sua identidade e a sua concepção de ser coordenador(a) pedagógico(a).

Em convergência com a temática da pesquisa, o autor da tese analisada afirma que a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) demanda um desenvolvimento de competências profissionais que são específicas à coordenação, ou seja, a identidade profissional exige uma construção de práticas pedagógicas contextualizadas e ações vivenciadas pelo(a) coordenador(a).

Essa discussão da formação inicial e continuada, é abordada por outros trabalhos analisados nesse estudo. Santos (2021), ressalta a necessidade de os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) terem os conhecimentos fundamentais e estarem focados em sua formação continuada, garantindo, assim, uma prática mais efetiva.

Araújo (2019) afirma que a lacuna existente entre a formação inicial e as especificidades da coordenação pode gerar problemas na atuação desses profissionais, que precisam ter habilidades para saber mediar conflitos. Outro ponto relevante nessa reflexão é que, para o desenvolvimento de momentos formativos com os professores, os(as) coordenadores(as) precisam estar atualizados e preparados para a escuta, para a troca e para o diálogo com os docentes.

Diante do exposto, é possível afirmar que, para que esse profissional realmente desenvolva essas características e concepções de ser coordenador(a), é preciso uma maior valorização do seu trabalho. Consequentemente, os cursos de formação inicial e continuada precisam possibilitar os conhecimentos necessários e exigidos pela profissão e que, ao longo da sua jornada as suas atribuições, sejam reconhecidas e respeitadas pelos demais segmentos presentes no ambiente escolar.

2.7 Coordenação pedagógica e identidade profissional: considerações finais

No processo de busca, análise e reflexão dos trabalhos selecionados, foi possível identificar as temáticas mais discutidas pelos autores. Diante disso, os estudos analisados abordam reflexões que estão diretamente relacionadas à constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), tais como: a formação inicial e continuada, formação de professores, práticas pedagógicas, experiência docente, funções específicas para o cargo e os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar. Esses elementos são aspectos essenciais na construção da identidade profissional, e revelam as diversas dimensões e a complexidade do trabalho realizado.

A constituição da identidade é um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, individual e coletivo. Essas percepções, entretanto, podem passar por mudanças, de acordo com as transformações sociais e pessoais. Ao se propor a investigar a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar a partir das relações entre os diversos segmentos presentes nas escolas e as funções que lhe são atribuídas, busca-se compreender justamente essas interações e como que esses especialistas se percebem em sua profissão, quais são os desafios, quais influências recebem e quais motivações delineiam a sua atuação. Em suma, como que esses profissionais se formam e posicionam-se diante das demandas que vão surgindo ao longo dos processos com os diversos segmentos da escola.

Os estudos analisados trouxeram contribuições recentes no campo educacional acerca da identidade profissional, os principais desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), os caminhos propostos em relação ao desenvolvimento dessa função, bem como permitiu uma melhor organização e reflexão sobre os pontos que deveriam ser abordados neste trabalho. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem, cada vez mais, conquistado o seu espaço no ambiente escolar. Refletir sobre a construção da sua identidade profissional, especialmente no âmbito das escolas estaduais de Vitória da Conquista-BA, configura-se

como uma proposta de grande relevância.

Como contribuição, destaca-se todos os trabalhos analisados, os quais apresentaram discussões pertinentes sobre como as vivências, os conhecimentos construídos e as interações estabelecidas são necessárias no processo de constituição identitária. Os autores convergem na perspectiva de que a identidade do trabalhador educacional que realiza a função de coordenador(a) é construída ao longo da sua trajetória de vida, e que as relações intensificam e fortalecem essas concepções.

Cada coordenador(a) possui uma trajetória singular, marcada por vivências individuais, mas também por experiências coletivas, resultados da compreensão que esse profissional tem das suas funções e das suas práticas pedagógicas. Esses desdobramentos, apresentados pelos autores, possibilitaram o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) e favoreceu a percepção de como que esse processo é complexo e dinâmico.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos coordenadores(as) pedagógicos(as) é o distanciamento entre as ações desenvolvidas por esses profissionais e as atribuições que realmente fazem parte da sua atuação. Isso acaba comprometendo a organização do seu trabalho, o reconhecimento e a sua valorização diante dos demais grupos.

Diversas são as funções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e, quando demandas que não fazem parte das suas atribuições são direcionadas a esses profissionais, esse acúmulo de funções pode contribuir para uma dispersão e, consequentemente, uma desorientação da sua prática. Isso ocorre, sobretudo, porque muitos(as) coordenadores(as) realizam tarefas que, na maioria das vezes, não lhe competem. Essa realidade pode favorecer o afastamento do campo pedagógico e a realização de funções burocráticas e administrativas. Esses desafios fazem com que o(a) coordenador(a) se perca em suas práticas, dificultando o seu desempenho no ambiente escolar.

Como caminhos apontados pelos autores, é fundamental que os(as) coordenadores(as) tenham clareza das suas funções e reconheçam a importância do seu papel enquanto líder pedagógico. Esses profissionais precisam ser valorizados e respeitados e, para tanto, é necessário investimentos em formações continuadas e políticas de valorização profissional. A escola tem um papel social indispensável na formação e construção de valores e na atuação do(a) coordenador(a) nesse espaço de forma mais efetiva, o que poderá contribuir no processo de aprendizagem e na formação de pessoas conscientes do seu desenvolvimento em sociedade.

Os resultados dessas pesquisas são fundamentais para ampliar as discussões e

reflexões sobre a temática. A leitura e análise dos trabalhos, além das contribuições já apresentadas, permitiram a identificação de lacunas e discussões importantes que precisam ser problematizadas e ampliadas, como a distância entre a formação inicial e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Muitos(as) coordenadores(as) enfrentam uma realidade profissional que se distancia da sua formação acadêmica. Essa divergência entre os conhecimentos teóricos e as especificidades da prática da coordenação pedagógica acabam enfraquecendo o trabalho desses profissionais. Outro ponto discutido nas análises são as demandas que surgem no dia a dia dos(as) coordenadores(as), as quais, em muitos casos, acabam sobrecarregando esses(as) especialistas. Como consequência, o que de fato deveria ser colocado em prática fica em segundo plano.

Não existe uma formação específica para o cargo de coordenador(a) pedagógico(a). Em geral, esses profissionais são professores, formados em Pedagogia e, na grande maioria das vezes, assumem a função sem uma preparação prévia mais direcionada. Em diversos contextos, não são ofertadas formações continuadas e, muito menos, tempo destinado ao estudo. Essa não valorização dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) impacta diretamente na construção da identidade desses profissionais.

A identidade profissional é construída ao longo da caminhada, em meio aos aspectos individuais e coletivos. Cada profissional carrega consigo suas histórias, crenças e valores que, associadas ao ambiente de trabalho e às interações sociais, contribuem para a sua constituição. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) têm um papel muito importante no ambiente escolar e, para que esse profissional realize as suas atribuições de forma mais significativa, é preciso um conhecimento das suas funções e um reconhecimento da importância da sua atuação no ambiente educacional.

A realização deste Estado do Conhecimento proporcionou uma compreensão mais aprofundada e reflexiva acerca das produções acadêmicas que já foram realizadas, as quais se relacionam com a proposta desta pesquisa. A busca e a análise dos trabalhos selecionados possibilitou uma melhor clareza em relação aos objetivos deste estudo, além de favorecer um diálogo crítico entre as reflexões existentes sobre a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Ademais, essa etapa colaborou significativamente para um aprofundamento teórico, fortalecendo a base conceitual desta investigação.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos:** concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2025.

DUBAR, Claude**. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina de Matos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Lúcia Gracia. O estágio supervisionado e a formação de professores. *In*: FERREIRA, Lúcia Gracia; CRUZ, Lilian Moreira; FERRAZ, Roselane Duarte (org.). **Ensino, práticas pedagógicas e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 223-248.

KIRSCH, Deise Becker. **Processos de ensinar e de aprender:** os instrumentos militares e os cadetes da Aeronáutica. 2013. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Tatiane Pinto. **Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil:** estudo de uma rede municipal de ensino da região das Missões do RS. 2021. 142 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) — Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico**. Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2015.

NÓVOA, António. Vida de professores. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional:** entre o pensado e o concreto. 2019. 142 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em

Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SANTOS, Dulce Helena Teixeira. **A identidade profissional do coordenador pedagógico:** mapeamento de teses e dissertações de 2009 a 2019. 2021. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Anne Patrícia; SOUZA, Roberta Teixeira; VASCONCELLOS, Vera Maria. Estado da arte ou estado do conhecimento. **Escola de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

TENDEIRO, Gisele Recco (org.). **Coordenador pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **O coordenador pedagógico na escola**. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4376. Acesso em: 13 abr. 2024.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E O PAPEL DOS(AS) COORDENADORES(AS) NO AMBIENTE ESCOLAR

A coordenação pedagógica exerce um papel essencial no ambiente escolar, sendo responsável pelo acompanhamento, articulação e orientação das atividades desenvolvidas pelos professores. Essa função envolve promover, junto à sua equipe, condições necessárias à aprendizagem dos alunos. Nessa direção, Tendeiro e Oliveira (2018) salientam que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o profissional que tem como atribuições articular, acompanhar, orientar e subsidiar o trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, no exercício das suas atribuições, esse profissional pode favorecer momentos de reflexões com os gestores e docentes acerca do trabalho realizado.

Essas atribuições são desenvolvidas com grupos diversos, com necessidades diferenciadas e específicas. Assim, cada segmento presente na escola apresenta características particulares que direcionam a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Logo, é necessário, por parte desse profissional, compreender essas especificidades e articular ações, para atender a essas demandas.

Nesse contexto, Marques (2021) reitera a necessidade de que os(as) coordenadores(as) estejam preparados e motivados para que, de forma responsável, atendam às particularidades dos grupos existentes na escola. Lidar com essas especificidades representa um grande desafio por parte desses profissionais.

O(a) coordenador(a) precisa perceber, no exercício das suas atribuições, o que é específico de cada segmento, analisar as singularidades e, a partir disso, alinhado às suas concepções enquanto profissional da educação, traçar estratégias e criar propostas de intervenção de acordo com as reais necessidades. Esse processo é complexo, demanda competências específicas para o cargo, e que impactam diretamente nas atividades práticas, caso esse técnico não compreenda a necessidade de um trabalho singular e, ao mesmo tempo, coletivo.

Diante dessas definições e atribuições, surge a seguinte pergunta: quem está apto a assumir o cargo de coordenador(a) pedagógico(a)? Como estabelece a Lei de Diretrizes de Bases e Educação Nacional, (Lei nº 9394/96), o profissional que exerce o papel de coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar deve possuir formação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (Brasil, 1996). E, ainda segundo essa determinação legal, a experiência docente torna-se condição necessária para o exercício das funções relacionadas ao

magistério.

Diante disso, o profissional que assume o cargo em questão precisa apresentar competências específicas na área da liderança das ações pedagógicas e da gestão dos processos de ensino-aprendizagem. De acordo a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, em seu artigo 2, os cursos de Licenciatura visam à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, além de prepará-los para trabalhar na Educação Profissional, demais modalidades, nas áreas de apoio escolar e em outros campos nas quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2024).

Logo, diante desses preceitos legais, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve ser um(a) professor(a) formado(a) em Pedagogia, ou que tenha especialização na área da Educação e que, ao assumir esse cargo, e no exercício das suas atribuições, mediante essas determinações legais, necessita dos conhecimentos pedagógicos, bem como de competências específicas que lhe permitam atuar nas diferentes etapas da educação básica. Uma vez que esses profissionais podem ser direcionados ou designados para atuarem como coordenadores(as) desde a Educação Infantil até o ensino médio, incluindo também o trabalho com as diferentes modalidades de ensino.

Portanto, as ações realizadas por esses profissionais devem estar pautadas em uma formação inicial sólida, de acordo com as exigências legais que regulamentam a profissão. É importante, também, ter a visão de em um trabalho flexível, considerando que cada escola, etapa de ensino e modalidades apresentam suas especificidades. Nesse cenário complexo da educação, o(a) coordenador(a) precisa estar preparado, e tomar decisões fundamentadas, conduzindo o trabalho de forma contextualizada e articulada às demandas de cada realidade escolar.

Dessa forma, e a partir do exposto, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se constitui como um profissional essencial no ambiente escolar. Seu papel precisa estar bem definido, uma vez que, mais do que colocar em prática modelos prontos e estabelecidos, esse profissional precisa promover espaços de diálogos entre os grupos e mediar as ações por meio da compreensão de cada necessidade, para alcançar o objetivo maior que é o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

Araújo (2019) afirma que o(a) coordenador(a) é um profissional que possui uma visão mais ampla e abrangente sobre as dinâmicas que acontecem no contexto escolar. Ao interagir com os grupos presentes na escola, professores, alunos, gestão, pais e responsáveis, o(a) coordenador(a) consegue perceber as especificidades de cada coletivo e, ao mesmo tempo,

visualizar todo o processo, o que possibilita, em suas práticas, um melhor direcionamento e compreensão das reais necessidades de cada grupo. Seria um olhar mais panorâmico, que reconhece e respeita as particularidades de cada segmento.

Autores como Almeida (2001), Graciolli e Silva (2022) e Libâneo (2015) corroboram em suas discussões quanto a importância dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar. Destacam desde sua principal função, que é a assistência pedagógica-didática aos professores, promovida por meio do diálogo, até o seu papel como articulador(a) e transformador(a) das práticas educativas. Trata-se de um(a) mediador(a), cujo grande desafio é promover diálogos teórico-práticos, de forma que possam favorecer uma reflexão sobre os processos de ensino, possibilitando novas ações.

O ambiente escolar é o espaço de interação desses profissionais e demais grupos, é o local natural no qual as relações acontecem. Nesse sentido, ao analisar a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), torna-se necessário, também, compreender o contexto ao qual cada coordenador(a) está inserido. Cada pessoa percebe e interpreta a realidade de acordo com as suas necessidades, fatores que vão influenciar diretamente o trabalho da coordenação pedagógica.

Trabalhar em grupo e estar em grupo traz como condição lidar com a diversidade, com a heterogeneidade (Placco; Almeida, 2012). Nesse sentido, e ainda segundo as autoras, o(a) coordenador(a) deve tentar entender a realidade como ela se apresenta. É um trabalho complexo, que deverá ser realizado de forma coletiva. Cada momento vivenciado por esses profissionais são espaços de conhecimento e aprendizagens, não só para os(as) coordenadores(as), mas para todos que participam dessas interações.

Por isso, a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar voltada à promoção de um ensino de qualidade, por meio da organização de uma gestão democrática e participativa, na qual o trabalho coletivo seja um objetivo em comum (Marques, 2021). Isso pode ser colocado em prática por meio de momentos de discussões e reflexões com os docentes, do acompanhamento das atividades realizadas com os alunos e da interação com a família e os demais envolvidos no processo educativo.

Placco e Almeida (2012) apresentam as atribuições que fazem parte do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as): o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais e aos demais responsáveis e organização de reuniões. Porém, as autoras destacam, também, as atividades realizadas por esses profissionais que não fazem parte das suas atribuições: preenchimento de diários, planilhas de notas e faltas, servir merenda, ficar responsável pela liberação de alunos, ou seja, entrada e saída dos estudantes,

substituição de professores e da direção, registro de ocorrências em sala, reposição de aulas e demais atividades burocráticas e administrativas.

Essa quantidade de funções atribuídas e que, muitas vezes, estão distantes das suas reais funções, comprometem, de forma significativa, o trabalho desses profissionais. Acrescenta-se que esse cargo exige demandas muito amplas e profundas, uma vez que o pedagógico perpassa por praticamente todos os setores da escola, e as necessidades da comunidade escolar precisam ser consideradas, logo, os(as) coordenadores(as) ainda se veem em um emaranhado de funções administrativas e burocráticas que poderiam estar sendo direcionadas aos verdadeiros responsáveis por essas funções. Nesse contexto de acúmulo e sobrecarga do(a) coordenador(a), muitos acabam se afastando da sua função de mediador(a) das atividades pedagógicas e vivenciando uma crise de identidade.

Esse processo evidencia uma falta de conhecimento das reais atribuições que deveriam ser realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), tanto pelos profissionais em questão, que muitas vezes se perdem nas demandas que vão surgindo, quanto pelos demais grupos pertencentes ao ambiente escolar. Isso, de certa forma, inviabiliza o trabalho que deveria ser realizado e, também, fortalece a formação de uma concepção contraditória em relação as reais funções dos(as) coordenadores(as).

Quando esses profissionais são compelidos a resolver responsabilidades que estão distantes das suas atribuições, isso dificulta a organização e realização de determinadas funções, a saber: a formação de professores e o acompanhamento pedagógico. Tal carência, de certa forma, pode enfraquecer a sua prática diante da comunidade escolar. Segundo Vasconcelos (2007), a principal função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve estar diretamente ligada aos momentos formativos com os docentes, com a prática pedagógica, com o ensino e com uma aprendizagem de qualidade. Dessa maneira, é fundamental que esse profissional não se perca em demandas emergenciais. Segundo Domingues (2014), o(a) coordenador(a) pedagógico(a):

> [...] tem um papel essencial na organização da instituição escolar e constitui-se no eixo do processo formativo centrado na escola. Essa compreensão deve considerar a complexidade do espaço escolar, que é público e historicamente situado, cujas ações são conduzidas por seus profissionais, entre eles o coordenador pedagógico (Domingues, 2014, p. 63.)

De acordo com o autor, o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) precisa estar centrado na organização e nos processos formativos dos segmentos envolvidos no contexto escolar. Quando esse profissional prioriza os espaços de

formação, essa atividade reflete diretamente na qualidade do trabalho docente e, consequentemente, no desenvolvimento dos alunos. O trabalho em parceria com os professores possibilita momentos de reflexões, que contribuem para uma avaliação da prática, uma análise do que realmente foi positivo e o que precisa passar por mudanças ou ser adequado.

Além disso, é importante considerar que a sociedade está passando sempre por transformações, sejam econômicas, políticas ou sociais. A escola faz parte desse contexto, e também, é impactada por essas mudanças. Por isso, torna-se essencial a promoção de formações, para que esses profissionais estejam preparados para responder às efetivas necessidades da escola.

Por conseguinte, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), também, precisa manter-se atualizado e atento às mudanças e transformações que acontecem a sua volta. É necessário, além dessa formação, reflexões constantes da sua prática frente à sua equipe escolar. Além dos fundamentos teóricos que sustentam a sua atuação, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), deve desenvolver uma percepção fundamentada e contextualizada para o que se apresenta e, a partir disso, identificar as necessidades e motivar os diversos grupos presentes no seu contexto de trabalho.

Dessa forma, as atribuições da coordenação pedagógica são diversas e a realização dessas funções, de maneira colaborativa e significativa, podem contribuir de forma relevante para a realização de um trabalho em função dos objetivos do coletivo da instituição. Por meio dessas ações, torna-se possível identificar necessidades que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivas. O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), quando pautado no diálogo e na mediação, torna-se a peça chave para a construção e a organização de um ambiente escolar mais reflexivo e significativo. Assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume o papel de articulador(a), formador(a) e transformador(a) das práticas pedagógicas, atribuições essenciais no fortalecimento das suas concepções enquanto profissionais da educação.

Destarte, as concepções e o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se constitui em um processo histórico, em meio às mudanças e desafios vivenciados no cotidiano do ambiente escolar. As múltiplas demandas que vão surgindo, e esse acúmulo de funções, revelam a complexidade desse cargo e os enfrentamentos que, por vezes, comprometem uma atuação mais efetiva desses profissionais. Ao mesmo tempo, as novas exigências impõem ao(a) coordenador(a) novas competências, ampliando significativamente o seu campo de atuação. Nesse contexto, compreender o lugar de atuação desse profissional implica em reconhecer as dificuldades enfrentadas, além de valorizar todo o trabalho realizado pela coordenação

pedagógica no ambiente educacional.

3.1 Da supervisão à coordenação: a história dessa função pedagógica

A história da coordenação pedagógica no ambiente escolar é relativamente recente. Ela teve início em meados da década de 80, com a substituição gradual do termo supervisão pedagógica. Até então, a função atribuída a esse profissional estava voltada à "fiscalização" do trabalho dos professores, com o objetivo de garantir melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos (Venas, 2012).

Com a promulgação da Lei nº 9394/96, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma nova concepção da prática desse profissional passou a se consolidar nas escolas. As transformações ocorridas na área educacional e a democratização do ensino trouxeram novos significados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que passa a ser considerado(a) um(a) articulador(a), formador(a) e mediador(a) das ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem (Teixeira *et al*., 2018). Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a trajetória histórica desses profissionais no Brasil, bem como os contextos que influenciaram o surgimento, o desenvolvimento e a redefinição das suas funções ao longo dos anos.

Segundo Barros (2016), os primeiros relatos sobre o desenvolvimento da educação no Brasil foram por volta de 1549, período marcado pela chegada dos jesuítas ao território. Esses religiosos tinham como missão colocar em prática uma proposta educativa de acordo com os interesses da Igreja Católica e do Estado. A partir de 1570, foi implementado pela Companhia de Jesus (ordem da Igreja Católica, que tinha como objetivo catequizar os índios e promover a fé cristã) um plano de ensino denominado *Rátio Studiorum*, que seria um documento adotado por todos os colégios jesuítas. Sua versão definitiva foi publicada em 1599, com as diretrizes pedagógicas sobre a organização, o método de ensino, a avaliação e a disciplina. Nesse documento, estava presente a função do supervisor, mesmo sem manifestar a ideia da supervisão (Ribeiro, 1998).

Ainda segundo Ribeiro (1998), o *Rátio Studiorum,* apresentava as regras para o reitor, para os prefeitos de estudos, para os professores e para os alunos. O reitor era o responsável direto pelo ensino em cada localidade e tinha como função o planejamento, a organização e orientação do trabalho pedagógico, além de observar a prática dos professores e a conduta dos alunos, ou seja, realizava, também, a função de um supervisor, embora não existisse ainda essa nomenclatura. Assim, é possível perceber algumas características da coordenação

pedagógica desde o início da educação brasileira. Atribuições como planejamento, organização das atividades e orientação das ações pedagógicas, funções realizadas atualmente pelos(as) coordenadores(as), mas que apresentaram suas origens nesse contexto colonial.

A partir da segunda metade do século XVIII, um conjunto de medidas, implantadas pelo Marques de Pombal, colaboraram para o rompimento com a Companhia de Jesus. O sistema de ensino, até então conduzido pelos jesuítas, foi extinto e o Estado passa a assumir o controle da educação. A Reforma Pombalina, de acordo Saviani (2006) resultou na expulsão dos jesuítas, no fim do sistema de ensino vigente da época e na extinção do cargo de prefeito de estudos.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, possibilitou-se mudanças nos diversos setores da Colônia. Entre as medidas, destaca-se a abertura dos portos brasileiros ao comércio exterior, a criação de instituições culturais e científicas, o desenvolvimento de espaços urbanos, além das mudanças mais específicas na educação, como as aulas régias,[4] sendo ministradas por professores leigos (Barros, 2016). Essas transformações impulsionaram a integração do país ao cenário internacional.

Apesar de todas essas mudanças, foi a partir de 1827 que alterações mais profundas começaram a acontecer na educação. Nesse período pós Independência do Brasil, foi promulgada a chamada "Lei Geral da Educação", publicada em 15 de outubro de 1827, que tinha como objetivo expandir o acesso à educação básica, estabelecer as bases para o sistema de ensino público no país e instituir as escolas de primeiras letras em lugares mais populosos, em cidades e em vilas (Brasil, 1827).

Nesses espaços, predominava um modelo de ensino marcado pela rigidez, na qual a inspeção tinha como propósito vigiar e punir, sendo responsável também por fiscalizar os professores. Nesse novo cenário, surge o inspetor escolar, que tinha como atribuição inspecionar os estabelecimentos de ensino (Libâneo, 2002).

O inspetor escolar e o seu ofício de inspecionar a educação brasileira são bem antigos, sua origem remonta ao Período Imperial. A figura do inspetor escolar não estava diretamente ligada à gestão da escola, mas sim às práticas do ensino. Esse profissional fiscalizava o trabalho dos professores em relação ao que estava sendo desenvolvido nas salas de aula, também, observava as ausências dos docentes e dos alunos e demais atividades realizadas

[4] Sistema de ensino público, laico e estatal, introduzido em Portugal e em suas colônias, incluindo o Brasil, por meio de um Alvará de 28 de junho de 1759. Elas visavam a fornecer ensino elementar de letras e humanidades, bem como disciplinas como Gramática Latina, Grego e Retórica, e foram parte das reformas pombalinas (Arriada;Tambara, 2016).

relacionadas ao aproveitamento dos estudantes (Gomes, 2022).

Assim, o contexto de origem e desenvolvimento do inspetor escolar nas escolas brasileiras está diretamente ligado à função de fiscalizador. Inicialmente, como autoridade em relação ao comprimento das atividades desenvolvidas nas escolas a partir das determinações do estado e, em seguida, resultado das mudanças que, ao longo do processo, exigiam um perfil mais técnico e de orientação nas escolas brasileiras.

Todo esse caminho foi marcado por transformações que ocorreram na educação brasileira, refletindo as mudanças sociais e as novas percepções das pessoas sobre o papel da escola. Porém, tratava-se de uma sociedade tradicional com poucas discussões e reflexões sobre o sistema escolar. Foi apenas no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930, que começaram a surgir os debates sobre o desenvolvimento das escolas. Segundo Barros, (2016), é nesse período que surgem:

> [...] os profissionais da educação, também conhecidos como "técnicos em escolarização" e, concomitantemente, é criada a Associação Brasileira de Educação, o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, com a separação da parte administrativa da parte técnica, antes vinculadas ao mesmo órgão, o Conselho Superior de Ensino (Barros, 2016, p. 4).

Sob a ótica de Barros (2016), em consonância com Saviani (2006), esse processo abriu caminhos para diversas mudanças relevantes, como a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e o surgimento do supervisor escolar. A partir de então, esse profissional seria responsável pela parte técnica da educação, enquanto o diretor ficaria à frente das demandas administrativas. Assim, até 1930, o inspetor escolar era quem controlava e fiscalizava o trabalho do professor, com foco nas exigências administrativas. As mudanças na sociedade e no espaço educacional abriram caminhos para a instituição de novas figuras no ambiente escolar.

Assim, em 1931, com a implementação da Reforma Francisco Campos[5], institui-se a figura do supervisor escolar. Naquele momento, esses profissionais tinham também a função de orientar e auxiliar o trabalho do professor, além da simples fiscalização. Nesse contexto, é possível perceber, mais uma vez, a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) ganhando novos contornos, embora ainda com atribuições um pouco distantes das definidas atualmente.

[5] Implementada em 1931, essa lei trouxe mudanças significativas para a educação brasileira, incluindo a criação de supervisores escolares. Essa reforma visava a modernizar e a centralizar o ensino, estabelecendo normas e diretrizes para o ensino secundário em todo o país. A reforma foi implementada através de diversos decretos, como o Decreto nº 19.850 (criação do Conselho Nacional de Educação), o Decreto nº 19.851 (organização do ensino superior), o Decreto nº 19.890 (organização do ensino secundário) e o Decreto nº 21.241 (consolidação das disposições sobre o ensino secundário) (Dallabrida, 2009).

Ao longo do século XX, com as novas abordagens voltadas ao acompanhamento e ao trabalho formativo com os professores, as atribuições do supervisor foram aos poucos sendo desenhada no sentido da necessidade de um profissional que seria responsável pela mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Esse contexto de mudanças e reorganização das estruturas do ensino no Brasil contribuiu para o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa legislação estabeleceu a organização do sistema de educação brasileiro nos níveis primário, ginásio e colegial, além de definir as orientações para a formação dos professores. A partir dessa estruturação, e do surgimento das novas demandas educacionais, tornou-se necessário formar profissionais para atuarem nesse novo cenário. Nesse processo, os cursos de Pedagogia formavam os técnicos ou especialistas em educação. Esses pedagogos realizavam diversas funções, dentre elas, a supervisão escolar (Saviani, 2006).

Outro momento de mudanças e transformações na educação brasileira aconteceu a partir de 1964, com a instalação da Ditadura Militar. Nesse contexto, a educação passou a apresentar características de uma Pedagogia Tecnicista[6]. Esse novo conjunto de estratégias de ensino refletiu, também, na função do supervisor, que tinha a atribuição de fiscalizar e controlar o sistema educativo, garantindo o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas pelo governo. Conforme Barros (2016):

> A função do supervisor educacional reflete o contexto histórico do período, marcado pelo desenvolvimento nacional e a estabilidade política, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, configurando-se em um serviço técnico, independentemente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, uma prática que se afirmava neutra (Barros, 2016, p. 5.)

Em meio às características do momento histórico vividos pelo Brasil, começaram a surgir novas ideias e perspectivas de mudanças em relação ao sistema de repressão vigente. Na década de 1970, os ideais democráticos e a busca por liberdade contribuíram para uma nova estruturação da sociedade e, consequentemente, mudanças na educação. Em 1971, a promulgação da lei nº 5.692 reconfigurou a educação básica no Brasil com mudanças na organização e no currículo do ensino, além de regulamentar a atuação dos profissionais dentro das escolas. O supervisor escolar que, até então, tinha o papel de controlar e fiscalizar, passou

[6] Visava a preparar os alunos para o mercado de trabalho, mão de obra qualificada para as indústrias com menos atenção à formação crítica e reflexiva. Nesse contexto, o professor era visto como o transmissor de conhecimentos e o supervisor como aquele que acompanha, controla e avalia em busca dos melhores resultados (Oliveira, 2024).

a assumir uma função importante no acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos docentes. A redemocratização do país trouxe mudanças significativas, como apresenta Barros (2016):

> A redemocratização do País, a nova Constituição de 1988 trouxe reformas significativas para a educação, tais como: autonomia e a gestão democrática, para um projeto de universalização do ensino no Brasil. Neste contexto, surgiu a necessidade de pensar em um profissional que pudesse vislumbrar um fazer pedagógico centrado na formação continuada do professor e na perspectiva de proporcionar ao aluno, um ensino de qualidade. Assim, se reconfigura o papel do coordenador pedagógico, permanecendo, em muitas regiões, a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico (Barros, 2016, p. 5).

Assim, é possível perceber que os caminhos trilhados pela educação no Brasil, sua organização e sua estrutura, são resultados das concepções e características de cada época. Desde o início das primeiras atividades educacionais, as formas de desenvolvimento de ensino se manifestaram de acordo com as necessidades e o contexto histórico de cada período e a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é resultado desse processo de mudanças. A necessidade de um profissional responsável pela formação docente e não mais fiscal desse trabalho, um(a) profissional que se relaciona por meio do diálogo e não pela imposição, mas um(a) mediador(a) das atividades desenvolvidas, torna-se necessário nos ambientes educacionais, agora pautados na perspectiva da redemocratização do país.

Nesse contexto de transformações, na década de 1980, o termo coordenação pedagógica começou a ser adotado em alguns lugares do Brasil. A nomenclatura de "supervisão escolar" ainda que amparada pela Lei nº 5.692 de 1971, gradualmente, foi sendo substituída, abrindo caminhos para a chegada do(a) "coordenador(a) pedagógico(a)" no ambiente escolar. No entanto, essa nova definição só ficará clara e bem definida com a promulgação da Lei 9.394/96.

Pode-se, então, dizer que a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas brasileiras é resultado desse processo de transformação que vai do inspetor ao supervisor escolar, culminando no perfil de um novo profissional que, ao contrário da supervisão, está pautado em um trabalho mais colaborativo, formativo e articulador. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional estabelece os critérios básicos em relação a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com base na formação inicial desses profissionais (Brasil, 1996).

A partir dessas mudanças e da promulgação dessa lei, o trabalho desenvolvido pelo(a) coordenador(a) passou por um processo de redefinição e teve sua função na escola ressignificada. Os aspectos de fiscalizador(a) e controlador(a) foram, aos poucos, sendo

substituídos por novas concepções e responsabilidades, especialmente, no que se refere ao trabalho realizado com os professores e ao acompanhamento dos resultados alcançados pelos alunos. A promulgação da LDB de 1996 trouxe mudanças significativas, tais como a descentralização do ensino e a flexibilidade dos currículos. Nesse ambiente de transformações, a figura do Coordenador Pedagógico vai conquistando o seu espaço.

Assim, a história da coordenação pedagógica no Brasil, por meio das suas configurações e nomenclaturas, apresenta-se de acordo a trajetória histórica do país. À medida em que a sociedade vai passando por mudanças nos âmbitos social, político e econômico, as escolas refletem essas transformações, e os profissionais da educação vão assumindo novos papéis, de acordo as necessidades e as realidades. Embora a LDB (Lei n° 9394/1996) estabeleça as diretrizes e as bases comuns para a educação em todo o país, as leis estaduais complementam e especificam a lei federal, dentro dos seus territórios.

No estado da Bahia, a função da coordenação pedagógica foi instituída em 1997, com a publicação da lei nº 7.023. No artigo 7º dessa legislação, os cargos até então de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados no cargo de coordenador(a) pedagógico(a), cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas então transformadas (Bahia, 1997). Em 2002, o governo do estado publicou o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei, além de disciplinar o regime jurídico do magistério público do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), apresenta as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) (Bahia, 2002).

A promulgação desse documento estabelece novas funções para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), atribuindo-lhes um papel diferenciado dos desenvolvidos até então nas escolas estaduais da Bahia. No artigo 8º da referida legislação, dentre as responsabilidades direcionadas aos(as) coordenadores(as), é possível destacar: o planejamento de ações pedagógicas, promoção de momentos formativos e de aperfeiçoamento de professores, o acompanhamento das atividades complementares, bem como a avaliação dos resultados alcançados pelos alunos, propondo medidas para a melhoria da qualidade de ensino (Bahia, 2002). Além disso, é função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) desenvolver ações que fortaleça as relações entre os grupos pertencentes ao ambiente escolar, organizar, coordenar e participar de reuniões de pais e encontros de Conselho de Classe (Bahia, 2002).

Os caminhos percorridos pela coordenação pedagógica foram marcados por transformações e diferentes abordagens ao longo da história da educação brasileira. Desde o surgimento do inspetor escolar, da mudança para supervisor escolar, até a nova configuração de coordenação pedagógica, no final do século XX. Ressalta-se que, contrariamente ao

instituído na atualidade pela coordenação pedagógica, a supervisão escolar foi criada em um contexto de repressão e tinha como função o controle e a fiscalização do trabalho docente.

Com as transformações sociais e os movimentos democráticos nos anos de 1980, esse profissional assumiu novas atribuições e significados. A nomenclatura, até então utilizada, foi sendo substituída pelo termo coordenação pedagógica, que passou a representar uma função central no planejamento, na orientação e no trabalho coletivo com os professores. Atualmente, a coordenação pedagógica busca consolidar e fortalecer cada vez mais o seu espaço no ambiente escolar. Trata-se de um exercício profissional que, por meio da mediação, aproxima os diferentes grupos pertencentes à comunidade escolar, em busca de uma educação mais significativa.

3.2 Ser coordenador(a) pedagógico(a): caminhos para a construção da identidade profissional no ambiente escolar

Ser coordenador(a) pedagógico(a) nos dias atuais pode ser considerado um grande desafio, uma vez que diversas são as funções atribuídas a esses profissionais, extenso é o seu campo de atuação e intensas são as cobranças relacionadas ao desenvolvimento dos alunos e os resultados que precisam ser alcançados. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerce múltiplas funções e acaba assumindo diversos papéis que, muitas vezes, estão distantes das suas reais atribuições.

São demandas que vão surgindo entre os professores, alunos, pais, gestores e demais grupos que fazem parte da comunidade escolar. Essas solicitações, muitas vezes, poderiam ser resolvidas por outros profissionais; porém, é comum que sejam direcionadas à sala da coordenação. O(a) coordenador(a) acaba sendo visto(a) ou reconhecido(a) dentro da escola como aquele profissional responsável por diversas demandas, sendo, frequentemente, identificado(a) como o "faz tudo" no ambiente escolar.

Diante disso, surge o questionamento: quais consequências essa multiplicidade de funções pode trazer para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a)? De que forma as diferentes percepções manifestadas pelos diversos grupos que compõem o ambiente escolar influencia na concepção, identificação e caracterização desses profissionais? Quais caminhos são trilhados pelos(as) coordenadores(as) na construção de sua identidade, ou seja, em seu modo de ser e agir na profissão?

As múltiplas demandas que vão surgindo no contexto escolar e que, em grande parte, são atribuições distantes das reais funções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as),

possibilitam um desvio das verdadeiras ações e, de certa forma, o desenvolvimento de concepções contraditórias em relação à atuação desses profissionais. Isso pode refletir na forma como os(as) coordenadores(as) se identificam, bem como nas interpretações dos demais grupos que fazem parte da escola, uma vez que as atividades que realmente são colocadas em prática possibilitam e, muitas vezes, determinam as relações, os papéis e as percepções que serão construídas.

Os diversos caminhos trilhados e os movimentos dessa profissão podem favorecer à construção de uma identidade fragmentada, que apenas se adapta aos anseios que vão surgindo no contexto educacional (Marques, 2021). Nesse sentido, como as literaturas e autores que fundamentam essa temática abordam a concepção de identidade? A seguir, será apresentada uma breve explanação sobre o conceito de identidade, discussão essencial para compreensão da constituição, formação e percepção dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício da sua profissão.

3.2.1 Caminhos para a construção da identidade

Responder às seguintes questões: "Quem é você?" "Quais são as suas qualidades, características e concepções? ", à princípio, pode parecer fácil, mas, no processo, torna-se algo muito complexo. Na definição e interpretação de quem somos, surge a seguinte questão: Afinal, o que realmente identifica uma pessoa? Muitos elementos podem ser utilizados para essa finalidade, desde a sua nacionalidade, o nome, os documentos de registros, as habilidades, a profissão, entre outros. Porém, apenas esses aspectos são suficientes para revelar a identidade de uma pessoa?

Abordar o conceito ou os conceitos de identidade não é uma tarefa simples. Trata-se de uma temática que exige uma reflexão profunda, já que os caminhos percorridos pelas diversas formas de se identificar não foram únicos, e muito menos estabelecidos em momentos ou contextos definidos. Ao longo dos diferentes períodos históricos, as concepções sobre identidade assumiram formas variadas, a partir das influências e determinações de cada sociedade. A percepção de identidade na Idade Antiga, por exemplo, não foi a mesma na Idade Média, nem muito menos na Idade Moderna. Porém, os conceitos mais atuais, discutidos por autores da Filosofia, Psicologia e Sociologia convergem para a ideia de que a identidade é construída e reconstruída ao longo do tempo (Dubar, 2005; Erikson, 1972; Hall, 2014).

O teórico Erik Erikson (1972), apresenta suas contribuições em relação à construção

da identidade, principalmente, no campo da psicologia do desenvolvimento. O autor afirma que a identidade pessoal se forma ao longo da vida, por meio de deferentes estágios, na qual o indivíduo se apresenta em constante interação com os aspectos biológicos, psicológicos e sociais (Erikson, 1972). Segundo o autor, nesse processo de constituição, não é possível separar as percepções pessoais das transformações sociais. Erikson (1972) esclarece:

> Em termos psicológicos a identidade emprega, um processo de reflexão e observação simultâneo, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para eles. Esse processo é em sua maior grande parte é realizado de forma inconsciente, a não ser quando as ações internas e externas se combinam para agravar uma consciência de identidade (Erikson, 1972, p. 21).

A identidade, nesse processo, é constituída a partir das percepções pessoais, ou seja, o que cada pessoa percebe de si, das concepções dos outros e das relações sociais. Assim, cada indivíduo se identifica a partir das suas experiências em comparação com as percepções dos outros, que estão ao seu redor. No processo de formação da identidade, esse julgamento é realizado de forma inconsciente, é contínuo e passa sempre por mudanças.

A identidade, portanto, não é algo estabelecido, nem muito menos estável (Erikson, 1972). Ademais, o autor destaca ainda que todo esse processo não é percebido pelo indivíduo. Em alguns casos, quando existem conflitos ou crises, a pessoa pode, de forma consciente, refletir sobre a sua identidade e os fatores que contribuíram para a sua constituição.

Dessa forma, a identidade é resultado da relação entre os aspectos individuais e os aspectos sociais. Os questionamentos que surgem em cada indivíduo, as interrogações e os sentidos conferidos pelos outros contribuem para a constituição da identidade. Essa construção é resultado, portanto, das interações com as dimensões pessoais. Nesse sentido, Souza e Placco (2017) reitera que não é possível excluir o outro do processo identitário.

Nessa direção, Dubar (2005) afirma que a identidade é um processo dinâmico e, por isso, passa por mudanças. Sua construção implica tanto no reconhecimento dos outros, quanto nas concepções individuais, é resultado de ações coletivas e do reconhecimento das características pessoais. As diferentes concepções de identidades e os diversos contextos sociais fazem com que as pessoas se envolvam com os múltiplos significados culturalmente atribuídos pela sociedade. Nesse sentido, é possível afirmar que "a identidade é, assim, marcada pela diferença" (Woodward, 2014, p. 9), constituindo-se na relação com os outros e

nos aspectos que diferenciam um indivíduo do outro.

Para Dubar (2009), não existe identidade sem diferenças, muito menos é algo imposto ao indivíduo ou ao coletivo; ao contrário, ela é resultado de transformações constantes: de como o indivíduo se declara, o que pensa ser, ou seja, a identidade para si, e como o outro pensa que sou, assim dizendo, as características que o outro atribui a uma pessoa. Nessa perspectiva, a identidade está relacionada à capacidade de como cada pessoa se reconhece e a possibilidade de ser identificada pelos grupos sociais.

Por exemplo, quando uma pessoa declara sua nacionalidade diante de um indivíduo ou grupo, isso só representa um sentido, porque existem indivíduos com outras nacionalidades. Caso não existisse essa diversidade, não seria necessária essa afirmação. Isso pode ser abordado em outras situações, como na religião, nos gostos musicais, na alimentação, na política e em outros elementos essenciais na construção da identidade. Essa concepção é discutida por Silva (2014), o qual afirma que não existe identidade sem diferenças, logo, ambas são inseparáveis. A identidade é aquilo que se é e a diferença é, simplesmente, o que o outro é (Silva, 2014).

Nesse processo, a identidade não é construída de forma isolada. É necessário a presença do outro nessa constituição. Só conseguimos identificar quem somos, uma vez que percebemos o que não somos, isso é revelado por meio da interação com o outro. Quando se percebe essa diferença, a identidade ganha forma. Assim, Silva (2014, p. 42) afirma que "a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra. " Nesse caso, a diferença constitui-se como um ponto de distinção entre as pessoas, caso não existisse essa distinção, todos seriam iguais e não seria necessária uma identificação tão singular.

Ainda nessa linha de pensamento, o sociólogo Hall (2014) enfatiza que as identidades não são únicas, mas sim construídas dentro de contextos e estão constantemente passando por transformações, ou seja, os seres humanos são considerados seres históricos, e a identidade vai se desenvolvendo, justamente, nesse caminhar ao longo do tempo. O autor afirma que:

> [...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos práticos e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2014, p. 108).

Nas sociedades atuais, na qual o autor denomina de modernidade tardia, as formas de cada indivíduo de se identificar e se reconhecer perante as diversas relações estão fragmentadas e fraturadas. As pessoas assumem variados papéis, seja na família, na escola, na

igreja, no trabalho, ou seja, nos diferentes espaços sociais. Essas variadas formas de se apresentar perante os outros podem ocasionar conflitos internos, mudanças e até novas representações. Nesse interim, as identidades não são mais fixas, mas sim construídas a partir das transformações sociais e dos processos históricos.

Nesse caminho de mudanças e avanços nas diversas sociedades e o desenvolvimento de novas concepções, os novos significados produzidos pelas pessoas vão direcionar e, de certa forma, dar sentido as novas experiências, e aquilo que cada indivíduo deseja ser (Woodward, 2014). Na proposta de responder à questão inicial dessa reflexão, os elementos: nacionalidade, nome, documentos de registros, as habilidades, a profissão _em uma sociedade dinâmica_ não são mais suficientes para a construção da identidade de uma pessoa. Segundo Woodward (2014), os sistemas simbólicos (que são os conjuntos de valores, crenças e práticas) tornam-se aspectos essenciais na constituição dessa identidade.

Esses sistemas simbólicos são elementos fundamentais na formação, reformulação e na forma como cada indivíduo assume suas posições. No caso da coordenação pedagógica, por exemplo, esses conjuntos de valores, crenças e práticas vão influenciar diretamente na atuação desses profissionais. Um(a) coordenador(a) pedagógico(a), com valores na justiça e na equidade, provavelmente, desenvolverá ações e apresentará propostas voltadas para o acesso a uma educação de qualidade, com respeito às diferenças.

Por outro lado, o(a) coordenador(a) que acredita na autonomia do aluno, poderá articular atividades, incentivando o protagonismo dos estudantes e as suas participações em todas as ações necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, esses valores individuais, associados aos contextos sociais e às formas de representação, fortalecem a identidade, uma vez que vão influenciar nas escolhas, nas interações e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Lins (2016) contribui com essa discussão ao afirmar que cada pessoa apresenta vivências singulares. Assim, a identidade é resultado das múltiplas experiências vividas ao longo da vida, é resultado das construções individuais e coletivas, pois “Decorre de uma busca por pertencimento, reconhecimento e afirmação dentro do grupo social e também das experiências únicas oriundas da história de vida” (Lins, 2016, p.47).

Portanto, a identidade pode ser constituída num processo dinâmico e evolutivo, influenciado por elementos internos e externos, bem como pelas relações nos diversos espaços, inclusive, nos ambientes profissionais. As pessoas apresentam características, em grande medida pelas atividades que desenvolvem e, no contexto profissional, as interações são uma das fontes fundamentais para a construção identitária (Canário, 2005).

Dessa forma, a identidade pode ser definida como um conjunto de características, aspectos e traços próprios de cada indivíduo ou de um grupo. Essas particularidades identificam cada pessoa ou um determinado coletivo diante dos demais, sendo o resultado da interligação de dois aspectos inseparáveis: o individual e o social (Silva, 2009). Além disso, como apresenta Erikson (1972), a identidade não pode ser compreendida como algo estático ou definitivo. No processo das relações, cada pessoa forma-se, transforma-se e possibilita mudanças aos indivíduos que o cercam.

Na perspectiva desta pesquisa, o estudo dessas interações, das experiências individuais e coletivas, e de como os indivíduos são vistos e se identificam, podem possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar. Compreender esses aspectos é fundamental no processo de análise de como esses(as) profissionais se posicionam frente aos desafios e quais são os sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas. Esse processo é dinâmico e passa sempre por transformações. Assim, a identidade ou as identidades são moldadas nessas relações, nos diversos espaços, inclusive no contexto profissional.

3.2.2 Identidade profissional

A identidade está diretamente relacionada à forma como cada pessoa representa o mundo e desenvolve suas ações de acordo com o contexto em que está inserido (Santos, 2021). É uma construção coletiva, resultado das sucessivas socializações (Dubar, 2005). A identidade é um processo constituído por meio das interações e, no caso do(a) coordenador(a) pedagógico(a), os professores, gestores, alunos, pais e familiares são responsáveis pela formação de parte dessa identidade, a partir das expectativas, representações e significados conferidos e relacionados a esses profissionais em seus ambientes de atuação.

A presente pesquisa busca analisar como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm construído sua identidade profissional, considerando a interface entre o desenvolvimento das funções que lhe são atribuídas e as interações ocorridas no contexto escolar. Essas relações são essenciais na constituição de cada profissional, pois é por meio delas que os sentidos são atribuídos e reconhecidos.

Os locais de trabalhos de cada pessoa são espaços que possibilitam a interação social, reunindo condições que contribuem para a construção das diferentes identidades, dentre elas, a identidade profissional. Nesse espaço, cada profissional tem acesso à imagem que cada indivíduo tem de si, por meio das relações, associadas aos seus próprios aspectos e visões. A

construção da identidade nos contextos de cada profissão, portanto, é resultado das interações e das diferentes interpretações manifestadas pelos diversos grupos.

Dubar (2005) define a identidade profissional como um processo dinâmico, no qual cada indivíduo se constitui dentro do contexto profissional. Ela é influenciada por fatores variados, como a interação com a organização do mercado de trabalho, as relações de poder e os elementos pessoais e sociais de cada trabalhador.

Assim, Dubar (2005) propõe que a identidade profissional não é algo fixo, mas sim um conjunto de características que determinada pessoa constrói ao longo da sua caminhada no ambiente de trabalho. É o resultado da forma como ele se percebe e é percebido pelos outros dentro de seu campo de atuação. Outrossim, um profissional pode apresentar múltiplas identidades, isso vai depender dos diversos espaços ao qual ele atua e a construção dessas percepções e significados situa-se no interior das relações, na concretização do trabalho e no reconhecimento desses profissionais em cada espaço. Desse modo, realidade de cada ambiente precisa ser considerada, uma vez que os diversos contextos influenciam na formação e nas concepções ora mencionadas.

Conforme Dubar (2005), a identidade profissional é construída a partir da interação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Esses dois processos são denominados, respectivamente, de processos biográficos e processos relacionais. São ações dinâmicas que sofrem influências do contexto social, das histórias de vida de cada um e das relações sociais. Essa construção de si é resultado da interação desses indivíduos com a sua família e com demais grupos, a saber: a escola, a igreja e o ambiente do trabalho. Tal interação corrobora para a formação das características individuais e pessoais, ou seja, insere-se na forma como cada pessoa percebe a sua própria história de vida.

A identidade para o outro é resultado das relações sociais e do reconhecimento dos demais grupos que fazem parte do contexto de cada profissional. Ela está relacionada a como os demais percebem, interpretam e reconhecem determinada pessoa, como os pares atribuem características e papéis a um indivíduo. Essas concepções são associadas pelos profissionais de acordo com as suas concepções pessoais e, nesse processo, o indivíduo forma a sua identidade. Santos (2021) salienta que a identificação do outro e a identificação de si, no processo de construção da identidade profissional, estão elencadas de acordo com a historicidade, ou seja, com base nas marcas e constituições históricas apresentadas.

Assim, a identidade profissional está em constante transformação, ela é constituída de forma contínua por meio das interações em cada contexto de trabalho. Nesse contexto, um determinado profissional pode assumir diferentes identidades, isso vai depender do espaço,

das relações e dos papéis desempenhados. E, nesse caso, as histórias de vida assumem um papel essencial nessa construção, pois nelas cada indivíduo carrega suas experiências e referências de atividades anteriores. Portanto, para compreender cada profissional e as suas manifestações, é necessária uma reflexão das suas representações no processo das relações, um olhar para as estruturas a qual cada indivíduo está inserido.

Por conseguinte, a identidade é resultado de um processo contínuo de socialização, e não algo adquirido ou estabelecido, sendo construída e reconstruída ao longo da trajetória de vida (Dubar, 2005). Essas concepções também podem passar por rupturas e dar lugar a novas formas de interpretações. Nesse contexto, percebe-se que a identidade profissional está em constante negociação, uma vez que os espaços de trabalho passam por frequentes transformações.

No ambiente escolar, por exemplo, os profissionais da educação estão sempre se deparando com situações e demandas que exigem novas interpretações e ações. O(a) coordenador(a) pedagógico(a), como agente transformador(a) das ações pedagógicas, também vivencia diferentes experiências, sejam nas questões institucionais, nos avanços tecnológicos e nas especificidades dos grupos da escola. Todas essas configurações transformam a prática desses(as) profissionais.

Cada momento vivenciado (as formações continuadas, as atividades desenvolvidas com os professores e as demais formas de interação no ambiente de trabalho), possibilita novas interpretações, na qual o profissional ressignifica a sua prática. Assim, a identidade profissional pode, então, ser compreendida como um processo de construção do indivíduo em seu espaço de atuação, a partir das interações entre a sua história de vida, suas experiências profissionais, suas interpretações desse processo e os significados atribuídos pelos demais grupos. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo de troca de percepções individuais e coletivas, na qual os papéis são vistos, revistos e transformados de acordo com as necessidades de cada contexto social.

3.2.3 Identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é resultado de um processo complexo a partir das ações concretas e das ações simbólicas, dos aspectos pessoais e dos aspectos coletivos em um caminho de diferenciação e, também, de pertencimento. Essa identificação fortalece o sentimento de reconhecimento frente ao grupo e, consequentemente, a formação da identidade. Essa constituição, segundo Dubar (2005, p.

136) nada mais é: “[...] que o resultado a um só tempo estável 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. ”

No processo de constituição da identidade, o indivíduo, por meio das relações sociais, define suas concepções, sejam elas pessoais _ resultado da sua história de vida, das crenças, culturas e práticas _, sejam por meio das interações. Cada indivíduo, de forma duradoura ou não, estabelece seus conceitos, ou seja, de como nos tornamos, quem somos e ocupamos os determinados espaços, inclusive, os contextos do trabalho. Essas interações acontecem ao longo da vida e passam sempre por transformações.

Entretanto, muitos(as) coordenadores(as), no exercício da sua profissão, acabam vivenciando conflitos ou crises de identidades, uma vez que essas percepções do outro, resultado das relações sociais, em muitos casos, não estão de acordo com as suas reais atribuições ou as identificações individuais desses(as) profissionais. Nesse caso, o(a) coordenador(a), muitas vezes nas suas ações diárias, responde a esses significados com ações diferenciadas em relação às suas reais intenções, às suas concepções ou, até mesmo, às atribuições normativas direcionadas a essa função.

Muitos(as) coordenadores(as), ainda, não conseguem colocar em prática as suas atribuições de forma mais significativa, em alguns casos, por causa da variedade de atividades diárias e, em outros, por não se sentirem preparados para exercerem tais funções. Isso ocorre, em muitos casos, devido à lacuna existente entre a formação inicial e a prática pedagógica, uma vez que não há uma graduação específica voltada para o cargo de coordenador(a) pedagógico(a). A formação inicial é realizada por meio do curso de Pedagogia, que prepara os profissionais para a docência, mas não para o cargo em questão, que exigem habilidades mais direcionadas.

Mesmo atendendo à formação exigida por lei, é fundamental que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tenha a convicção de que a realidade educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e diferentes perspectivas (Franco, 2008). O(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa ser bem preparado para realizar um trabalho mais integrado e com objetivos mais claros.

Segundo Vasconcelos (2007), outro fator pode dificultar o trabalho desse profissional na construção da sua identidade no ambiente escolar: é a resistência em relação à atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) por parte de muitos professores. Essa dificuldade está relacionada ao contexto histórico e às concepções passadas ao longo do tempo. Em muitos casos, os docentes ainda associam o(a) coordenador(a) pedagógico(a) à figura do supervisor

escolar, função criada no contexto do regime militar e instituída pela lei 5.692/71 (Brasil, 1971).

Como o(a) coordenador(a) está, muitas vezes, diretamente vinculado(a) à gestão escolar e, em muitos casos, por situações diversas, realizando ações relacionadas a esse grupo, é comum que os docentes acabem vinculando sua figura à de um profissional que pode exercer atribuições de cunho punitivo e repressivo. Essa percepção pode enfraquecer a relação entre o(a) coordenador(a) e os professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Essa relação entre os docentes e os(as) coordenadores(as), por meio do acompanhamento, da formação continuada e da mediação das práticas realizadas, são elementos essenciais na constituição da identidade desses profissionais. Se o(a) coordenador(a) assume outras atribuições, isso pode gerar conflitos entre o que é direcionado e o que realmente é colocado em prática. Segundo Woodward (2014, p. 56), "as posições que assumimos e com os quais nos identificamos constituem a nossa identidade. " Nesse sentido, o(a) coordenador(a) precisa estar ciente das suas atribuições e da importância do seu papel no ambiente escolar. Ainda segundo a autora, a construção da identidade é resultado tanto das crenças, dos valores e das práticas, quanto das ações sociais. E essas ações coletivas, associadas aos elementos subjetivos, constituem cada profissional.

Woodward (2014), reitera que as identidades não são únicas. No caso da coordenação pedagógica, por exemplo, mesmo tratando-se de profissionais que ocupam a mesma função/cargo com atribuições definidas e atuando em ambientes escolares com características semelhantes, cada coordenador(a) apresenta particularidades em sua forma de ser e agir. Existem, portanto, elementos individuais que, mesmo em momentos coletivos, farão emergir especificidades de acordo como cada indivíduo assume suas posições.

Em uma escola com dois ou mais coordenadores(as), identidades singulares serão constituídas, o que revela a complexidade dessas relações. Cada coordenador(a) carrega consigo suas histórias de vida, que serão associadas as experiências profissionais e, consequentemente, responsáveis pelas construções e reconstruções de sua identidade. Silva (2014) apresenta sua concepção sobre identidade:

> Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um feito, um processo de produção, uma relação um ato, performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas (Silva, 2014, p. 96).

Nessa abordagem, Silva (2014) reforça a ideia de que a identidade não é algo que o indivíduo carrega consigo desde o nascimento, na realidade, ela é construída nos diversos processos e nas interações. No ambiente profissional, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) não atua a partir de uma identidade única, mas a partir de posições que podem variar de acordo cada situação, saberes e formas de agir. Nessa variação das diversas identificações, no local de trabalho, a identidade profissional ganha forma em um processo constante de construção.

Para Pimenta e Lima (2004), a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se constrói na sua caminhada profissional, com as ações específicas da área, com as experiências, com a história de vida e as atividades em sociedade. A formação inicial exigida por lei, juntamente com a sua prática e atuação, contribui para o desenvolvimento de uma identidade mais significativa para cada indivíduo. No caso da identidade profissional, torna-se necessário, primeiro, compreender que a formação de cada profissional está ligada diretamente a uma construção social e ao coletivo, é um processo permanente de construção que relacionam entre si, desde a formação, o trabalho, as perspectivas com os outros e com o próprio profissional.

Dentro desse contexto, Marques (2021) destaca outras situações em que o(a) coordenador(a) está exposto e que contribui para a constituição da sua identidade: as atribuições legais organizadas e criadas pelos órgãos responsáveis e secretarias e os novos projetos que vão surgindo (decretos/leis). Essas atribuições já existentes, somadas às novas situações do contexto escolar (e o que realmente é colocado em prática pelo(a) coordenador(a), possibilitam a construção da sua identidade e a concepção de ser coordenador(a) pedagógico(a), mesmo que, em muitos casos, essa identidade é distante dos reais significados ou das verdadeiras intencionalidades desses profissionais. Ainda de acordo com Marques (2021), a identidade profissional do(a) coordenador(a) está em constante movimento. Essas transformações, encontros e desencontros, somados aos ambientes diversos, possibilitam a realização do trabalho desse profissional e a constituição da sua percepção em relação à sua profissão.

Refletir sobre a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) torna-se uma proposta necessária, uma vez que esse profissional vem crescendo nos ambientes educacionais, e muitos, possivelmente, ainda não se identificam com os espaços aos quais estão inseridos. Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm pela frente muitos desafios em relação à construção da sua identidade profissional: o fortalecimento do seu papel como formador dos docentes, de mobilizador dos saberes dos professores para a realização de uma prática pedagógica emancipatória e o de

acompanhamento dos alunos em parceira com a comunidade escolar. Para consolidar, de fato, uma aprendizagem escolar significativa, é preciso que esse profissional tenha condições adequadas de trabalho e que consiga realizar suas funções. Alcançar o papel que se propõe exige um longo caminho a ser trilhado.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para que este trabalho alcançasse os resultados esperados, foi necessário traçar caminhos de estudos bem definidos. Quanto à abordagem investigativa, realizou-se uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2014). Em relação aos objetivos, o trabalho assumiu um caráter descritivo-exploratório, conforme descrito em Gil (2002), utilizando como técnicas e procedimentos metodológicos a análise documental de Ludke e André (2007), a observação de acordo com Gil (2000) e a entrevista narrativa baseada nos pressupostos de Marconi e Lakatos (2003) para produção dos dados.

Para analisar a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, foi necessário um olhar cuidadoso e atento às experiências vivenciadas pelos participantes, aspecto fundamental da abordagem fenomenológica (Bicudo, 2011). Os dados foram analisados a partir do método de investigação proposto por Bardin (2011), com ênfase na análise temática, por ser a mais adequada aos objetivos e à natureza desta pesquisa.

A fenomenologia orientou a perspectiva interpretativa, fornecendo o referencial teórico-metodológico e o embasamento necessários à compreensão das representações e dos significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Por sua vez, a análise de conteúdo foi utilizada como técnica de organização e sistematização dos dados produzidos. Assim, a perspectiva de Bardin (2011) possibilitou a estruturação dos registros em um processo de interpretação mais aprofundado e contextualizado dos fenômenos investigados.

Esta seção descreve os métodos que foram utilizados no desenvolvimento do trabalho, detalhando o planejamento e a organização do estudo, os caminhos trilhados, o perfil dos participantes, os instrumentos de produção de dados, a técnica de análise adotada e as considerações éticas envolvidas no processo investigativo.

4.1 Abordagem da Pesquisa

Com a finalidade de alcançar os objetivos desse estudo, foi adotada uma abordagem investigativa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa busca compreender as percepções, as atividades realizadas nos diversos grupos sociais e o comportamento humano. Em suma, é estudar o significado das vidas das pessoas, as visões, as perspectivas e as condições contextuais para explicar os acontecimentos (Yin, 2016).

O objetivo de uma pesquisa qualitativa é investigar os fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura, buscando interpretar os seus sentidos. Nesse tipo de estudo e, especificamente, no caso da presente pesquisa, os símbolos, os valores e as relações humanas que permeiam a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar foram consideradas e analisadas com muito cuidado. A investigação precisa ser realizada de forma mais ampla, considerando o contexto em que o objeto da pesquisa está inserido. A respeito desse método, Minayo (2014) afirma que:

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, como constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam (Minayo, 2014, p. 57).

A autora destaca, na citação acima, o sentido de uma pesquisa qualitativa, apresentando os elementos fundamentais que precisam ser estudados. São aspectos simbólicos e subjetivos das experiências vividas pelas pessoas. Nesse tipo de estudo, o foco não é medir nem quantificar, mas compreender como as relações se constroem e como os comportamentos e as histórias de vida influenciam essas interações.

Desse modo, é interpretar os sentidos presentes nas falas e nas ações, que muitas vezes não ficam evidentes nas atitudes e na narrativa em si, mas revelam-se nos momentos de escuta atenta e de análise cuidadosa do material produzido. Ao direcionarmos o olhar para o objeto de estudo, percebemos, por meio da interpretação das histórias narradas e dos comportamentos observados, o contexto dos participantes da pesquisa, os fenômenos e os significados presentes nessas representações.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa da realidade, ou seja, o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, buscando entender os fenômenos e os significados que as pessoas a eles conferem. No caso do(a) coordenador(a) pedagógico(a), esse espaço natural é o ambiente escolar. É nesse cotidiano repleto de situações emergenciais, trocas, ações formativas e construção de conhecimentos que o(a) coordenador(a), em articulação com os demais profissionais da escola, também se desenvolve. O que justifica a necessidade de se considerar essas relações no processo investigativo, pois são elas que revelam as experiências e os conceitos atribuídos às ações educativas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Esse tipo de pesquisa preza por uma

descrição mais detalhada dos fenômenos, dos elementos que os compõem, permitindo uma reflexão de todo o processo. O ambiente natural, conforme mencionado, é a fonte direta das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, o contato com os participantes do estudo torna-se uma ação essencial para uma melhor compreensão dos fenômenos analisados.

Diante disso, o investigador que se propõe a realizar esse tipo de estudo busca precisa compreender a complexidade das informações, sem reduzi-las a símbolos numéricos (Bogdan; Biklen, 1994). Esse princípio orienta a presente investigação ao privilegiar narrativas, falas e registros de coordenadores(as) pedagógicos(as). Isso significa que os dados construídos foram explorados em sua totalidade, para que a integridade e a riqueza das informações fossem preservadas. As características que nortearam esta pesquisa permitiram entender os fenômenos e interpretar os seus significados, a partir da interação com o campo investigado, em articulação com a questão central deste estudo.

No que se refere aos objetivos, foi realizada uma pesquisa descritiva-exploratória. A pesquisa descritiva tem como finalidade a apresentação dos aspectos de uma população ou fenômenos (Gil, 2002), ou seja, estuda as particularidades de um determinado grupo, suas opiniões, atitudes e crenças. Esse tipo de investigação busca ir além da identificação da existência de relações entre as variáveis, mas estabelece as condições dessas relações. Os elementos ou características, que podem ser observados e analisados nesse processo do estudo, são dinâmicos; nesse caso, entender e identificar esses aspectos são ações importantes nesse tipo de trabalho.

> Os objetivos desse tipo de investigação são descrever situações. Estão direcionadas a determinar com são ou como se manifestam as variáveis em uma determinada situação. Procuram descrever os fenômenos em estudo. A descrição pode ser mais ou menos profunda, se baseia na mediação das variáveis. Pode se formular hipóteses explícitas ou não (Alvarenga, 2012, p. 40).

Essa descrição das manifestações apresentadas pela autora, como uma das finalidades da pesquisa descritiva, precisa ser realizada no espaço no qual os fenômenos acontecem, com um número reduzido de casos, uma vez que será necessário se fazer conhecer a situação real, as características mais específicas, traçando as possíveis relações. Como se manifestam, se fortalecem ou se transformam. No trabalho com os(as) coordenadores(as) participantes, foi necessário caracterizar os elementos essenciais na constituição da sua identidade, tais como: a formação acadêmica, o tempo de atuação, a relação com a equipe escolar e o reconhecimento, participação em cursos de formação continuada, o local de trabalho, a localização, o nível de

ensino, além de outras variáveis presentes no espaço de atuação desses profissionais.

Já a pesquisa exploratória tem como propósito explorar as possibilidades em relação a determinado acontecimento, proporcionando uma visão mais geral. Esse tipo de investigação pode ser realizado por meio do levantamento bibliográfico, da análise documental e das entrevistas (Gil, 2002), ou seja, os procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas não são habitualmente utilizados nessa proposta.

Gil (2008) afirma que a pesquisa exploratória pode ser considerada a primeira etapa de um trabalho mais amplo. Nessa perspectiva, a revisão de literatura, por exemplo, pode ser utilizada para esclarecer ou orientar os caminhos da investigação e o interesse nesse tipo de estudo é descobrir (Alvarenga, 2012). Em consonância com Oliveira (2011), a pesquisa exploratória tem as seguintes características:

> Pesquisa flexível e não-estruturada. A amostra é pequena e não-representativa e a análise dos dados é qualitativa. As constatações são experimentais e o resultado, geralmente, seguido por outras pesquisas exploratórias ou conclusivas (Oliveira, 2011. p. 20-21).

Nesse sentido, os estudos exploratórios são necessários na realização de pesquisas que buscam identificar possibilidades ou revelar novos aspectos de um determinado fenômeno. Um trabalho de abordagem qualitativa, no qual a proposta é promover um maior entendimento sobre os fenômenos apresentados, as múltiplas explicações e as informações encontradas, possibilitou a ampliação dos conhecimentos, a estruturação e a organização das próximas etapas da pesquisa.

Por conseguinte, o estudo em questão caracteriza-se como descritivo-exploratório, uma vez que foi desenvolvido uma investigação mais aprofundada com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA). O registro do processo de acompanhamento desses profissionais foi realizado por meio do diário de campo, durante o processo de observação das suas práticas no contexto escolar. Na referida pesquisa, a observação constituiu-se um elemento fundamental, que foi complementada pela entrevista narrativa. Os fatos foram percebidos de forma mais direta, reduzindo, assim, a subjetividade que transpassa o processo da análise (Gil, 2002).

Para analisar a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, foi necessário um olhar atento ao que se apresentou e aos significados das representações, característica fundamental de uma abordagem fenomenológica. A seguir, apresenta-se as concepções desse método dentro da pesquisa qualitativa.

4.2 Perspectiva fenomenológica da pesquisa

A pesquisa, independente do aspecto abordado, precisa ser realizada com muito cuidado, com rigor metodológico e com sistematização, particularidades fundamentais ao seu desenvolvimento (Bicudo, 1993). É fundamental que seja considerado as especificidades relacionadas ao objeto de estudo. Neste contexto, pretende-se esclarecer as particularidades desta investigação que se fundamenta na abordagem fenomenológica.

Uma pesquisa fenomenológica trabalha com os sentidos e significados que vão se constituindo e se manifestando em diferentes modos, de acordo com a expectativa do olhar no tempo histórico de suas durações (Bicudo, 2011). A fenomenologia pode ser compreendida como o estudo de um fenômeno ou aquilo que se mostra (Bello, 2006), visto que é preciso demonstrar a estrutura subjetiva de quem está vivenciando cada processo. Assim, uma investigação com abordagem fenomenológica busca a compreensão do objeto de estudo e seus significados. Nesse tipo de estudo, as descrições das vivências e as experiências precisam ser interpretadas.

Para compreender como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estão se reconhecendo enquanto profissionais, como estão se percebendo e sendo percebidos(as) no exercício das suas atribuições, foi necessário um olhar reflexivo e atento ao que foi revelado ao longo do processo. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais profunda do papel desse(a) profissional, levando em consideração suas experiências de vida, pessoal e profissional, as interações com os diversos segmentos e as práticas que moldam sua identidade no ambiente escolar. Como afirma Bicudo (1994), o pensamento fenomenológico não pode se distanciar da prática e das experiências vividas.

A essência de que se trata as ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar não podem ser percebidas distantes das ações e do fazer pedagógico, dos contextos vividos e das reflexões. A experiência desenvolvida é o ponto de chegada e o ponto de partida da pesquisa (Van Manen, 1990). Assim, a fenomenologia busca a descrição dessas vivências e, também, dos seus significados (Bicudo, 2011). É um fazer reflexivo das ações humanas para a compreensão dos sentidos.

Ao analisar a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) por meio do método fenomenológico, foi realizado um trabalho reflexivo, com a intensão de entender as práticas vivenciadas, ou seja, os fenômenos apresentados para a produção de dados significativos. Esse processo foi conduzido a partir das seguintes etapas: a descrição, a compreensão dos dados e a interpretação dos fenômenos.

Na descrição das ações observadas, foram registradas as práticas e vivências dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Na abordagem fenomenológica, a descrição dessas experiências não pode focar na individualidade, mas deixar, também, transparecer as relações e as influências coletivas, ou seja, esse relato precisa ir além das características individuais. Apenas descrever, sem destacar e compreender as estruturas, não pode ser considerada uma investigação fenomenológica (Bicudo, 1994).

A descrição revelou parte das vivências, contudo, é necessário a compreensão dos elementos descritos e a interpretação dos significados. Nesse contexto, as relações entre o os investigados e seus espaços de atuação são essenciais na compreensão dos fenômenos. Nesse caso, todo esse processo acontece no mundo das experiências, como fundamenta Silva (2012).

> A pesquisa fenomenológica busca essencialmente a compreensão da subjetividade presente no fenômeno pesquisado. O pesquisador procura, na análise das descrições, o conteúdo característico do fenômeno, bem como as suas diferenças e de significações. A análise se faz pela comparação das respostas dos sujeitos, do grupo ou entre grupos, em que o estudioso busca a convergência das unidades de significado por meio de interpretações que elaborou e, dessa forma, constrói o seu discurso, sua fala (Silva, 2012 p. 55).

Após o processo de descrição, iniciou-se a interpretação dos fenômenos identificados. Desse modo, na abordagem fenomenológica, essas etapas são essenciais na construção do sentido das experiências vividas. Por meio da descrição, da análise e da compreensão dos dados produzidos, novas perspectivas foram reveladas. A fenomenologia possibilita a compreensão da essência das representações, reconhecendo a sua complexidade e a sua subjetividade. Por meio desse método, tornou-se possível compreender os sentidos conferidos pelos(as) coordenadores(as) em relação ao seu ambiente de trabalho.

Assim, o pensar fenomenológico considera as práticas, as experiências e o fazer reflexivo. Portanto, o uso desse método investigativo teve como propósito a compreensão dos fatos por meio de um olhar tencionado, e a análise dos acontecimentos teve como objetivo entender o que apareceu para a produção de informações necessárias à realização da referida pesquisa. Nesse contexto, os dados foram produzidos por meio da observação e da entrevista narrativa, mediante os registros e os diálogos estabelecidos com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) durante o processo investigativo.

Diante disso e segundo Bicudo (1994), realizar esse tipo de abordagem em uma pesquisa científica é um grande desafio. O pesquisador precisa estar atendo aos sentidos e aos significados, que não são fixos e nem muito menos determinados, mas que vão se construindo e se mostrando de diversas formas, de acordo com o olhar e as percepções das pessoas

envolvidas. No caso dos(as) coordenadores(as), por exemplo, esse desafio é ainda maior, uma vez que seu campo de atuação é muito amplo e seu trabalho é bastante complexo. Além das diversas atribuições direcionadas a esses profissionais, ainda existem as situações diárias e as demandas que vão surgindo nas interações desses profissionais. Cada representação precisa ser analisada com muito cuidado, de acordo com a argumentação de Bicudo (1994, a seguir.

> Ao adotar o modo fenomenológico de conduzir as pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para as perspectivas básicas do seu trabalho, que será sempre descrever fenômenos e nunca explicá-los, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que está descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à essência do fenômeno (Bicudo, 1994, p. 24).

Neste tipo de pesquisa, não existe acontecimentos isolados dos indivíduos, nem muito menos análises desses elementos de forma separada. "Na pesquisa fenomenológica educacional, sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional" (Bicudo, 1994 p. 25). Assim, segundo a autora, uma pesquisa de abordagem fenomenológica inicia-se com uma pergunta que, a princípio, pode não estar bem definida, mas que vai ganhando forma ao longo do trabalho. Diante disso, no primeiro momento de um estudo fenomenológico, existe uma dúvida, uma questão, algo que se deseja conhecer e compreender de maneira profunda. Nesse processo, o pesquisador precisa deixar de lado os conceitos pré-estabelecidos, uma vez que os elementos da realidade não são determinados, mas sim construídos nas relações.

Além disso, outro elemento complexo dessa abordagem está relacionado às narrativas. Uma informação, por exemplo, pode ser relatada de diferentes maneiras, isso vai depender da forma como o participante da pesquisa interpreta as suas vivências, o seu contexto e de como é interrogado (Bicudo, 1994). Isso implica em reconhecer que as concepções não são imutáveis, mas estão sujeitas a novas interpretações. Nesse caso, é necessário um olhar fundamentado e contextualizado para acolher essas narrativas, buscando compreendê-las.

Todo esse processo de análise pode ser sistematizado da seguinte forma: no primeiro momento, foi feita uma leitura das descrições dos registros produzidos, para um conhecimento mais geral das informações. Em um segundo momento, foi identificado as unidades de significados, tendo sempre como ponto principal o fenômeno que está sendo investigado. Esses acontecimentos foram sistematizados e, em seguida, interpretados (Bicudo, 1994). É importante ressaltar que essas interpretações não são definitivas, pois, segundo a autora, não existe conclusão em uma pesquisa fenomenológica, mas sim a produção de resultados a partir da interpretação de cada pesquisador.

4.3 Procedimentos da pesquisa

Em relação aos procedimentos metodológicos, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo, na qual objetivou-se observar os fatos e os fenômenos espontâneos que aconteceram no ambiente profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A pesquisa de campo pretende buscar informações diretas com o grupo pesquisado e exige um encontro mais próximo com os participantes e o contexto estudado (Gonsalves, 2001). Nessa perspectiva, é necessária a interação com o espaço no qual o fenômeno ocorre ou ocorreu, com o objetivo de reunir informações que serão documentadas, analisadas e, em seguida, interpretadas. Nas palavras de Marconi e Santos (2003):

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi; Santos, 2003 p. 186).

Conforme a fundamentação das autoras, a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos ou fenômenos que acontecem de forma espontânea em seu contexto natural. Nesse tipo de estudo, os dados devem ser produzidos a partir de objetivos pré-estabelecidos que vão orientar o andamento do trabalho. Marconi e Santos (2003) reiteram que as pesquisas de campo exigem do investigador uma organização por meio de etapas bem definidas: inicialmente, com a revisão bibliográfica, que tem como finalidade orientar o pesquisador em relação aos estudos que já foram produzidos e as possíveis considerações apresentadas e as lacunas identificadas. Em um segundo momento, é necessário determinar as técnicas que serão utilizadas na delimitação da amostra e na produção dos dados. E, por fim, a escolha dos métodos de registro e a análise desses dados.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual o ponto essencial é a relação contínua entre o mundo real e as pessoas que dele participam, os elementos e os aspectos que vão surgindo não podem ser analisados de forma isolada, mas sim no contexto das interações que as constituem. A realidade investigada é repleta de significados, o que justifica a necessidade de proximidade entre o pesquisador e os participantes, de modo a possibilitar a percepção da multiplicidade dos fenômenos apresentados. Para que isso aconteça, torna-se necessária a escolha de técnicas e de procedimentos metodológicos pertinentes ao estudo que favoreça essa aproximação.

Nesse contexto, a pesquisa de campo pode ser entendida como um método qualitativo, realizada no contexto do objeto estudado, que visa a apreender o inesperado, reunir

informações e entender as necessidades. A partir da prática dos profissionais participantes, buscou-se, nesta pesquisa, analisar os desafios e potencialidades que permeiam a formação da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Diante disso, esse procedimento foi realizado por meio da observação, que exigiu um acompanhamento mais próximo dos(as) coordenadores(as). Trata-se de um olhar atento e ordenado sobre as práticas cotidianas, com foco no registro, na análise e na interpretação dessas ações. A observação foi conduzida com base em critérios previamente estabelecidos, com o objetivo de registrar comportamentos e interações, sem interferir diretamente nas atividades dos participantes. A partir dessa percepção e da reflexão fundamentada na fenomenologia, foi possível aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e como esses significados contribuem para a construção de sua identidade profissional no contexto escolar.

4.4. Participantes e *lócus* da Pesquisa

Participaram da pesquisa os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual de educação da Bahia que atuam nas escolas do município de Vitória da Conquista-BA. Inicialmente, foi solicitada a autorização da diretora do Núcleo Territorial de Educação _ NTE 20 _ para a realização deste estudo. Atualmente, trinta e sete coordenadores estão em atividade nas 18 escolas pertencentes à sede de Vitória da Conquista (informação obtida com a diretora do NTE 20). Na primeira etapa da pesquisa, foi enviado por e-mail um questionário *online* para registro das informações gerais desses profissionais e a seleção dos participantes para a segunda etapa. Do total de coordenadores que estão atuando, 28 responderam o questionário, em um período de três meses (de 10/12/2024 a 21/02/2025).

É importante ressaltar que a quantidade de participantes para os instrumentos de produção de dados, como a observação e a entrevista narrativa (segunda etapa da pesquisa), foi definida em três coordenadores(as) pedagógicos(as), selecionados após um levantamento dos aspectos gerais desses profissionais e da observação dos seguintes critérios de inclusão: a) ter respondido o questionário *online*; b) Atuar em apenas uma unidade escolar da rede estadual; c) Manifestar interesse e ter disponibilidade de tempo; d) Ordem de aceitação ao responder ao questionário *online*; e) Ter experiência de, no mínimo, cinco anos como coordenador pedagógico; f) Atuar em escolas localizadas na zona urbana de Vitória da Conquista.

Para garantir o anonimato dos participantes, foi estabelecido a utilização das letras

(**CP**) para identificar os(as) coordenadores e a numeração de 1 a 3. Dentre os(as) coordenadores(as) selecionados, um é do sexo masculino e duas são do sexo feminino. A seguir, um quadro com o registro das características dos participantes, com destaque para a idade, formação, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na coordenação pedagógica, etapa da educação básica de atuação, carga horária semanal e forma de ingresso como coordenador(a):

Quadro 4 − Caracterização dos participantes da pesquisa

Coordenadores Participantes	**Idade**	**Formação**	**Tempo de atuação no magistério**	**Tempo de atuação na coordenação pedagógica**	**Etapa da educação básica**	**Carga horária semanal**	**Forma de ingresso na coordenação**
CP 1	Mais de 40 anos	Licenciado em História e Pedagogia	17 anos	10 anos	Ensino Médio	40h	Primeiro a convite e atualmente Concurso Público
CP 2	Mais de 40 anos	Licenciada em Pedagogia	22 anos	18 anos	Ensino Médio	40 h	Primeiro a convite e atualmente Concurso Público
CP 3	Entre 31 e 40 anos	Licenciada em Pedagogia	15 anos	11 anos	Ensino Médio	40 h-Estado 20h-Município (licença)	Primeiro a convite e atualmente Concurso Público

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de ensino médio da rede estadual do município de Vitória da Conquista-BA, que fazem parte do Núcleo Territorial de Educação − NTE 20, *lócus* das respectivas escolas de atuação dos(as) coordenadores(as) selecionados(as).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia reconhece 27 Núcleos Territoriais de Educação. Essa organização foi desenvolvida a partir das características e da realidade de cada região. O Núcleo Territorial de Educação − NTE 20 é muito extenso e abrange, ao todo, 24 municípios. Seguem os nomes das cidades pertencentes a esse território e a distância em quilômetros até a cidade sede (Vitória da Conquista): Anagé (51,7 km), Aracatu (101,8km), Barra do Choça (30,2km), Belo Campo (30,2km), Bom Jesus da Serra (89,3km, Caetanos (78,5km), Cândido Sales (86,4km), Caraíbas (81,6km), Condeúba (150,7km), Cordeiros (162,8km), Encruzilhada (98,3km), Guajeru (156,9km), Jacaraci (208,2km), Licínio de Almeida (231,7km), Maetinga (99,0km), Mirante (69,69 km), Mortugaba (232,2 km), Piripá (121,0 km), Planalto (46,0 km), Poções (67,5 km), Presidente Jânio Quadros (121,6 km),

Ribeirão do Largo (102,8 km), Tremedal (83,2 km) e Vitória da Conquista (cidade sede do NTE 20).

Dentre os municípios que integram o Núcleo Territorial de Educação − NTE 20, Vitória da Conquista foi escolhida como contexto da pesquisa. Essa escolha se justifica pela distância entre os municípios que integram o núcleo territorial. A cidade mais próxima da sede, Vitória da Conquista, é Barra do Choça, localizada a 30,2km, enquanto a mais distante é Mortugaba a 232,2 km.

Considerando que este estudo exigiu a observação como um dos instrumentos metodológicos para produção de dados, e que o período para a realização do Mestrado é relativamente curto, o deslocamento para outros municípios, aliada às despesas, poderia dificultar o andamento da investigação. Além disso, o fato de residir em Vitória da Conquista facilitou o contato com os participantes da pesquisa e a realização das atividades necessárias ao desenvolvimento do estudo. Sendo assim, foi preferível concentrar a investigação nas escolas estaduais do município sede do NTE 20.

No geral, as escolas possuem perfis bem parecidos. As instituições na qual os(as) coordenadores(as) atuam funcionam nos turnos matutino vespertino e noturno e apresentam diferentes modalidades de ensino, desde o Tempo Integral e parcial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Esses aspectos evidenciam a complexidade e a diversidade de funções atribuídas sobre a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar.

A maior parte dos alunos frequentam o Tempo Integral[7], no qual os estudantes permanecem sete horas diárias na escola, das 7h:10min. às 14h:40min. Nas escolas, existem, ainda, algumas turmas de 3º ano de tempo parcial, em que há a frequência à instituição nos turnos matutino ou vespertino, além das turmas de Fluxo[8]. No turno noturno, é possível encontrar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e algumas turmas com cursos da Educação Profissional. A seguir, apresenta-se um quadro explicativo dessas características.

Quadro 5 − Características das escolas de atuação dos(as) participantes da pesquisa

[7] Escola em Tempo Integral fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica. A medida tem como objetivo ampliar a jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendem aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

[8] O Programa de Regularização de Fluxo é voltado aos alunos da Rede de Ensino do Estado da Bahia, em distorção idade-ano, para concluir os estudos com mais rapidez, sem perder a qualidade do ensino ao frequentar o ano compatível à sua idade (Bahia, 2023).

Escolas (ES)	Coordenador(a) Participante	Quantidade de coordenadores	Turnos de funcionamento	Modalidades de ensino
ES 1	CP 1	3	Matutino, vespertino e noturno	Tempo integral, Fluxo, Tempo parcial, EJA e Educação Profissional
ES 2	CP 2	2	Matutino, vespertino e noturno	Tempo integral, Fluxo, Tempo parcial, EJA e Educação Profissional
ES 3	CP 3	3	Matutino, vespertino e noturno	Tempo integral, Fluxo, Tempo parcial, EJA e Educação Profissional

Fonte: Dados da Pesquisa.

4.5 Instrumentos e produção de dados

Para a produção dos dados desta pesquisa, foram definidos os seguintes procedimentos e instrumentos metodológicos: o questionário *online* para organização e identificação dos aspectos gerais dos participantes da investigação; a análise documental, com o propósito de complementar informações obtidas por outros instrumentos ou revelar novos aspectos sobre determinada temática; a observação, com o intuito de descrever os enfrentamentos e desafios que permeiam a formação da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a); e a entrevista narrativa, com a finalidade de compreender as perspectivas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) acerca da sua atuação, explorar suas trajetórias e analisar a relação entre a formação inicial desses profissionais e a interação com o seu campo de atuação.

O uso de diferentes instrumentos possibilitou a compreensão dos variados aspectos do fenômeno investigado, contribuindo para uma abordagem mais abrangente. A combinação de técnicas diferenciadas assegurou uma diversidade de informações e uma análise mais direcionada dos processos de formação e construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar.

4.5.1 Questionário online

O questionário é um conjunto de perguntas que seguem uma organização lógica sobre situações e circunstâncias que se objetiva descrever (Bastos *et al.*, 2023). Esse tipo de instrumento permite conhecer um determinado grupo em relação às suas percepções, conhecimentos, representações e informações mais específicas ou para situações a respeito do meio em que convivem (Miranda, 2020).

Segundo Bastos *et al*. (2023), antes da elaboração de um questionário, é necessário

considerar os objetivos e o perfil dos participantes da pesquisa e, em seguida, os passos necessários para a organização dessa elaboração, tais como: especificação dos objetivos, conceitualização, estruturação das informações que se almeja alcançar, aproximação com os participantes da pesquisa, planejamento, elaboração do questionário e o pré-teste. Após essas etapas, o questionário pode ser conduzido pelo entrevistador ou disponibilizado por meio de algum canal de comunicação.

Marconi e Lakatos (2003) apresentam as desvantagens e vantagens dessa técnica de produção de dados. Em relação às desvantagens, é possível citar, segundo as autoras, a pequena participação nas respostas, os números de perguntas sem respostas, a devolução tardia do instrumento. Como vantagens, as autoras afirmam que a condução do questionário possibilita atingir um maior número de pessoas simultaneamente, por abranger uma área geográfica mais ampla, pode obter respostas mais rápidas, e favorecer a uniformidade das respostas, devido à natureza impessoal do instrumento.

Todas essas questões foram criteriosamente analisadas no processo de seleção desse instrumento, e cada etapa foi conduzida com o devido cuidado, para que os dados produzidos possibilitassem a compreensão das informações dentro das suas possibilidades. No referido trabalho, o processo de produção dos dados foi organizado da seguinte forma: inicialmente, foi enviado o questionário *online* com o objetivo de levantar as informações mais gerais sobre os participantes da pesquisa e selecionar os(as) coordenadores(as) para a segunda etapa da investigação.

O questionário *online*, (apêndice B), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram enviados por e-mail aos 37 coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA), utilizando o *Google Forms*, por meio do seguinte link: https://forms.gle/xTRkf5duaXToxMer7. O mapeamento dos(as) coordenadores(as), no que se refere às informações mais gerais como: nome completo, escola de atuação, e-mail e telefone para envio do questionário, foi solicitado à diretora do Núcleo Territorial – NTE 20, no mesmo dia em que foram apresentadas a proposta da pesquisa e o documento de autorização para o seu início.

As respostas desse instrumento contribuíram para a organização da investigação, e um conhecimento prévio, especialmente, no que se refere aos aspectos mais gerais dos participantes e a identificação dos profissionais que participaram da segunda etapa do estudo. Do total de coordenadores(as) atuantes, 28 o responderam em um período de 3 meses (de 10/12/2024 a 21/02/2025). A partir da realização dessa fase e da observação dos critérios de inclusão previamente estabelecidos, foram selecionados três coordenadores(as) para

participarem da próxima etapa da pesquisa: a observação e a entrevista narrativa.

4.5.2 A observação das práticas pedagógicas

A observação consiste em uma das técnicas fundamentais da investigação científica de abordagem qualitativa, sendo classificada como um dos principais instrumentos utilizados na pesquisa de campo. Por meio dela, o investigador pode identificar e compreender as informações a respeito do objeto de estudo em seu contexto real de atuação. A observação do trabalho de coordenadores(as) pedagógicos(as) em escolas estaduais de Vitória da Conquista teve como objetivo analisar como que esses profissionais estão construindo a sua identidade profissional, a partir das interações com os diversos segmentos pertencentes ao ambiente escolar.

Para alguns autores, como Gil (2000), a observação constitui a maneira mais apropriada para conhecer a realidade, uma vez que o pesquisador pode ter acesso ao seu objeto de estudo em seu ambiente natural. No entanto, para que se torne um instrumento confiável na investigação científica, é necessário que seja conduzida com organização e sistematização, a partir de um planejamento cuidadoso do trabalho que será realizado. Ludke e André (2007) assim esclarecem:

> Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê"e "o como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão descobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (Ludke; André, 2007 p. 25).

Utilizar a técnica de observação na investigação científica exige, portanto, um planejamento estruturado e alinhado aos objetivos propostos pela pesquisa. Além dessa organização prévia, é necessário que o investigador defina como será a sua participação, o tempo de duração da observação e a forma de registro do processo. O observador precisa estar preparado para anotar as informações mais relevantes, de forma organizada e, em seguida, utilizar métodos que possibilitem a análise e reflexão dos dados.

De acordo Ludke e André (2007), a observação ocupa um lugar de destaque nas abordagens de pesquisas na área da Educação. Essa técnica pode ser utilizada como o principal método de investigação, ou associada a outras formas de produção de dados. Pode-se destacar como vantagens a experiência direta com o objeto de estudo, possibilitando uma melhor aproximação com as perspectivas dos participantes, além de possibilitar novas

descobertas.

A partir disso, foi selecionado, para esta pesquisa, a observação participante, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), consiste na participação do pesquisador com a comunidade ou grupo. Nessa modalidade investigativa, o observador participa e acompanha de perto a rotina da pessoa ou grupo pesquisado. Para este estudo, esse instrumento metodológico tornou-se indispensável, uma vez que objetivou-se analisar as interações e práticas compartilhadas no contexto dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Nesse caso, foi essencial o registro descritivo das relações estabelecidas no processo de atuação desses profissionais, bem como a compreensão dos significados constituídos.

A realização da observação seguiu a um roteiro previamente elaborado (apêndice A), levando em consideração a questão-problema deste estudo. Durante o processo de acompanhamento dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), direcionamos o olhar para as ações desenvolvidas por esses profissionais e o seu campo de atuação. O objetivo não era apenas descrever suas práticas, mas refletir os sentidos atribuídos a essas ações e perceber as relações e os desafios enfrentados por esses profissionais frente à sua equipe escolar.

A observação dos(as) coordenadores(as) participantes foi realizada no período de 07 de abril a 15 de maio de 2025. Esse trabalho foi organizado da seguinte forma: O coordenador 1 (CP1) foi acompanhado no turno matutino, o coordenador 2 (CP2), no turno vespertino e o coordenador 3 (CP3), no turno noturno. Esses profissionais foram selecionados para esta etapa da pesquisa após responderem ao questionário *online* (primeira etapa da pesquisa). Os resultados desse instrumento metodológico foram analisados a partir das respostas dos participantes e dos critérios inclusão previamente estabelecidos.

O acompanhamento da atuação desses profissionais aconteceu em três escolas de ensino médio da rede estadual do município de Vitória da Conquista (BA), nas respectivas unidades em que cada coordenador(a) pedagógico(a) exerce suas funções. Os registros descritivos foram realizados em um diário de campo. Durante esse processo, seguiu-se o roteiro de planejamento da atividade, adotando-se um olhar atento ao que se observava. Em um segundo momento, foram feitas análises e reflexões das anotações realizadas.

Os dados produzidos a partir do registro do diário de campo foram utilizados na pesquisa, com o propósito de favorecer o registro de forma reflexiva das experiências vividas pelos participantes desta investigação, interpretados à luz do referencial teórico. Essa experiência prática, também, direcionou a organização e a elaboração das questões norteadoras da entrevista narrativa. Após o período de observação, foi agendado com os(as) coordenadores(as) um encontro para a realização da entrevista, momento de contato mais

direto e de escuta de parte das histórias e experiências desses profissionais.

4.5.3 A entrevista narrativa

A entrevista caracteriza-se como uma técnica de produção de dados amplamente utilizada na pesquisa qualitativa. Segundo Ludke e André (2007), assim como na observação, a realização de uma entrevista exige a elaboração de um roteiro de orientação, alinhados às propostas do trabalho. A entrevista oferece ao pesquisador a oportunidade de estar mais próximo dos participantes em uma proposta de perguntas direcionadas para aprofundar ou esclarecer pontos levantados em outras técnicas de pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) apresentam a seguinte definição:

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2003 p. 195).

Ainda segundo as autoras, além dessa possibilidade de estar mais próximo do objeto de estudo e poder explorá-lo sobre uma determinada temática, as entrevistas oferecem uma maior flexibilidade, uma vez que o entrevistador pode repetir ou esclarecer as perguntas, ou até formulá-las de forma diferente, para que o participante entenda. Outra vantagem dessa técnica é a possibilidade de conseguir informações mais precisas, além de sua aplicabilidade em qualquer segmento da população.

Existem diferentes tipos de entrevistas e suas utilizações podem variar de acordo com o interesse de cada pesquisador. No tocante à esta pesquisa, foi adotada a entrevista narrativa que, segundo Bauer; Gaskell e Jovchelovitch (2010), pode ser definida como um tipo de instrumento que incentiva quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se em um ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir os objetivos propostos pela investigação.

Associada aos outros instrumentos utilizados na construção dos dados desta pesquisa, a entrevista narrativa proporcionou um momento de relato das experiências vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício da sua profissão, bem como uma análise mais reflexiva sobre as suas práticas. Em suma, quando olhamos para a nossa história, resgatamos na memória os momentos mais significativos e as ações que, muitas vezes, foram realizadas sem essa reflexão.

Posto isso, foram utilizadas questões norteadoras, além de algumas perguntas específicas, para conduzir a narração. De acordo com a proposta deste trabalho, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) tiveram mais oportunidades de expor partes de suas histórias e percepções sobre a sua atuação profissional (Bauer; Gaskell; Jovchelovitch, 2010). Os participantes tiveram uma maior liberdade no relato das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, o que enriqueceu o processo de produção dos dados.

A realização de uma entrevista exige alguns cuidados, desde a organização de um roteiro com questões claras e que estejam de acordo com a proposta e os objetivos da pesquisa, até o planejamento prático e contextual. Entre essas orientações, destaca-se o agendamento prévio a partir da disponibilidade dos entrevistados, além da escolha de um local tranquilo e que possibilite a realização da entrevista sem interrupções. No caso dos participantes deste estudo, os(as) coordenadores(as) sugeriram o melhor dia, horário e local para a realização da entrevista. Ludke e André (2007) salientam algumas exigências e cuidados necessários na organização e realização desse instrumento:

> Em primeiro lugar, respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário e local marcado e cumpridos de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações e opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (Ludke; André, 2007, p. 35).

Todas essas exigências e cuidados destacados pelos autores orientaram a realização dessa etapa da pesquisa. Outro ponto importante é a escuta atenta às respostas por parte do pesquisador, para que o entrevistado se sinta à vontade ao relatar as suas histórias. Quando o investigador decide pelo uso desse tipo de entrevista, ele precisa estar preparado e informado sobre a temática. O que exige uma fundamentação teórica que oriente tanto a condução da entrevista, quanto a interpretação dos dados.

Para auxiliar no registro das narrações, foi solicitado a autorização dos(as) coordenadores(as) para a gravação das entrevistas. O uso do gravador de voz tornou-se necessário, devido ao formato da entrevista e a necessidade de captar todos os detalhes das histórias narradas, algo que não seria possível sem o uso desse recurso. Além disso, a gravação favoreceu a um melhor contato entre o pesquisador e o participante, ao mesmo tempo que garantiu, em um segundo momento, a transcrição das narrativas nos mínimos detalhes.

Após todo esse processo de organização, planejamento e elaboração do roteiro

(Apêndice C), as entrevistas narrativas foram realizadas com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), conforme o seguinte cronograma: com o CP1, no dia 20/05/2025, com o CP2, no dia 28/05/2025 e com o CP3, também no dia 20/05/2025. As entrevistas ocorreram nas escolas de atuação de cada coordenador(a), em espaços reservados, escolhidos e indicados pelos próprios participantes. A condução da entrevista baseou-se nas questões norteadoras elaboradas a partir das reflexões do diário de campo e dos objetivos desta pesquisa.

Cada coordenador(a) teve tempo livre para narrar suas vivências, e, durante o processo de escuta, algumas questões específicas que surgiram no diálogo foram utilizadas para complementar e enriquecer os registros. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e quinze minutos, configurando-se como momentos significativos nos quais os profissionais compartilharam relatos sobre parte de suas histórias de vida e as experiências construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

4.5.4 Análise documental

A análise documental é um procedimento que se utiliza de métodos para a apreensão e compreensão de documentos dos mais variados tipos. A técnica utilizada tem como objetivo a busca por informações mais precisas a partir dos documentos selecionados (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Segundo Ludke e André (2007), a análise documental pode ser considerada como uma forma de abordagem de dados qualitativos, que complementa informações obtidas por outros instrumentos, ou revela novos aspectos sobre determinada temática.

Na investigação de natureza qualitativa, a utilização dessa técnica de pesquisa possibilita a obtenção de informações que poderão ser exploradas e revisitadas sempre que necessário, uma vez que se constituem com uma fonte estável de informação (Ludke; André, 2007). Outros pontos positivos apresentados pelos autores são: as fontes “naturais” de informações não apresentam custos para o pesquisador, além de permitir a obtenção de dados, mesmo quando não é possível o acesso a pessoas e a determinado grupo.

A escolha dos documentos utilizados em uma investigação cientifica exige, por parte do pesquisador, a elaboração de um roteiro alinhado aos objetivos do estudo, no qual o tipo de documento que será analisado poderá ser selecionado. Júnior *et al.* (2021), afirma que esse procedimento pode ser desenvolvido a partir de várias fontes, de variados documentos, como fotos, leis, vídeos, jornais, ou seja, não apenas textos escritos. O autor afirma ainda que:

> Os dados coletados podem ser obtidos de diversas formas, sendo necessário determinar o objetivo da pesquisa para poder definir qual a forma de coleta que poderá ser utilizada. Além disso, é necessário deixar claro que o uso da Análise Documental – que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse – utiliza o documento como objeto de estudo. (Júnior *et al*., 2021 p. 38).

Nesse contexto, o pesquisador, ao definir a análise documental como um dos procedimentos para a produção dos dados, precisa ter clareza quanto aos objetivos e as informações necessárias que precisarão ser analisadas no documento selecionado. O pesquisador precisa perceber a importância do diálogo entre as informações obtidas, os conhecimentos construídos no processo de fundamentação teórica e as demais atividades desenvolvidas no estudo. A análise documental, portanto, não deve ser utilizada de forma isolada, mas como parte integrante do trabalho realizado. Cada informação obtida precisa ser compreendida e integrada às unidades que serão discutidas na pesquisa.

No estudo em questão, foi analisado o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, que aponta as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no estado da Bahia. Tal análise teve me vista a consideração acerca dos objetivos da pesquisa, que é elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e das suas perspectivas de atuação no ambiente escolar. Esse documento apresenta, no artigo 8º, as determinações direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais da Bahia.

O propósito de analisar esse documento foi o de refletir sobre as reais funções dos(as) coordenadores(a) pedagógicos(as) e fazer um contraponto entre essas atribuições legais e as perspectivas de atuação desses profissionais. Por meio dessa atividade exploratória, buscou-se produzir os dados específicos desse material, relacionando aos eixos temáticos que emergiram de outras técnicas de produção de dados utilizados na pesquisa, como a observação e a entrevista narrativa. A leitura e a análise do estatuto foram orientadas por um roteiro previamente elaborado (Apêndice D). Após a exploração do material, as informações obtidas foram destacadas para as possíveis contribuições no tratamento dos dados e na produção dos resultados desta pesquisa.

4.6 Análise e o tratamento dos dados

Para a análise e o tratamento dos dados, foi adotado o método de investigação de Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas

de análises que podem ser aplicadas a diversos discursos e formas de comunicação, independente da sua natureza e do seu suporte. Nesse tipo de estudo, o pesquisador busca compreender as características, os modelos e os significados que estão por trás dos fragmentos e das falas registradas (Bardin, 2011). De acordo Ludke e André (2007 p. 45), "Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos da observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis".

Nesse sentido, a análise de conteúdo torna-se essencial no processo de organização, discussão e interpretação dos resultados. A partir da leitura, da estruturação e da reflexão dos dados, uma análise mais formal e sistematizada foi desenvolvida. Ao longo de todo o processo de um trabalho científico, são realizados procedimentos analíticos, desde a elaboração da questão problema e dos objetivos, da decisão em relação ao percurso metodológico, no momento de escolha dos teóricos que fundamentaram o trabalho, até a fase final da investigação. Assim, reitera Ludke e André (2007 p. 47) que "relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e a atenção".

Desse modo, a análise do conteúdo possibilita a leitura, a organização e sistematização dos registros para, após esse processo, seguir a interpretação. Segundo Bardin (2011), esse conjunto de técnicas metodológicas utiliza de três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados − a inferência e a interpretação. Durante essas fases, foi possível analisar e organizar os dados produzidos e explorar o material, respeitando as falas dos profissionais participantes e, no terceiro e último momento, a inferência e a interpretação dos elementos.

Dentre o conjunto de técnicas apresentados pela autora, a análise categorial foi utilizada na referida pesquisa. Dentro da análise de conteúdo e dos métodos propostos por Bardin (2011), a categorial foca na identificação e organização dos dados produzidos em categorias ou temáticas que podem ser analisadas de forma mais ordenada. Os estudos selecionados foram dispostos e analisados a partir das unidades de registros identificadas e alinhadas à proposta da pesquisa.

Essa técnica segue uma sequência lógica, visando a classificar e a organizar os conteúdos em categorias que surgem do material analisado, possibilitando, assim, a compreensão e interpretação dos significados. As informações adquiridas, resultado da observação e da entrevista narrativa, foram organizadas de acordo os objetivos propostos.

Seguindo as etapas fundamentais da análise de conteúdo (Bardin, 2011), após a leitura flutuante e análise dos dados produzidos, foram definidas as temáticas nas quais os conteúdos foram agrupados de acordo com os temas abordados e, na terceira fase, foi elaborada a interpretação dos resultados.

Na pesquisa em questão, a primeira etapa da análise consistiu na organização dos materiais produzidos. Nessa fase de pré-análise, foi realizada uma leitura mais geral dos registros do diário de campo e das transcrições das entrevistas narrativas. Após essa organização e leitura inicial dos dados, foi feita uma leitura mais aprofundada dos resultados, uma reflexão em relação às temáticas que se aproximavam e a análise documental, o que possibilitou as conexões e a delimitação dos eixos temáticos.

Na segunda fase do tratamento dos dados, denominada de exploração do material, os eixos temáticos foram analisados por meio da leitura reflexiva dos registros, com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) às suas experiências. Essa etapa exigiu a discussão e a análise do material, a partir das categorias identificadas e dos conteúdos produzidos, articulando com os teóricos que fundamentam a pesquisa. Após essas duas etapas, foi possível a interpretação e a produção dos possíveis resultados.

4.7 Consideração éticas

É de fundamental importância esclarecer que, segundo as normas que tratam da ética com seres humanos no Brasil (Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde), sempre há riscos em participar de pesquisas cientificas. Entretanto, nesta pesquisa, o risco foi mínimo, podendo existir constrangimento frente a algumas questões, causando um desconforto para responder. Portanto, para minimizar esse risco e garantir a autonomia e liberdade participativa, foi assegurado o direito ao participante voluntário de optar por não responder às perguntas que pudessem causar desconforto, assim como o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa.

Na investigação foram respeitadas todas as orientações éticas e as declarações e situações dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, todos os(as) coordenadores(as) foram informados previamente sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, e os dados foram tratados com muita responsabilidade, sendo os nomes e identidades dos informantes não revelados. O projeto já se encontra aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o número 7.054.423, dentro das normas e das diretrizes

estabelecidas.

4.8 Início da pesquisa de campo: primeiros contatos com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)

Inicialmente, foi realizado um contato com a diretora do Núcleo Territorial de Educação − NTE 20, para agendamento de uma reunião. No encontro, no dia 23 de julho de 2024, foi apresentada a proposta da pesquisa e entregue o termo de apresentação e de autorização para a realização do estudo com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais no município de Vitória da Conquista. Foi solicitada, nesse encontro, uma planilha com algumas informações desses profissionais, incluindo nome completo, telefone, e-mail e a escola de atuação. Após a assinatura do termo de autorização e, em seguida, a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o parecer nº 7.054.423, teve início a organização do cronograma das atividades práticas da investigação.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a saber: a primeira etapa consistiu no envio do questionário *online* (com o objetivo de obter as informações mais gerais dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientar a seleção dos participantes da segunda etapa) e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Esse primeiro contato foi realizado por meio do correio eletrônico. Após o encerramento do prazo das respostas (de 10/12/2024 a 21/02/2025), os resultados desse instrumento foram analisados. Com base nos critérios de inclusão previamente estabelecidos, foram selecionados os três coordenadores(as) para participarem da segunda etapa da pesquisa: a observação e entrevista narrativa.

O contato com os(as) coordenadores(as) participantes da segunda etapa da pesquisa aconteceu por meio de ligação telefônica. Cada coordenador(a) foi contatado individualmente para agendar um momento de conversa. Durante cada encontro, foi apresentada a proposta da pesquisa, entregue o Termo de Consentimento Live e Esclarecido e solicitado a assinatura do documento. Após a confirmação da participação dos(as) três coordenadores(as), o cronograma das observações foi organizado. As observações iniciaram-se no dia 07 de abril e encerraram-se no dia 15 de maio de 2025. Durante esse período, foram acompanhadas, diariamente, as ações desses coordenadores(as) em seus ambientes de trabalho. O cronograma foi organizado da seguinte forma: O coordenador 1 (CP1), foi acompanhado no turno matutino, o coordenador 2 (CP2), no turno vespertino e o coordenador 3 (CP3), no turno noturno.

No processo de observação, foi possível participar de reuniões e momentos formativos com os professores, encontros com as equipes gestoras das escolas, acompanhamento de algumas ações de acolhimento com alunos e responsáveis. Foi observado de perto o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) na organização da eleição para o colegiado escolar, assim como as atividades preparatórias e de mobilização dos alunos para a inscrição no Enem.

Para além das atividades realizadas pelos(as) coordenadores(as), e que estão diretamente ligadas às suas atribuições legais, foram observadas diversas outras atividades, direcionadas a esses profissionais, que não fazem parte das suas atribuições e a forma como cada coordenador(a) reagiu a essas demandas. Todos esses elementos foram cuidadosamente registrados em um diário de campo.

Ao longo das observações, a pesquisadora direcionou o seu olhar para as ações dos participantes da pesquisa, as interações no ambiente de trabalho, as representações e as dificuldades enfrentadas nessas relações. Para evitar constrangimentos durante o processo, foi registrado apenas as informações mais relevantes, em formato de tópicos. Em um segundo momento, os registros foram organizados e refletidos a partir das ações observadas. Ao término das observações, foram agendadas as entrevistas narrativas.

5 ARTIGO – 2 ENTRE A FORMAÇÃO E A AÇÃO: O CAMPO DE INTERAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR

Resumo:
A prática pedagógica dos(as) coordenadores(as) é influenciada não apenas pela formação acadêmica, mas também pelas experiências vivenciadas no exercício da sua profissão. Considerando esse contexto, este artigo tem como objetivo compreender como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para a sua atuação e construção da identidade profissional no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada com três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista−BA. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram a observação e a entrevista narrativa. Os dados produzidos e as discussões dos resultados foram orientadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin(2011). Os resultados revelaram que a identidade dos(as) coordenadores(as) é construída em sua trajetória profissional, por meio das interações estabelecidas no contexto educacional. Embora a formação inicial ofereça os fundamentos teóricos essenciais para o desenvolvimento desses profissionais no campo mais amplo da educação, ela não contempla, em muitos casos, as especificidades da coordenação pedagógica. Os elementos essenciais dessa constituição vão sendo formados, ressignificados ou até mesmo transformados nas suas ações ao longo do tempo. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na gestão pedagógica, no apoio aos professores, aos alunos e às famílias são ações que direcionam o trabalho desses profissionais e, consequentemente, a sua formação enquanto profissionais da educação. É nesse processo que os(as) coordenadores(as) vão se reconhecendo e sendo reconhecidos no exercício de sua profissão.

Palavras-chaves: Coordenação pedagógica. Formação inicial. Identidade profissional.

BETWEEN TRAINING AND ACTION: THE FIELD OF INTERACTION AND THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract:
The pedagogical practice of coordinators is influenced not only by academic training but also by experiences gained in the exercise of their profession. Considering this context, this article aims to understand how the initial training and field of interaction of the pedagogical coordinator contribute to their performance and the construction of their professional identity in the school environment. This is a qualitative field research study conducted with three pedagogical coordinators working in state schools in the municipality of Vitória da Conquista (BA). The instruments used to produce the data were observation and narrative interviews. The data produced and the discussions of the results were guided by the content analysis proposed by Bardin (2011). The results revealed that the identity of coordinators is constructed throughout their professional trajectory through the interactions established in the educational context. Although initial training provides the essential theoretical foundations for the development of these professionals in the broader field of education, it often fails to address the specificities of pedagogical coordination. The essential elements of this training are formed, redefined, or even transformed in their actions over time. The pedagogical coordinator's role in pedagogical management, in supporting teachers, students, and families, are actions that guide the work of these professionals and consequently their development as education professionals. It is in this process that coordinators come to recognize themselves and are recognized in the exercise of their profession.

Keywords: Pedagogical coordination. Initial training. Professional identity.

5.1 Introdução

A formação inicial e as práticas vivenciadas no ambiente escolar são elementos essenciais na construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Os conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica desses profissionais, associados às interações e às experiências, contribuem, de forma significativa, para uma atuação mais efetiva. O(a) coordenador(a) assume funções que são fundamentais no desenvolvimento das práticas educativas, com o propósito de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Posto isso, são atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a): a organização e o planejamento de momentos formativos com os professores, o acompanhamento das ações realizadas com os alunos, a análise dos resultados dos processos avaliativos, bem como a promoção do diálogo entre os diferentes grupos pertencentes ao ambiente escolar, com o objetivo de fortalecer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Bahia, 2002). Essas funções exigem desse profissional competências relacionadas à liderança frente à sua equipe escolar, à escuta sensível e à articulação constante entre a teoria e a prática. Todos esses elementos fortalecem o trabalho desenvolvido pelos(as) coordenadores(as) e contribuem diretamente para a constituição da sua identidade no contexto escolar.

Segundo Fernandez e Bauer (2024), ao longo da vida, os seres humanos constroem diferentes identidades, resultado das relações sociais e das interações nos diversos espaços. Essa identidade (ou identidades) são dinâmicas e passam por transformações, a partir das vivências e das novas experiências. Quando o indivíduo se reconhece e é reconhecido pelos outros em seu ambiente de trabalho, essas interações fortalecem a sua identidade profissional. Esse processo é significativo, uma vez que envolve a mediação de saberes e a liderança das atividades pedagógicas, aspectos essenciais na atuação frente à sua equipe de trabalho.

No processo de construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar, é imprescindível refletir sobre a trajetória formativa, os caminhos trilhados e as interações ocorridas entre os(as) coordenadores(as) e os diversos segmentos presentes na escola. A formação inicial possibilita ao indivíduo os conhecimentos fundamentais que servirão de base, justamente, para essa atuação. Contudo, será que essa formação é suficiente para as diversas realidades vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)? Em que medida esses conhecimentos iniciais estão articulados com o campo

de interação e com a construção da identidade desses profissionais?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9394/96 (LDB), para atuar como coordenador(a) pedagógico(a) é necessário ter formação em nível superior no curso de Pedagogia ou uma Pós-Graduação na área da Educação. Isso significa que os profissionais que assumem essa função são pedagogos ou licenciados com uma formação que precisa atender à Base Nacional Comum (Brasil, 1996).

Nesse contexto, é preciso refletir se essa formação prepara esses profissionais para as especificidades exigidas pelo cargo e para as particularidades vivenciadas no exercício da profissão. Libâneo (2004) afirma que o curso de Pedagogia deve possibilitar a formação de profissionais qualificados para trabalhar em diversos setores da educação. Ainda segundo o autor, a pedagogia é o campo do conhecimento que busca estudar e orientar os processos educativos e o pedagogo é o profissional que atua articulando e mediando esse processo.

Nesse sentido, o campo de atuação do coordenador(a) pedagógico(a) é amplo, complexo e marcado por diversos desafios e múltiplas funções. Na interface das relações, esses profissionais, frequentemente, deparam-se com demandas e situações emergenciais que não fazem parte das suas atribuições e, muitas vezes, não estão diretamente relacionados à sua formação inicial. Considerando isso, muitos profissionais enfrentam dificuldades ao lidarem com as situações que vão surgindo no processo das interações, e que, em muitos casos, não receberam as fundamentações teóricas necessárias e específicas para uma atuação mais segura e efetiva.

Diante do exposto, surge **a questão** dessa investigação: como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para a sua atuação e construção da identidade profissional no ambiente escolar? Compreender esses elementos e as relações entre eles, possibilita a reflexão sobre os caminhos formativos e práticos que favorecem a atuação dos(as) coordenadores(as), suas concepções e significados atribuídos à sua profissão e, consequentemente, a constituição da sua identidade.

Segundo Dubar (2005), a identidade profissional é um processo dinâmico e contínuo. Cada indivíduo constrói suas percepções ao longo do tempo em seu ambiente de trabalho. Não é algo fixo, posto que os profissionais, no processo das relações e a partir dos sentidos atribuídos pelos outros se reconhece, se configura e se ressignifica em sua atuação. Diante disso, este artigo tem como **objetivo:** compreender como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para a sua atuação e a construção da identidade profissional no ambiente escolar.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória-

descritiva, orientada por uma abordagem fenomenológica. A abordagem investigativa fenomenológica trabalha com os sentidos atribuídos que vão se constituindo e se manifestando (Bicudo, 1994). É uma compreensão reflexiva com o propósito de interpretar as práticas vivenciadas. Assim, uso desse método na pesquisa qualitativa objetiva entender as percepções e as atividades realizadas, não apenas como uma mera descrição dos fatos, mas na compreensão dos significados e interpretação dos fenômenos apresentados.

Participaram da investigação três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram a observação e a entrevista narrativa. Além disso, os dados foram organizados e analisados a partir da perspectiva de Bardin (2011), por meio da análise temática, uma das técnicas apresentadas pela autora, que tem como propósito a identificação e organização das informações produzidas a partir de categorias e temas comuns que se relacionam com as discussões propostas pela pesquisa.

Este artigo está estruturado em cinco seções: A primeira apresenta a introdução, com a contextualização do tema, bem como a questão problema e o objetivo da pesquisa. Na segunda seção, apresenta-se uma reflexão sobre a relação entre a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na construção da sua identidade profissional. A terceira seção descreve a abordagem do percurso metodológico da pesquisa, especificando os caminhos trilhados no desenvolvimento da investigação. Na quarta seção, encontra-se a análise e discussão dos dados produzidos e as contribuições da pesquisa. Por fim, na quinta seção, são esboçadas as considerações finais.

5.2 A formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as): fundamentos teóricos, campo de interação e a construção da identidade profissional

O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) exige desses profissionais conhecimentos e habilidades específicas, que são essenciais na organização das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Atribuições que envolvem o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores, formação continuada dos docentes, os momentos de escuta dos alunos, dos pais ou responsáveis e a participação colaborativa na elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Diante desse contexto de múltiplas funções, percebe-se a importância de uma formação que ofereça os conhecimentos necessários para que os(as) coordenadores(as) atuem de forma mais reflexiva no contexto escolar.

Segundo Tozetto e Kailer (2016), a formação inicial deve oferecer a base necessária para o desenvolvimento do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nessa perspectiva, esse profissional precisa ser formado em um curso que promova uma reflexão teórica sobre a educação, a compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos, os quais nortearão, no processo das relações, as práticas pedagógicas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), para assumir o cargo, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve possuir formação em nível superior em Pedagogia ou outra licenciatura, com a possibilidade de pós-graduação para especialização (Brasil, 1996). Assim, o(a) coordenador(a) é um professor que assume o cargo com demandas e especificidades que, muitas vezes, não são discutidas na sua formação inicial. Tozetto e Kailer (2016) reiteram que:

> Não se trata de minimizar as questões que envolvem a sala de aula, mas de compreender que há especificidades no trabalho do coordenador pedagógico que precisam estar fundamentadas pela formação inicial desse profissional. O coordenador pedagógico realiza seu trabalho tanto no suporte ao trabalho do professor, procurando compreender as questões relativas à aprendizagem dos alunos de forma mais direta, como também na organização do trabalho pedagógico da escola, que necessita de uma clareza de aspectos estruturais e organizacionais (Tozetto; Kailer 2016, p. 71).

A formação desses profissionais precisa estar ancorada nos aspectos conceituais e específicos da profissão. Esses elementos irão subsidiar a prática em um contexto cada vez mais complexo. É fundamental que os cursos de formação inicial proporcionem ao futuro(a) coordenador(a) pedagógico(a) conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, gestão pedagógica, desenvolvimento profissional docente, além de habilidades para trabalhar com os diversos segmentos da escola. Considerando isso, o trabalho do profissional, formado em Pedagogia, vai muito além da simples mediação do que é trabalhado em sala de aula, exige uma atuação fundamentada, que possibilite ações coletivas e práticas intencionais.

Para Libâneo (2004), a Pedagogia é um campo do conhecimento amplo e não deve ocupar-se apenas dos processos educativos, dos procedimentos e das diferentes formas de ensinar. É necessário um trabalho que leve em consideração a totalidade desses processos, as histórias de vida e os princípios educativos. Diante dessas demandas, autor reforça que:

> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas

> que intervém no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo 2004, p. 30).

Nessa perspectiva, o autor evidencia a complexidade desse campo do conhecimento, que precisa levar em consideração as relações, as diferenças, as estruturas econômicas e sociais, bem como os aspectos culturais. Todos esses elementos fazem parte do desenvolvimento humano e devem ser reconhecidos na organização e na implementação dos processos educativos. Assim, essa concepção do autor reforça a importância de práticas pedagógicas que se relacione com a realidade de cada contexto escolar.

Desse modo, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar preparado para atuar nesses espaços educativos e observar as diversas especificidades dos diferentes grupos. De acordo com a resolução do CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, no parágrafo 3º:

> A formação inicial de Profissionais do Magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos (Brasil, 2024, p.2).

Essa determinação legal institui as Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para os profissionais não licenciados e os de cursos de segunda licenciatura. A resolução estabelece os fundamentos, princípios, estrutura e organização curricular que devem ser observados nos cursos de formação das Instituições de Educação Superior (Brasil, 2024).

De acordo com o artigo 3º dessa legislação, os profissionais do magistério da educação básica são definidos como:

> Aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das escolas de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, e que possuem a formação mínima exigida pela legislação (Brasil, 2024, p. 2).

Desse modo, os pedagogos fazem parte desse grupo de profissionais e, por meio do curso de Pedagogia, de acordo com essa legislação, estão habilitados para atuarem não apenas na docência, mas em funções relacionadas à gestão educacional e orientação pedagógica. No entanto, será que essa formação é suficiente para as diversas realidades vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)? Em que medida esses conhecimentos iniciais estão articulados ao campo de atuação e à interação desses profissionais?

Campos e Madeiros (2020) afirmam que os novos modelos educacionais e as constantes transformações que acontecem na sociedade exigem desse profissional funções participativas, interdependentes e integradas. Ainda segundo os autores, o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar é complexo e, em muitos casos, esse profissional é considerado o responsável pelas diversas demandas que vão surgindo no cotidiano das relações.

Essa multiplicidade de funções direcionadas e, em diversos momentos, assumidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), muitas vezes, não se relaciona com os conhecimentos construídos na formação inicial e com o seu campo de interação. Os(as) coordenadores(as) são solicitados a realizarem funções que estão distantes das suas atribuições, como questões administrativas, conflitos interpessoais, apoio emocional a professores, alunos, pais e responsáveis e outras demandas que surgem no contexto dinâmico da escola (Campos; Madeiros, 2020).

Segundo Garcia e Silvia (2017), o coordenador é o profissional que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente envolvido com as diversas relações, às quais devem ir de encontro aos aspectos de colaboração. Assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua na gestão dos processos educacionais, ou seja, em todas atividades desenvolvidas na escola ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Funções como a formação continuada com os professores, acompanhamento das atividades de planejamento, articulação de projetos, análise dos resultados avaliativos e as ações de integração com a comunidade escolar.

Nesse contexto, o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória acadêmica constituem elementos essenciais na formação da identidade profissional. Araújo (2019) reitera que esse processo identitário tem início na sua formação inicial e se desenvolve de forma contínua a partir das novas percepções e significados vivenciados nas suas práticas e experiências. Ainda, segundo o autor:

> [...] a identidade profissional e a formação inicial desses profissionais são elementos indissociáveis, pois, esse profissional não aprende a sê-lo de modo intuitivo, autodidata nem tão somente a partir das suas experiências docentes ou com seus pares (Araújo, 2019, p. 74).

Para Dubar (2005), a constituição de cada pessoa acontece a partir das relações estabelecidas com o outro, das interações entre os aspectos pessoais e os aspectos coletivos. Esse movimento contínuo de formação é resultado das construções históricas, sociais e das

experiências do meio em que cada indivíduo está inserido. Assim, para o autor, a forma como cada pessoa nos enxerga e identifica as nossas ações influencia a construção identitária (Dubar, 2005). Por conseguinte, corroborando com essa ideia, Oliveira (2019) declara: "o indivíduo é constituído de como ele se vê a partir de como o grupo o percebe, formando a relação aditiva dos aspectos individuais e coletivos acerca de si" (Oliveira, 2019, p. 46-47).

Nessa perspectiva de continuidade, Erickon (1972) reforça essa percepção ao afirmar que a identidade não deve ser entendida como algo definitivo, ela passa por transformações. Assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), em seu campo de interação, constrói sua identidade profissional a partir dos conhecimentos adquiridos na sua trajetória acadêmica, das experiências vivenciadas e das representações, que são resultados das relações estabelecidas no ambiente escolar.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é resultado de um processo dinâmico, que abrange a formação inicial e as atividades realizadas no espaço profissional. Esse contexto pode ser construído, transformado e ressignificado pelas demandas educacionais, pelos desafios e conflitos vivenciados no processo das relações com os diversos segmentos da comunidade escolar. Envolve uma constituição coletiva e individual que se fortalece e intensifica-se à medida que o(a) coordenador(a) assume as suas funções no ambiente educacional.

5.3 Caminhos metodológicos

Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa de campo, que, de acordo Marconi e Lakatos (2017), tem como objetivo obter informações, conhecimentos sobre um determinado problema ou hipótese, que se queira comprovar, ou ainda com o propósito de descobrir novos fenômenos e as relações entre eles. Em consonância com o objetivo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva-exploratória.

Nesse tipo de estudo, o propósito é descrever os aspectos de uma determinada população, grupo ou fenômeno, buscando compreender suas crenças, valores costumes, e comportamentos (Gil, 2002). Trata-se de um método de investigação inicial que permite explorar as possibilidades de um determinado tema para o levantamento de informações. No contexto desta pesquisa, a abordagem descritiva-exploratória tornou-se essencial na investigação dos sentidos atribuídos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação à sua formação inicial e à sua atuação profissional.

De abordagem qualitativa, a presente pesquisa fundamenta-se na análise de aspectos

que são fundamentais na compreensão das percepções e nos significados atribuídos pelos indivíduos envolvidos no processo. Segundo Gil (2002, p. 41), "estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". Esse tipo de estudo busca explorar a complexidade e a diversidade dos aspectos culturais, sociais e individuais, em um processo de valorização da subjetividade, das experiências e dos significados, elementos essenciais na construção de um conhecimento mais contextualizado.

A pesquisa em questão está fundamentada, justamente, na utilização de métodos que possibilitam a reflexão e a compreensão dos significados construídos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em seu ambiente de trabalho, espaço esse no qual as interações acontecem. Nesse cenário, a investigação fenomenologia apresenta-se como referencial teórico-metodológico adequado na realização deste estudo, visto que a pesquisa fenomenológica busca, essencialmente, a compreensão da subjetividade presente no fenômeno pesquisado (Silva, 2012).

O uso desse método investigativo permitiu a busca pela compreensão dos fatos, por meio de um olhar direcionado e da análise dos acontecimentos, objetivando entender o que apareceu para a produção de informações necessárias na realização do estudo. Diante disso, os dados da pesquisa foram produzidos por meio da observação e da entrevista narrativa.

A observação configura-se como uma técnica de produção de dados que, por meio dos sentidos, permite a obtenção de informações sobre os aspectos presentes em uma determinada realidade (Marconi; Lakatos, 2017). Ainda segundo as autoras, esse processo vai muito além do ver e ouvir, é necessária uma interpretação dos momentos vivenciados. Nesse sentido, a observação revela-se como um recurso metodológico essencial na compreensão das ações desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar.

Complementando esse processo investigativo, a entrevista narrativa pode ser caracterizada como um instrumento da pesquisa que possibilita a aproximação de aspectos específicos, a partir dos quais o entrevistado é incentivado a narrar momentos de um determinado acontecimento da sua vida (Muylaert *et al.*, 2014). São momentos importantes que emergem da interação entre o entrevistador e o participante da investigação. Os autores salientam ainda que:

> As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em

> determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida (Muylaert *et al.*, 2014 p. 195).

Dessa forma, as entrevistas narrativas expressam concepções de acordo com cada realidade e momento vivenciado. Suas representações e interpretações que são influenciadas pelo tempo e pelo contexto histórico de cada pessoa. Essa técnica possibilita a construção de histórias e permite a obtenção de aspectos mais específicos que não podem ser acessados por meio da observação ou outro instrumento de produção de dados.

A partir dessa contextualização, ressalta-se que participaram desta investigação três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). As observações iniciaram-se no dia 07 de abril e encerraram-se no dia 15 de maio de 2025. Durante esse período, foram acompanhadas diariamente as ações desses coordenadores(as) em seus espaços de trabalho e as percepções desses momentos foram registrados em um diário de campo. Encerrada essa etapa, foram agendadas as entrevistas narrativas. Cada coordenador(a), considerando o seu contexto, sugeriu o local, o dia e o horário mais adequado para a realização das entrevistas, que duraram em média uma hora e quinze minutos.

Posteriormente, os dados produzidos foram analisados, seguindo o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), com destaque para a análise temática. A partir da exploração do material, foi possível estabelecer as categorias ou temáticas. Nesse processo os conteúdos semelhantes, os dados foram agrupados e, no final, interpretados. Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

Na fase de pré-análise, os registros do diário de campo foram lidos, digitados e organizados. As entrevistas foram transcritas em sua integralidade, de acordo as narrativas dos(as) participantes da pesquisa. Em seguida, uma leitura mais aprofundada e criteriosa dos materiais possibilitou a identificação das temáticas e das unidades de registros. Essas etapas foram essenciais na definição dos eixos que orientaram o tratamento e a interpretação dos dados produzidos no processo da pesquisa. A análise temática foi utilizada como procedimento técnico de organização, mantendo-se a perspectiva fenomenológica na interpretação.

A partir da organização, sistematização e interpretação das falas das entrevistas e dos registros das observações, chegamos a duas grandes categorias de análise, a saber: a primeira categoria, denominada “**Formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a**

construção da identidade profissional", buscou compreender como a formação inicial contribui para a atuação e a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. Já a segunda categoria, intitulada "**O campo de interação e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar"**, faz uma reflexão sobre as interações ocorridas entre os(as) coordenadores(as) e os diversos segmentos presentes na escola e como que essas relações favorecem a atuação e a construção da identidade desses profissionais.

A organização e a estruturação dos materiais produzidos durante a pesquisa de campo, por meio dos registros construídos com os instrumentos utilizados nesta pesquisa, possibilitaram a identificação de características comuns entre os elementos investigados. Os resultados desse processo analítico serão apresentados a seguir.

5.4 A formação inicial, o campo de interação e a construção da identidade profissional

A construção da identidade de cada pessoa perpassa pela formação, assim, tanto a formação inicial, quanto as experiências vivenciadas são elementos essenciais na constituição identitária dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício de suas funções. Nesse processo, aspectos como os conhecimentos construídos nas práticas profissionais, os desafios enfrentados e as relações estabelecidas contribuem para o desenvolvimento das percepções em relação ao fazer pedagógico.

Segundo Fernandez e Bauer (2024, p. 5) "ao longo de sua vida o ser humano vai construindo diferentes identidades conforme os grupos que vai se inserindo e enraizando a sua presença social". Assim, a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está em contínua construção, resultado das relações e das trocas estabelecidas em suas interações com diferentes grupos, inclusive no ambiente profissional.

Ao nos referimos à essa trajetória profissional, é essencial refletir sobre as vivências e os sentidos atribuídos pelos próprios profissionais ao longo da sua trajetória. Esse olhar possibilita uma compreensão sobre os caminhos trilhados, desde o início da sua vida acadêmica, até a sua atuação e interação no contexto escolar. A formação inicial desempenha um papel fundamental nesse processo, pois constitui a base de conhecimentos que pode influenciar na prática e nas escolhas profissionais.

Nesta seção, buscamos compreender como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para sua atuação e para a construção da identidade profissional no ambiente escolar. No processo de análise dos dados produzidos,

emergiram duas categorias temáticas, as quais orientam as discussões desenvolvidas neste trabalho.

5.4.1 Formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a construção da identidade profissional

Os autores Kailer e Tozetto (2016, p. 5) afirmam que "a formação inicial se caracteriza como o primeiro contato com os saberes específicos do profissional. Para tanto, faz-se necessário um repertório que caracteriza o trabalho a ser desenvolvido na escola". Assim, a formação inicial assume um papel relevante na construção de conhecimentos que orientam no exercício da função. Nessa perspectiva, a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa sistematizar os saberes específicos relacionados às necessidades da realidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Uma formação teórica e prática sólida possibilita melhores condições para o exercício profissional e, consequentemente, influencia as escolhas e trajetórias ao longo da vida. No contexto da coordenação pedagógica, essa formação pode contribuir para o desenvolvimento de competências que possibilitem a compreensão e a complexidade do trabalho desenvolvido na escola. No entanto, Kailer e Tozetto (2016) salienta que a formação inicial não pode ser caracterizada como o único espaço formativo, uma vez que os conhecimentos construídos não conseguem dar conta de todas as necessidades e especificidades do ambiente escolar.

Nesse processo, é nas experiências vivenciadas e nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar que os conhecimentos se materializam, o que pode favorecer a atuação desses profissionais ou dificultar o desenvolvimento, por apresentar contradições entre os conhecimentos construídos e o campo de interação dos(as) coordenadores(as). Assim, para compreendermos como que a formação inicial de coordenadores(as) que atuam nas escolas estaduais de Vitória da Conquista (Ba) contribui para a construção da identidade profissional no ambiente escolar, torna-se essencial refletir sobre os caminhos formativos percorridos por esses profissionais até a coordenação pedagógica. O quadro, a seguir, apresenta uma síntese da trajetória acadêmica e profissional dos(as) participantes da pesquisa, a partir dos relatos das entrevistas narrativas.

Quadro 6 – Formação inicial e trajetória profissional

Participante	Formação inicial	Formação continuada	Trajetória profissional	Tempo de atuação no magistério / coordenação
CP1	Licenciatura em História	Pós-graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia; Pós-graduação em Gestão; Licenciatura em Pedagogia	Ingressou no magistério com expectativa de atuar como professor(a). Assumiu a coordenação pedagógica inicialmente por convite. Posteriormente, realizou o curso de Pedagogia para aprofundar conhecimentos na área educacional. Em 2018, foi aprovado(a) em concurso público para coordenador(a) pedagógico(a) da rede estadual da Bahia.	17 anos no magistério / 10 anos na coordenação pedagógica
CP2	Magistério; Licenciatura em Pedagogia (UESB)	Cursos e encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia	Atuou como docente substituto (a) na UESB. Foi aprovado(a) em concurso público para professor(a) do município de Vitória da Conquista, onde exerceu a coordenação pedagógica por convite da gestão. Em 2010, assumiu o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) na rede estadual da Bahia, referente a concurso realizado em 2006.	22 anos no magistério / 18 anos na coordenação pedagógica
CP3	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Educação Inclusiva	Iniciou a graduação com dúvidas quanto à escolha profissional, mas identificou afinidade com a área ao longo do curso. Atuou como auxiliar de classe antes da conclusão da licenciatura. Foi aprovado(a) em concurso público para professor(a) do município (2018) e para coordenador(a) pedagógico(a) da rede estadual da Bahia.	15 anos no magistério / 11 anos na coordenação pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa.

Cada trajetória revela diferentes caminhos que levaram esses profissionais à coordenação pedagógica, evidenciando as continuidades e as rupturas entre as primeiras formações e o desenvolvimento profissional. O(a) **CP1**, por exemplo, não almejava o cargo

de coordenador(a) pedagógico(a), porém as experiências despertaram o seu interesse para a função. O(a) **CP2**, também, não tinha o interesse em trabalhar nesse cargo e, por convite, iniciou na função. O(a) **CP2** possui uma grande experiência no magistério e apenas dois anos foram dedicados à sala de aula. E o(a) **CP3** apresentou algumas incertezas quanto à escolha do curso de graduação, que foram superadas ao longo do percurso formativo. Também, iniciou sua primeira experiência na coordenação pedagógica a convite e no processo foi identificando, reconhecendo e construindo os conhecimentos essenciais para o exercício da profissão.

Assim, é possível perceber que a formação inicial, embora seja um elemento essencial na constituição da identidade profissional, não determina essa trajetória. As vivências, articuladas aos conhecimentos teóricos, contribuem de forma significativa na constituição da profissão. É um processo contínuo e dinâmico, influenciado pelas experiências, reflexões e configurações do seu papel no ambiente de trabalho. Como salienta Dubar (2005), a identidade não é fixa, mas um conjunto de elementos construídos e transformados ao longo do tempo. Os aspectos e as características que identificam uma pessoa, ou possibilitam o reconhecimento na profissão, sofrem influência dos elementos culturais, históricos e sociais.

Diante dos relatos apresentados, é possível afirmar que os caminhos percorridos pelos(as) participantes da pesquisa, até o exercício da coordenação pedagógica, são marcados por encontros, transformações, e processos contínuos de ressignificações. Os(as) participantes da pesquisa iniciaram sua trajetória profissional na docência e no processo das relações no ambiente de trabalho, associadas às experiências pessoais e às novas demandas e necessidades, foram construídos novos significados e. por momentos vivenciados no ambiente de trabalho, foram transformando as suas percepções.

Segundo Tardif (2017), o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade. Nesse contexto, a identidade profissional carrega as impressões das atividades realizadas, em que suas atribuições, e como essas funções são desenvolvidas diante das interfaces do seu trabalho, favorecem essa construção. Uma constituição que passa por mudanças de acordo com o espaço, com o tempo e com as relações no ambiente escolar.

Além disso, o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as), associados às relações que essas atividades possibilitam, fortalece a identidade profissional. É impossível essa constituição sem as histórias dos próprios indivíduos, as suas ações, projetos e atividades realizadas (Tardif, 2017). Na prática, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) desenvolve ações

que, no processo, contribuem para a sua formação e identificação. No contexto escolar, e nas interações diárias ao longo do tempo, características desse(a) profissional serão compartilhadas com seus pares, que poderão responder a essas ações, justificando a realização das suas atividades profissionais, ou apresentar propósitos distantes das suas atribuições.

Os conhecimentos construídos na formação inicial são ampliados com a prática profissional e as vivências. Quando questionados sobre as contribuições da formação inicial para a sua atuação profissional, todos os(as) participantes da pesquisa responderam que essa etapa colaborou para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais na atuação, conforme transcrições a seguir.

> Sim, definitivamente a formação inicial contribuiu para minha atuação, principalmente a experiência docente e também a experiência docente específica no ensino médio. O Fundamental 2, para mim é uma marca, assim, de leve na minha atuação pedagógica, principalmente no campo aqui do ensino médio (**CP1**).

> Claro que foram importantíssimas para a minha formação profissional, para o meu conhecimento no campo Educacional, para eu saber os caminhos. Vamos dizer assim, que caminhos eu buscaria para ser uma coordenadora pedagógica. Então assim a formação, ela nos dá o embasamento teórico, ela nos mostra, nos ensinam os caminhos. A gente passa a saber os caminhos onde eu pesquiso, quem fala sobre isso (**CP2**).

> Na verdade, a gente não pode dizer que não colaborou. Sempre tem a colaboração no sentido assim que você estuda a educação, você vai estudar os teóricos. Tudo isso faz você compreender a legislação da educação. Tudo isso é importante. Na atuação da coordenação pedagógica eu digo mais no sentido mesmo da atuação do coordenador pedagógico, suas atribuições, o estatuto do magistério, essas coisas não ficaram bem discutidas na questão da formação inicial, foram mais assuntos relacionados a Legislação da Educação, a História de Educação, a Psicologia da Educação, Metodologia e Didática. Então tudo isso é importante para o coordenador, porque, por exemplo, a gente tem o conhecimento dessa metodologia, dessa didática que o professor ele não consegue ter essa visão que nós enquanto pedagogos temos. É uma visão mais ampla da educação, então assim a formação inicial nesse sentido, sim, foi válida. É mais essa questão aí mesmo dos desafios propostos para esse cargo específico, essa função específica da coordenação pedagógica (**CP3**).

As falas dos(as) coordenadores(as) evidenciam a importância da formação inicial, mas, também, revelam que muitos aspectos específicos da coordenação pedagógica não foram abordados no início das suas formações acadêmicas. O(a) **CP1** ressalta a importância da formação, contudo, reforça a relevância da experiência e das atividades desenvolvidas no exercício da docência. Afirma que a experiência em sala de aula contribuiu para a construção de conhecimentos que embasaram a sua prática na coordenação. Essa percepção está em consonância com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que, em seu artigo 67, § 1º, estabelece: "A experiência docente é pré-requisito para o exercício

profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino" (Brasil, 1996).

Segundo Fernandez e Bauer (2024), os(as) coordenadores(as) são profissionais que atuam diretamente com o corpo docente, acompanhando o trabalho desenvolvido junto aos alunos e sendo responsáveis pela formação continuada dos professores. Nesse sentido, a experiência docente e o contato direto com a sala de aula possibilitam a construção de conhecimentos que fortalecem a sua prática no processo de acompanhamento das ações desenvolvidas e na elaboração de estratégias de intervenção.

Os(as) participantes **CP2** e **CP3** corroboram na concepção de que a formação inicial possibilitou a construção de uma fundamentação teórica sólida e a ampliação dos conhecimentos relacionados ao campo da educação. A formação inicial, segundo os(as) coordenadores(as), ajudou a delinear os caminhos a serem percorridos no exercício da profissão. No entanto, embora reconheçam a importância desses momentos no processo formativo, ambos(as) destacam que não é suficiente para atender às demandas específicas da coordenação pedagógica.

Dessa forma, podemos afirmar que a formação inicial ocupa um lugar marcado por diferentes interpretações no processo de construção da identidade profissional, uma vez que, em alguns momentos, é reconhecida como necessária para o desenvolvimento do trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar, e em outros, mostra-se limitada frente às especificidades da coordenação. Almeida e Jesus (2024) ressalta que as atribuições realizadas pelos(as) coordenadores(as) implicam em investimento em uma formação que possibilite o desenvolvimento de um trabalho mais direcionado às necessidades da função e às particularidades de cada instituição, tendo em vista que a formação inicial acaba sendo insuficiente em diversas situações.

> Uma formação que considere, dentre outros aspectos, o contexto da escola, os saberes necessários à atuação da coordenação, uma sólida formação teórica, a reflexão crítica sobre a ação pedagógica, a articulação entre os fundamentos teóricos e a prática, o compartilhamento de experiências, a análise e discussão acerca da aprendizagem dos educandos, as dificuldades apresentadas pelos docentes, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de identificar problemas, propor soluções e implementar ações e estratégias, como também um olhar crítico sobre o espaço de atuação (Almeida e Jesus 2024, p, 15).

Diante do exposto e a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) exige uma formação que vá muito além dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação. É essencial que esse

profissional desenvolva competências relacionadas à mediação dos processos educacionais, atuando por meio de uma prática colaborativa com os docentes. Quando questionados se os conhecimentos construídos na formação inicial foram suficientes para lidar com os desafios da coordenação pedagógica, os participantes da pesquisa responderam que:

> Mas suficiente nunca é. As duas formações não foram. O fato, no meu caso mesmo, pelo que eu já contei, eu já passei por muitas escolas. Em diferentes tipos de situação. Tardif também fala da questão da precarização da profissão. Que são a questão de contratos e tal, então eu já trabalhei contratado, já trabalhei efetivo em uma rede, efetivo em outra e tal, então tudo isso aí junto, é que vai formando minha profissão para além do acadêmico. Então, as duas formações não são suficientes para construir realmente a minha perspectiva de coordenador(a) pedagógico(a) (**CP1**).

> Não, não de fato, para os desafios da coordenação pedagógica não. Eu caí de paraquedas, vamos dizer assim, eu entrei na coordenação, por um convite, que no município, na época as creches não tinham coordenador pedagógico. No estado eu entro como concursada. Então a oportunidade do concurso, mais tarde no fundamental 2 também por convite (**PC2**).

> Na formação inicial não, porque na Pedagogia no tempo que eu fiz, não tinha a parte de gestão e coordenação pedagógica no currículo, eu soube que depois de um tempo começou a surgir no curso de Pedagogia, já entrava lá como uma disciplina mesmo, obrigatório do curso (**CP3**).

As falas dos(as) participantes revelam que a formação inicial não é suficiente para prepará-los para as especificidades da coordenação pedagógica. A formação acadêmica oferece subsídios essenciais para o desenvolvimento profissional, entretanto, muitos conhecimentos se concretizam na prática e no processo das relações estabelecidas no ambiente escolar. Esses relatos evidenciam a necessidade de formações que articulem teoria e prática e que considerem, de forma efetiva, as reais necessidades relacionadas ao trabalho realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Na percepção de Araújo (2019), não existe uma formação inicial específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A grande maioria, fazendo referência à questão da graduação como formação inicial, realizam o curso de Pedagogia ou uma pós-graduação na área da Educação. Esses profissionais são então pedagogos(as) que, no início da sua trajetória acadêmica, constroem conhecimentos mais amplos sobre o campo da educação.

Dessa forma, o profissional que ocupa esse cargo, geralmente, não se forma coordenador(a) pedagógico(a), mas assume essa função. Marques (2021) destaca a necessidade de se organizar e implementar cursos específicos para essa área, justamente porque a formação inicial desses profissionais revela-se limitada em relação aos verdadeiros

desafios da coordenação. Em muitos casos, os profissionais concluem a graduação e assumem essa função, sem um contato inicial (além do estágio durante a graduação) com o ambiente educacional.

Assim, diante da ausência de uma formação mais específica e da dificuldade, em muitos casos, da realização de cursos de aperfeiçoamento para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais da função, os(as) coordenadores(as) acabam assumindo as demandas diárias da escola e as diversas funções direcionadas à sala da coordenação. Essas ações, que se apresentam distante das reais atribuições do(a)coordenador(a) pedagógico(a), dificultam o pleno exercício de suas funções. Em diversas situações, isso gera conflitos, desvalorização do trabalho realizado e uma construção identitária distante do verdadeiro papel desses profissionais no ambiente escolar.

Outro aspecto que merece destaque nesta discussão é o fato de que os participantes da pesquisa não demonstraram, durante a formação inicial, interesse no cargo de coordenador(a) pedagógico(a). Embora, atualmente, se identifiquem e se reconheçam no exercício da função, nenhum dos(as) participantes apresentaram esse interesse no início de sua formação acadêmica. Isso fica evidente nas falas desses profissionais, na qual a aproximação com a coordenação pedagógica ocorreu por oportunidades que surgiram ao longo da carreira profissional:

> Em nenhum momento, assim, ao longo da minha formação, e até mesmo antes de eu ter a primeira experiência como coordenador pedagógico a convite, eu nunca tive, nunca tive interesse, nunca nem passou pela minha cabeça realmente nada disso, assim, nem o cargo de gestão, nem coordenação e nem direção nem vice direção, eu não queria outra coisa que não fosse a sala de aula. Nunca passou pela minha cabeça, no âmbito da educação, trabalhar em outro espaço que não fosse o espaço da sala de aula. Então, durante o período da minha primeira licenciatura, em nenhum momento isso é bem cristalino para mim, para te dar essa resposta. Foi depois da experiência mesmo (**CP1**).

> Nenhum interesse, eu entrei na coordenação a convite. Eram três coordenadoras no desenvolvimento social. Aí a secretaria de educação puxa as creches para si. Nesse momento, cada creche passa a ter direito a um coordenador, aí dentre os professores da creche, a diretora escolhia quem ela queria que fosse a coordenadora e ela me escolheu. Apesar de eu não ser a pessoa mais experiente e não era mesmo, a gente tinha uma colega, que por sinal, eu devo muito a ela porque apesar de ela não ter sido escolhida, mas era uma pessoa que tinha muita experiência, mais idade, mais experiência e me ensinou muita coisa. Ela me ensinou como coordenar a educação infantil, mesmo ela sendo coordenada por mim. Ela me ajudou muito nesse processo (**CP2**).

> Na formação inicial, não tinha me despertado para essa questão da coordenação não nem da direção. Na verdade, eu sempre tive um certo receio de cargos de gestão. Prefiro coordenar minha sala de aula. Mas quando eu fiz o concurso e o concurso já era voltado para coordenação pedagógica, então assim, então realmente vou encarar

> a coordenação pedagógica. Então assim, na formação inicial eu acredito, que eu não me despertei para essa parte da coordenação pedagógica (**CP3**).

Diante do exposto, é possível afirmar que a primeira experiência desses profissionais na coordenação pedagógica ocorreu de forma não planejada. Esses desencontros entre a formação e a prática podem, de certa forma, influenciar e/ou impactar na constituição da identidade desses profissionais. Além disso, evidenciamos uma lacuna na formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação ao campo de atuação, uma vez que os conhecimentos específicos da função, de acordo com os(as) participantes da pesquisa, não são abordados durante essa etapa formativa.

Oliveira (2019) ressalta a importância da formação inicial para o desenvolvimento do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, enquanto Araújo (2019) afirma que é impossível desassociar a identidade desses profissionais nesse processo formativo. À luz disso, a ausência de uma formação mais direcionada às especificidades da função pode dificultar a atuação, o reconhecimento das atribuições e, consequentemente, a construção do perfil profissional.

Erikson (1972) afirma que a identidade não é algo estabelecido, estável ou imutável, mas um processo que passa sempre por mudanças, resultado do desenvolvimento pessoal e da formação social. Assim, a identidade é construída nesse movimento, a partir das experiências e das vivências individuais e profissionais. No caso dos(as) participantes da pesquisa, no início da vida acadêmica, não havia percepções ou preparo para a constituição das características e competências relacionadas à coordenação pedagógica. Suas afirmações: "nunca passou pela minha cabeça ocupar cargos de gestão" (**CP1**) ou que tinham "receio de cargos de gestão" (**CP3**), e ainda "eu não queria outra coisa que não fosse a sala de aula" (**CP1**), e "prefiro coordenar minha sala de aula" (**CP3**) evidenciam que, no início da trajetória profissional, a constituição identitária estava correlacionada à docência.

Dessa forma, o reconhecimento e a identificação com a coordenação pedagógica surgem ao longo do percurso, o que exige dos(as) coordenadores(as) novas percepções, reorganização das práticas e novos significados frente às demandas e necessidades. Essa concepção de continuidade é abordada por Bauman (2005), ao reiterar que a construção da identidade assume uma experimentação constante. Cada pessoa assume uma identidade em determinado momento, que pode se transformar a partir de novas experiências.

Em decorrência disso, a formação inicial não define a identidade nem os caminhos que serão trilhados, ela orienta e serve de base para novas vivências e identificações profissionais frente às diferentes representações. Ao relatarem que a formação inicial não direcionou para

coordenação pedagógica, mas que a trajetória impulsionou (“Foi depois da experiência mesmo” (CP1)), os participantes evidenciam como as vivências e a prática contribuem para as escolhas e para a construção da identidade ao longo da vida.

Nesse cenário, e a partir dos relatos, constatamos que muitos(as) coordenadores(as) acabam construído os conhecimentos específicos da coordenação na prática, a partir das demandas e desafios enfrentados no cotidiano da escola. Essas experiências não devem ser consideradas um aspecto negativo, uma vez que o conhecimento também é construído ao longo do processo. No entanto, não pode ser o ponto de início ou substituir uma formação mais estruturada e sistematizada. É necessário que haja uma fundamentação teórica e prática que, associadas às experiências, à trajetória de vida e às interações, permitam uma atuação mais efetiva dos(as) coordenadores(as) no processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) ocorre durante sua trajetória profissional e nas interações estabelecidas no contexto educacional. Embora a formação inicial ofereça os fundamentos teóricos essenciais para o desenvolvimento desses profissionais no campo mais amplo da educação, ela não contempla, em muitos casos, as especificidades da coordenação pedagógica. Durante a graduação, segundo os(as) participantes da pesquisa, os conteúdos trabalhados estavam mais voltados à docência e às teorias da educação. A escolha por assumir o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) não foi resultado de um projeto profissional inicial, mas que se desenvolveu ao longo do processo. Isso foi se concretizando a partir dos conhecimentos construídos no contexto das experiências e das relações.

A partir dessas considerações, compreendemos que a formação inicial ocupa um lugar importante na trajetória profissional, ainda que, em seu percurso, não contemplem as particularidades da função. Os conhecimentos teóricos, mesmo não sendo tão específicos, orientam os(as) profissionais quanto aos caminhos que precisam ser trilhados. Esses elementos vão sendo ressignificados, ou até mesmo transformados, nas suas ações ao longo do tempo. Dubar (2005) afirma que a identidade é reconstruída no decorrer da vida e que, nesse processo, a participação do outro é elemento essencial nessa constituição.

A identidade é resultado das relações, não é algo fixo, mas sim um conjunto de aspectos construídos e transformados no processo, a partir das influências dos variados elementos presentes nos diversos contextos em que as pessoas estão inseridas (Dubar, 2005). Nesse sentido, é possível afirmar que a formação inicial e a trajetória de vida dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA) pesquisadas contribuem para a formação e construção da identidade desses

profissionais. A formação inicial direciona os caminhos e oferece uma base de conhecimentos gerais e essenciais para a atuação. Entretanto, as características mais específicas da função vão se constituindo na prática, ao longo da trajetória profissional, influenciadas pelas concepções individuais e coletivas. Isso fica claro na fala do(a) **CP1**:

> Quando você vai para a sala de aula, quando você vai para coordenação, seja o que for, você traz um pouco da sua experiência escolar, do que você vivenciou como aluno, do que você viu dos professores, de como foi a sua experiência escolar enquanto aluno. Então isso tem um peso na sua formação, tem um peso na sua atuação. A sua formação acadêmica, mas também o seu dia a dia, o perfil, a cultura de escolar que você tem, no lugar onde você está (**CP1**).

Portanto, essa construção identitária acontece na trajetória de vida, por meio das relações estabelecidas entre esses profissionais e os diferentes segmentos presentes nas instituições de ensino. Compreender esse processo é fundamental para que esses caminhos sejam conhecidos e valorizados. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa fortalecer a sua prática, o que se torna possível à medida que seu trabalho é reconhecido por toda a comunidade escolar. A seguir, uma reflexão sobre a importância das interações que acontecem no ambiente escolar, bem como a forma que esse processo influencia na atuação dos(as) coordenadores (as) pedagógicos(as) no contexto educacional.

5.4.2 O campo de interação e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar

O ambiente escolar é um espaço dinâmico e bastante complexo. Diversos são os segmentos presentes nesse contexto como alunos, professores, gestores, pais, responsáveis e outros profissionais da educação, cada um com diferentes necessidades e responsabilidades. A interação entre esses grupos é fundamental para o desenvolvimento de um espaço mais democrático e propício à aprendizagem. Nesse cenário, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerce um papel essencial, atuando como mediador dos processos educativos.

Ramos e Waterkemper (2013) enfatizam que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa promover as relações interpessoais no ambiente escolar, e que essa ação facilita a realização dos trabalhos e a tomada de decisões, além de fortalecer a prática desses profissionais. Essa organização contribui para a construção de um ambiente mais colaborativo, no qual a escuta e o diálogo são fundamentais. Ainda segundo as autoras:

> Pensar nas relações que se estabelecem no contexto escolar remete-nos à reflexão sobre o modo como cada ser humano aprende a conhecer algo e a se conhecer, já que essa aprendizagem ocorre, principalmente, no âmbito das relações estabelecidas

> consigo e com seus pares, ao mesmo tempo em que o contexto sociocultural em que o ser humano está inserido o ajuda a aprender e a se desenvolver, com ênfase no aprender a viver juntos (Ramos; Waterkemper 2013, p. 3).

Nessa direção, a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as interações entre os diferentes grupos da escola possibilitam não apenas o desenvolvimento de um ambiente mais favorável à aprendizagem dos alunos, mas também a sua formação no ambiente de trabalho. Dubar (2005) entende a identidade profissional como um processo dinâmico e contínuo, influenciado por fatores internos e externos. Quando o(a) coordenador(a) acompanha as atividades pedagógicas, planeja e conduz as atividades formativas com os professores, ou amplia o diálogo com os segmentos da instituição, promove não apenas a troca de conhecimentos, mas também vivencia processos que impactam sua formação e o seu reconhecimento. Essas ações orientam e fortalecem o seu trabalho no ambiente escolar.

No seu campo de interação, cada profissional apresenta suas concepções, seus valores e seus conhecimentos que foram construídos ao longo da sua trajetória de vida. Essas percepções pessoais, associadas aos significados atribuídos pelo coletivo, podem ser confirmadas, modificadas ou ressignificadas o que, de certa forma, orienta e direciona a atuação desses profissionais. No período das observações, foi possível perceber momentos de interação entre os(as) participantes da pesquisa e os diferentes grupos presentes nas instituições.

> Ao chegar na escola o(a) coordenador(a) estava no auditório acompanhando a eleição do colegiado escolar. Mesmo com tudo organizado e com grupos responsáveis pela eleição, o(a) coordenador(a) esteve à frente orientando e motivando a votação. Depois de tudo organizado o(a) coordenador(a) foi para a sala da coordenação acompanhar os professores na AC. Em seguida uma mãe compareceu na escola para tirar algumas dúvidas sobre a monitoria do programa Mais estudo. Após essas atividades o(a) coordenador(a) conversou com alguns alunos do 3º ano sobre a isenção para a inscrição do Enem. (Nota de campo, 22 de abril de 2025 – **CP1**).

> No início da tarde, foi possível observar a articulação do(a) coordenador(a) com os alunos na organização e planejamento do projeto junino. Em seguida, o(a) coordenador(a) acompanhou a atividade complementar com os professores, passou alguns avisos e ouviu atentamente os docentes, evidenciando uma interação e diálogo entre os pares. Posteriormente, o(a) gestor(a) da escola chegou e participou do momento, interagindo com todos que estavam presentes na sala da coordenação. Após a participação na AC, o(a) coordenador(a) conversou com a mãe de um estudante que estava de atestado médico sobre o acompanhamento do aluno e a entrega das atividades. (Nota de campo, 10 de abril de 2025 – **CP2**).

> Ao chegar na escola o(a) coordenador(a) estava organizando a pauta de AC da semana. Durante esse processo alguns alunos procuraram o(a) coordenador(a) para tirar algumas dúvidas. Uma aluna gestante também recebeu algumas orientações de

> como ficaria seu acompanhamento após o parto. No período do intervalo o(a) coordenador(a) conversou com os professores sobre o projeto que estava em andamento na escola e passou algumas orientações. (Nota de campo, 07 de abril de 2024 – **CP3**).

Esses registros demonstram o quanto que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) envolve múltiplas dimensões. Observa-se que os diferentes segmentos presentes na escola (professores, alunos, família e equipe gestora) procuram a coordenação em busca de orientação, esclarecimentos e mediação. Isso revela a centralidade, a importância dessa função na escola, e o reconhecimento dos demais grupos em relação ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Assim, o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é amplo e diversos são os grupos que ocupam esse espaço. Na articulação das atividades pedagógicas, o(a) coordenador(a) relaciona-se com diferentes segmentos, com o propósito de garantir a qualidade educacional. Nesses registros, é possível destacar o contato dos(as) coordenadores(as) com professores, alunos, famílias e a gestão escolar, e observar como que as relações entre esses sujeitos direcionam o seu trabalho e determinam a sua atuação.

Dubar (2005) propõe que a interação com o meio e as relações desenvolvidas contribuem para a construção da identidade profissional. Esse processo é contínuo e resultado das representações e da forma como cada pessoa se identifica e é percebido em seu contexto de atuação. As situações observadas revelam um exercício contínuo de atividades que fortalecem o trabalho da coordenação pedagógica e, também, os identificam frente aos demais grupos.

Ações relacionadas à articulação, à escuta e à mediação exigem do(a) coordenador(a) conhecimentos pedagógicos que são essenciais na atuação desses agentes. Essas atividades fortalecem as suas concepções e, consequentemente, a sua identidade. Quando esses profissionais interagem com os grupos que fazem parte do seu contexto de atuação, essa ação reforça o seu trabalho e possibilita a construção de significados. Essas trocas de representações se confirmam na descrição a seguir:

> Ao chegar na escola, o(a) coordenadora estava no pátio tirando algumas dúvidas dos alunos, em seguida ela voltou para a sua sala para organizar algumas questões da semana de avaliações finais da unidade. Na hora do intervalo o(a) coordenador(a) passou alguns avisos e tirou dúvidas dos professores, nesse momento foi possível perceber a atenção dos docentes e uma interação entre esses segmentos. Os professores escutavam atentamente as informações e sempre reportavam ao(a) coordenador(a) para as situações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (Nota de campo, 12 de maio de 2025 – **CP3**).

Ao atuar como elo entre os diferentes segmentos da escola, o(a) coordenador(a) orienta e organiza as ações que precisam ser realizadas e cria, entre os pares, um ambiente reflexivo, proporcionando o diálogo e o desenvolvimento de um espaço colaborativo. Esse registro evidencia que a interação entre alunos e professores permite identificar as necessidades, além de proporcionar um direcionamento das ações em cada contexto. Dessa forma, essas interações contribuem tanto para o fortalecimento das percepções desse profissional em relação ao seu trabalho, quanto para o reconhecimento do seu papel frente à equipe escolar.

Assim, os registros apresentados reforçam a compreensão de que a identidade do(a) coordenador(a) se constitui no campo das interações e na prática de suas funções, associadas aos conhecimentos teóricos construídos ao longo de sua trajetória laboral. No processo das observações, foi possível compreender a importância da realização das funções específicas da coordenação e a sua atuação junto aos diferentes segmentos da escola. O reconhecimento desse trabalho intensifica as concepções e fortalece a prática da coordenação.

Para Bauman (2005), a identidade é constantemente construída e reconstruída pelas relações. Nesse contexto, um cotidiano repleto de atividades com diferentes grupos, como as apresentadas nas descrições das notas de campo, revela um fazer pedagógico que é atravessado por constantes adequações, uma vez que cada grupo apresenta necessidades específicas, mesmo convivendo em um mesmo espaço de trabalho, o que reforça a dinâmica da identidade profissional.

Assim, na interação com os professores, no processo de articulação, mediação e formação, os(as) coordenadores promovem a integração do trabalho docente e acompanha o planejamento e efetivação das atividades. Com os alunos, monitoram o desenvolvimento e identificam as necessidades. Com os pais, responsáveis e a comunidade escolar, estabelecem a comunicação e aproximação entre a família e a escola, além do trabalho colaborativo com a gestão da instituição. Essas ações fortalecem a prática desses profissionais e possibilitam a organização da instituição. Considerando esse contexto, no desenvolvimento desta pesquisa, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) foram questionados sobre o seu campo de interação e se essas relações direcionam o seu trabalho.

> Na coordenação você precisa ter, você precisa ter uma boa relação com gestão, com secretaria, com funcionário, você depende de todo mundo para tudo. Você quer fazer uma ação pedagógica, mas que você, naquele dia, precisa interferir na questão do lanche, você precisa ter uma boa relação com o pessoal da cozinha. Você precisa preparar um espaço, você precisa do pessoal do serviço geral. Você precisa ter um bom diálogo com a gestão o tempo todo. Você precisa ter um bom relacionamento com os professores para que o trabalho flua e até a aceitação

> daquilo que vem, que muitas vezes nem são situações confortáveis, o trabalho do coordenador nem sempre é um trabalho confortável entre pares. Então, por demais isso, as relações são de extrema importância você ter uma boa relação com a escola de maneira geral (**CP1**).

> Sim. A coordenação pedagógica ela lida diretamente com o professor. Então eu tenho um grupo de professores bem formado. Eu tenho um grupo de professores competentes, eu tenho um grupo de professores comprometidos e isso, isso me dá gás para trabalhar. Então, assim nossas relações são relações mais saudáveis. Temos nossos conflitos porque são naturais né, em qualquer ambiente de trabalho, principalmente a educação. Mas de modo geral eu considero que eu tenha um ambiente favorável para trabalhar. Consigo ter diálogo com os colegas (**CP2)**.

> Assim, contribui totalmente porque é o público-alvo, digamos assim da coordenação pedagógica, não tem para onde correr, então diariamente frequentemente se relaciona com esses grupos. Hoje a gente tem que estar com o estudante, ou seja, o estudante fala demanda de alguma aula de algum Professor ou de algum colega ou de alguma dificuldade. E aí a gente vai reposta isso para os professores. Tem caso que a gente tem que chamar o professor individualmente, às vezes é uma demanda de tratar na AC. Então assim é o tempo todo a demanda que o aluno traz. A demanda que o professor traz. A demanda do aluno para o professor e vice-versa, é assim o tempo todo **(CP3)**.

As narrativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), transcritas acima, destacam os grupos que fazem parte do seu campo de interação e de como as relações direcionam a sua atuação. Nas falas, é possível perceber que o trabalho desses profissionais está diretamente ligado aos segmentos presentes na escola, principalmente, os professores e os alunos, e que a atuação é influenciada e, em alguns casos, até direcionada por essas interações. O(a) **CP1** relata que o trabalho da coordenação está relacionado a forma como as interações acontecem e que o trabalho realizado é coletivo. Nesse caso, é essencial que esse profissional consiga, no exercício da sua profissão, mediar esses processos para que ações mais significativas seja concretizada.

Em consonância à ideia da validação coletiva, Placco e Almeida (2012, p. 41) afirmam que: "o coordenador precisa do outro para que seu trabalho ganhe validade e sustentação. Não existe trabalho da coordenação realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções". Assim, as ações realizadas em grupos por meio do diálogo e do respeito mútuo configuram-se como elementos que fortalecem a prática dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

O(a) **CP2** destaca que as boas relações favorecem a organização do trabalho e que, quando a equipe trabalha unida em prol de um mesmo objetivo, o ambiente fica mais propício ao desenvolvimento. Ainda que o contexto escolar seja formado por pessoas diferentes e concepções diversas, é necessário a construção de um trabalho coletivo (Placco; Almeida, 2012). Dessa forma, o campo de interação não apenas interfere, mas também potencializa a

atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Já o(a) **CP3** especifica as ações que são desenvolvidas em sua prática, destacando o trabalho realizado, principalmente, com os estudantes e com os professores. Sua fala revela uma rotina marcada por constante trocas e demandas que exigem desse profissional habilidades relacionadas à escuta ativa, ao diálogo e à mediação no seu campo de trabalho. Nesse movimento, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) constrói um ambiente mais favorável, no qual não apenas um único segmento aprende, mas todos se constituem nesse processo. Assim, o modo como os(as) coordenadores(as) se relacionam direciona a sua atuação profissional.

Desse modo, as interações estabelecidas, apresentadas tanto nos registros das observações, quanto nas narrativas, demonstram o trabalho realizado e a importância das relações entre os diferentes grupos. Ao promover um espaço colaborativo, esse profissional fortalece o desenvolvimento de ações na qual os diferentes segmentos reconhecem e identificam as suas responsabilidades. Os(as) participantes da pesquisa afirmam que buscam manter uma boa relação com todos os grupos presentes no ambiente escolar:

> Se você é uma pessoa que você profissionalmente não tem a confiança do professor para ele te mostrar o seu plano de trabalho, para ele chegar, sentar com você e falar assim, olha o que eu tô fazendo lá na sala. Ou para você chegar no professor quando você tem alguma queixa de um aluno, alguma reclamação de um aluno, se você não tem essa, realmente uma relação construída na base do profissionalismo, mas também essa questão afetiva e tal, você vai ter dificuldade para você até sentar com o professor e falar sobre o professor. Estamos com uma situação para ser resolvida. Estamos com tal coisa para ser resolvida. Então é... a questão das relações interpessoais, elas interferem definitivamente, positiva ou negativamente, no trabalho do coordenador pedagógico. Por isso que a gente procura ter realmente uma boa relação com as pessoas, com o colega, com a comunidade escolar, com as famílias, com os pais, com os estudantes, porque interfere diretamente no seu trabalho. Primeiro, confiança. Você está como gestor pedagógico num processo. E esse processo é desenvolvido pelos professores (**CP1**).

> Então, assim eu procuro dentro das minhas relações dentro da escola, tanto com a gestão quanto com os professores com pais. Minha relação com funcionários é menor, mas ainda existe todas elas né? Todas essas relações eu procuro equalizar tudo, porque a gente realmente precisa. Você está lidando com todos esses setores dentro da escola. Então são relações tranquilas e saudáveis (**CP2**).

Mesmo em um ambiente de trabalho com demandas e responsabilidades específicas, o estabelecimento de vínculos afetivos e o desenvolvimento de interações saudáveis constituem condições fundamentais no exercício da profissão. Sob essa perspectiva, é possível perceber que a atuação da coordenação pedagógica não é resultado apenas de competências técnicas ou concepções teóricas, mas, sobretudo, das interações estabelecidas em seu ambiente de

trabalho. Essas ações influenciam e, em muitos casos, determinam as atividades que serão desenvolvidas. Assim, a prática pedagógica contribui para a constituição da profissão:

> Na minha experiência, eu acho que a vivência na coordenação pedagógica foi o que me formou, então o dia a dia foi que me fez ser coordenadora pedagógica. Eu diria que muito mais do que a formação da Universidade a formação da universidade ela eu não diria nem que ela teve um caráter de licenciatura. Ela se parecia naquela ocasião há 20 anos atrás, ela se parecia mais um bacharelado mesmo, sabe? Então a gente estudava muitas teorias, muita sociologia, muita filosofia, muita política educacional, mas o chão da sala de aula era muito pouco, até porque a maioria dos professores da Universidade nunca pisaram nesse chão. Então tem esse problema, então a formação da coordenação pedagógica para mim, ela aconteceu muito mais na prática (**CP2**).

> Eu acredito que veio na prática, que iniciei na creche auxiliando na coordenação pedagógica a minha ex-diretora, ela me deu muito esse suporte de como lidar com o professor, de como fazer algumas cobranças, foi mais a questão da prática, como eu falei, eu auxiliei na coordenação pedagógica da educação infantil. Aprendi muita coisa com a minha ex-diretora e quando eu vim na prática, eu realmente fui aprendendo (**CP3**).

As falas evidenciam a importância das experiências e das atividades práticas desenvolvidas pelos(as) coordenadores pedagógicos(as) no ambiente escolar, além de revelar as concepções identitárias como a mediação, a articulação e a transformação das práticas pedagógicas. Esses elementos são construídos no exercício da profissão, por meio do reconhecimento desses profissionais e da validação dos demais grupos presentes no contexto escolar. Esse processo é contínuo e contribui tanto para a sua atuação, quanto para a construção da identidade da função de coordenação. Silva (2014) define a identidade como um conjunto de características instáveis, fragmentadas e inacabadas. Não é algo fixo, nem estável, nem muito menos unificado, ao contrário, é construção, envolto em um processo de produção que está ligado ás estruturas a aos sistemas das representações.

Essas interações, inclusive, possibilitam a formação profissional e a construção de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da coordenação pedagógica e de competências que não foram plenamente constituídas na formação inicial. Contemplando essas concepções, Hall (2014) afirma que a identidade não é singular, ela é múltipla e pode passar por transformações conforme o contexto e os processos vivenciados ao longo do tempo.

Considerando a relevância dessas relações e o impacto que elas exercem sobre a atuação dos(as) coordenadores(as), Ramos e Waterkemper (2013) afirmam que, à medida que esses profissionais interagem com os diferentes grupos no ambiente de trabalho, muitos aspectos desses segmentos vão se modificando. Essas percepções de si e as concepções dos

outros são aspectos indissociáveis na construção da identidade. Como afirma Erickson (1972), não é possível separar os significados pessoais dos coletivos, uma vez que essas diferentes representações se efetivam no processo das interações.

Nesse sentido, compreender as necessidades dos grupos existentes no contexto escolar é fundamental para que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) desempenhe o seu papel com segurança e coloque em prática as suas reais atribuições. As boas relações com os diferentes grupos da comunidade escolar possibilitam esse processo e os conflitos existentes fortalecem as ações. A construção dos diversos conhecimentos e a formação e transformação são resultados desses diversos momentos, sejam eles positivos ou não.

A coordenação pedagógica deve construir um espaço de diálogo, em que o ambiente democrático e colaborativo fortalece a sua ação. O(a) **CP2** reitera a importância de se buscar um equilíbrio entre os grupos presentes na escola, pois um depende do outro e todos precisam trabalhar em prol de um objetivo central, que é o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O(a) participante afirma que:

> Então, assim eu procuro dentro das minhas relações dentro da escola, tanto com a gestão quanto com os professores e com os pais, minha relação com funcionários é menor, mas ainda existe todas elas né? Todas essas relações eu procuro equalizar tudo, porque a gente realmente precisa. Você está lidando com todos esses setores dentro da escola (**CP2**).

Dessa forma, a interação dos(as) coordenadores(as) com os diferentes grupos que fazem parte do ambiente escolar possibilita a construção identitária, visto que essas relações direcionam a sua atuação. As interações apresentadas e as narrativas dos(as) participantes da pesquisa revelam que cada profissional passa e se reconhecer na sua função à medida que se relaciona com os diferentes segmentos e quando realiza as atribuições específicas da profissão. Em síntese, Vasconcelos (2019) afirma que o(a) coordenador(a) deve ser o(a) mediador(a) das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Quando o(a) participante da pesquisa destaca a importância de interagir com os diversos grupos, ele evidencia a necessidade das constantes negociações e confirma as expectativas relacionadas às suas funções. Dubar (2005) reforça tal argumentação, ao considerar que não é possível a construção da identidade sem as percepções do outro, o qual influenciam diretamente nas concepções individuais e na construção da identidade de cada profissional.

Portanto, o campo de interação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) é formado por momentos de orientação, articulação e mediação, nos quais a escuta e o diálogo são

essenciais na construção coletiva e no atendimento das necessidades de cada segmento que fazem parte do espaço escolar. O contato com os professores, alunos, gestão e comunidade escolar possibilita a constituição de significados e as constantes transformações das ações pedagógicas. Os registros a seguir ilustram momentos de interação entre os(as) coordenadores(as) no planejamento, na articulação e na mediação de conflitos.

> Nesse dia, foi possível acompanhar o planejamento na AC da área de Humanas. O(a) coordenador(a) fez um momento de acolhida e em seguida passou a fala para um representante de uma editora, que passou algumas orientações sobre a escolha do livro didático. Após esse momento, o(a) coordenador(a) assumiu a AC para passar alguns avisos. Nesse momento alguns professores fizeram umas críticas em relação ao tempo de planejamento individual destinado aos professores na Atividade Complementar. O(a) coordenador(a) precisou mediar a situação e relembrar os professores sobre a importância desses momentos coletivos e dos momentos formativos (Nota de campo, 15 de abril de 2025 – **CP1**).

> Quando cheguei à escola o(a) coordenador(a) estava em momento de planejamento com os professores. Era AC da área de Linguagens. Nesse dia, os docentes estavam organizando as avaliações finais da unidade. Foi possível observar uma boa articulação com a equipe. Os professores sempre reportavam o(a) coordenador(a) para tirar dúvidas, mostrar as avaliações e receber orientações (Nota de campo, 30 de abril de 2025 – **CP2**).

> Ao chegar na escola o(a) coordenador(a) estava em sua sala organizando algumas questões do projeto via whatsApp. Depois de enviar algumas mensagens uma aluna chegou na sala para questionar alguns problemas relacionados a sua turma. O(a) coordenador(a) escutou as demandas da estudante e orientou em relação às questões pedagógicas. Em relação as situações administrativas, sinalizou que iria passar as demandas para a direção e solicitar a intervenção (Nota de campo, 14 de abril de 2025 – **CP3**).

Os registros apresentados evidenciam como que as interações entre os(as) coordenadores(as) e os grupos pertencentes ao seu campo de atuação contribuem para as ações realizadas pela coordenação. E evidenciam, também, práticas relacionadas ao planejamento, à articulação e à mediação de conflitos. Nos momentos da Atividade Complementar (AC), ou no atendimento aos alunos, esses profissionais acolhem, organizam, orientam e mediam conflitos. Essas ações, contudo, exigem habilidades específicas, daí a importância do processo de escuta, de diálogo e de negociação, em que o(a) coordenador(a) constrói um perfil que se fortalece, se consolida e se transforma.

A interação entre os(as) coordenadores(as) e os professores para orientação, dúvidas e validação de alguma atividade demonstra o reconhecimento do(a) coordenador(a) como referência nas questões pedagógicas. Essa percepção do outro em relação ao trabalho do coordenador(a) é um elemento essencial na constituição da sua identidade. Consequentemente, o reconhecimento dos seus pares, associado às percepções individuais,

legitima a sua atuação e os próprios coordenadores identificam os aspectos e as característica que definem a sua profissão.

Dubar (2005) salienta que a identidade profissional é resultado de um processo relacional e dinâmico, construído em articulação com a trajetória de vida de cada pessoa e os sentidos atribuídos pelos diferentes grupos. O autor denomina essas concepções de identidade para si e identidade para o outro. Nos registros apresentados, essa identidade para o outro fica evidente quando os professores e alunos procuram o(a) coordenador(a) para as situações relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Essas ações evidenciam que os diferentes grupos reconhecem esse profissional como referência das práticas pedagógicas.

Na identidade para si, o(a) coordenador(a) demonstra suas concepções nos momentos de escolhas e de posturas adotadas diante dos grupos, reforçando elementos pertencentes ao seu perfil pedagógico. Quando o estudante procura o(a) coordenador(a), isso significa que o aluno reconhece esse profissional como o responsável pela escuta, orientação e articulação das atividades e, quando o(a) coordenador(a) o acolhe, ele reforça essa percepção e se reconhece na função. Dessa forma, e segundo Dubar (2005), a identidade é construída nesse processo das relações, não é algo estável, é resultado do encontro entre as concepções individuais e o reconhecimento do outro.

Os registros analisados revelam que a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída no cotidiano das suas funções. E o seu campo de interação é essencial nesse processo, porquanto possibilita a esses profissionais momentos de articulação, mediação e desafios que contribuem para a reflexão sobre a sua prática. Trata-se, portanto, de uma identidade em constante transformação, construídas no processo das relações e nas experiências pessoais e profissionais. Em consonância com essa discussão, Bauman (2005) afirma que as pessoas estão sempre construindo a sua identidade em um contexto que exigem constantes adequações, são concepções em permanente movimento.

Destarte, o campo de interação do coordenador(a) pedagógico(a) é amplo, pois, diariamente, esse profissional se relaciona com diversos segmentos presentes na escola. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na gestão pedagógica, no apoio aos professores, aos alunos e às famílias são ações que direcionam o trabalho desses especialistas e, consequentemente, a sua formação enquanto profissionais da educação. É nesse processo das relações que os(as) coordenadores(as) vão se reconhecendo e sendo reconhecidos no exercício de sua profissão.

5.5 Considerações finais

O presente trabalho possibilitou um diálogo e uma reflexão acerca da formação inicial e do campo de interação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), evidenciando como esses elementos contribuem para a construção e o fortalecimento da identidade desses profissionais no contexto escolar. É importante destacar a relevância da mediação realizada pelos(as) coordenadores(as) no processo das relações, especialmente, diante dos desafios, conflitos e determinações que permeiam o cotidiano da escola.

É por meio das relações entre os diversos segmentos presentes em cada instituição de ensino que as possibilidades de aprendizagens e os conhecimentos vão se constituindo e se ressignificando. Nesse processo, os(as) coordenadores(as) têm a oportunidade de formar, reforçar ou transformar as suas concepções em relação às suas práticas pedagógicas. Contudo, quando esse movimento reflexivo não acontece, percepções distantes, ou até mesmo contraditórias, podem ser assumidas e reproduzidas pelos(as) coordenadores(as) no exercício das suas atribuições.

Com base nas discussões apresentadas, e a partir dos relatos dos(as) participantes desta pesquisa, o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) exige uma formação que vai muito além dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação inicial. Esses profissionais precisam desenvolver habilidades e competências essenciais para a mediação dos processos educacionais. Nesse contexto, a qualificação inicial é importante e fundamental, mas apresenta lacunas em relação às especificidades da função.

As falas dos informantes revelaram que a formação acadêmica oferece subsídios essenciais para a capacitação profissional, porém muitos aprendizados se concretizam na prática e no processo das relações estabelecidas no ambiente de laboral. Tais relatos evidenciam a necessidade de formações que articulem a teoria com a prática e que, realmente, abordem as reais necessidades da coordenação pedagógica. Considerando que não existe uma formação inicial voltada para essa função, muitos profissionais assumem esse cargo de coordenador(a) pedagógico(a) ao longo da sua trajetória, frequentemente, a partir de oportunidades que vão surgindo no contexto dinâmico das relações.

Isso não inviabiliza o trabalho, uma vez que esses profissionais assumem a função e desenvolvem suas atividades, contudo, pode gerar desafios e conflitos que dificultam a sua atuação de acordo as atribuições regulamentadas. Nesse cenário, é possível afirmar que a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) acontece durante sua trajetória profissional, a partir das percepções pessoais e das interações estabelecidas no contexto

educacional que impulsionam esse processo. Embora a formação inicial ofereça os fundamentos teóricos essenciais para o desenvolvimento desses profissionais no campo mais amplo da educação, ela não contempla as especificidades da coordenação pedagógica.

Durante a graduação, segundo os(as) participantes da pesquisa, os conteúdos trabalhados estavam mais voltados às teorias da educação e às práticas pedagógicas para a sala de aula. A escolha por assumir o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) não foi resultado de um projeto profissional desde o início da formação, mas, sim, algo que foi surgindo ao longo do processo.

Diante disso, e na perspectiva dos participantes da pesquisa a atuação da coordenação pedagógica não é resultado apenas de competências técnicas ou concepções teóricas resultado das primeiras formações, mas, sobretudo, fruto de um processo contínuo das relações estabelecidas em seu ambiente de trabalho. Essas ações influenciam e determinam as atividades que serão desenvolvidas. Assim, as conexões no ambiente escolar não apenas interferem, mas também potencializam as ações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Como não existe uma formação inicial específica para o cargo de coordenação pedagógica, é possível afirmar que a primeira experiência desses profissionais ocorre, em muitos casos, de forma não planejada. Esses desencontros entre a formação e a prática influenciam e/ou impactam na constituição da identidade desses profissionais. Além disso, existe uma lacuna na formação inicial dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), uma vez que os conhecimentos específicos da função não são abordados durante essa etapa formativa.

As reflexões aqui apresentadas revelaram que a formação inicial e a trajetória profissional desses profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA) contribuem para a sua formação. No entanto, as características mais específicas dessa função vão sendo construídas ao longo da trajetória profissional, influenciadas pelas concepções individuais e coletivas. Essa construção identitária acontece por meio das relações estabelecidas entre esses funcionários e os diferentes segmentos presentes nas instituições de ensino. Os conhecimentos constituídos nesses processos influenciam e direcionam a sua atuação e, em consequência, a construção do perfil profissional reconhecido nas instituições educacionais.

Desse modo, o campo de interação dos(as) coordenadores(as) direcionam a sua prática e a sua atuação no ambiente escolar. Ao promover um espaço colaborativo, esse especialista fortalece o desenvolvimento de ações na qual os diferentes segmentos identificam as suas responsabilidades. Assim, os(as) coordenadores(as) passam e se reconhecer na sua função, à medida que se relacionam com os diferentes segmentos e quando realizam as atribuições

específicas do cargo.

Nesse contexto, a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída no cotidiano das suas funções e nas interações estabelecidas na conjuntura escolar. O seu campo de interação (professores, alunos, pais/responsáveis, gestão e comunidade escolar), possibilita a esses profissionais momentos de articulação, mediação e desafios que contribuem para a reflexão sobre a sua prática. Trata-se, portanto, de uma identidade em constante transformação, construída no processo das relações e nas experiências pessoais e laborais.

Este estudo reafirma a necessidade de cursos que possam possibilitar a formação de coordenadores(as) conscientes do seu papel no ambiente de trabalho, com uma base sólida e fundamentada nas concepções teóricas e nas práticas necessárias para o desenvolvimento de sua prestação de serviço. É fundamental, também, investir em cursos de formação continuada, considerando que vivemos em uma sociedade dinâmica, em constante transformação. Logo, essas mudanças refletem, diretamente, na educação e os profissionais que atuam nesses espaços precisam estar preparados. Além disso, todos os segmentos que compõem o campo de interação dos(as) coordenadores(as) precisam conhecer e reconhecer o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), de modo que, por meio do trabalho coletivo e da mediação exercida por eles, seja possível desenvolver ações mais reflexivas e direcionadas ao fazer pedagógico.

Referências

ALMEIDA, Anida dos Reis de. JESUS. Nadja Maria Amado. Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada na Escola: espaço de difusão do conhecimento. *In*: ALMEIDA *et al.* (org). **Coordenadores Pedagógicos na Bahia.** Desafios e Possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 15 – 26.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação Inicial de Coordenadores Pedagógicos:** concepções, Identidade Profissional e Práticas Pedagógicas. 2019. 165f. Trabalho de conclusão de curso em Doutorado - Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Educação, João Pessoa, 2019.

BAUMAN, zygmunt **Identidade:** entrevista a BenedettoVecchi Zygmunt Bauman. Tradução, Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro. Edição 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Vig e ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação**: Um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 –** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 ago. 2025.

CAMPOS, Walison Torres. MADEIROS, Eraldo. Pereira. Coordenador pedagógico: uma análise de sua função no cotidiano escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Priscila/Downloads/2092-Texto%20do%20artigo-10050-1-10-20200522%20(1).pdf. Acesso em: 14 out.2025.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade:** Juventude em crise. 2ª edição. Ciências da Educação. 1972.

FERNANDEZ, Michele. BAUER, Carlos. **A formação inicial e continuada das primeiras coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Santo André (SP) como elementos identitários.** Form. Doc., v. 16, n. 35, e748, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/Priscila/Downloads/748-Texto%20do%20artigo-3302-3837-10-20240820%20(1).pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

GARCIA, Rosineide Pereira; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p.1405-1422, set./dez.2017.
Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10104/7098. Acesso em: 14 out. 2025

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A, 2002.

INFOPÉDIA. **Dicionário Porto Editora**. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coordenar. Acesso: 15 out. 2025.

KAILER, Priscila Gabriele Da Luz; TOZETTO, Susana Soares**. A formação inicial do coordenador pedagógico.** Reunião Regional da Anped, 2016
Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo6_priscila-gabriele-da-luz-kailer-susana-soares-tozetto.pdf Acesso em 18 dez .2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Tatyanne; SEIXAS. Graziele; SOUZA. Fabíola de Jesus. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional.** Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747. Acesso em: 24 mar. 2024.

MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199
Disponível em:

https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out.2025.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. **O Coordenador Pedagógico e sua Identidade Profissional:** entre o pensado e o concreto. 2019. 142f. Trabalho de conclusão de curso em Mestrado - Universidade de Brasília Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RAMOS, Daniela Karine; WATERKEMPER, Regina Sandra. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/4014/2547. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA Patrícia; PINTO, Ivone. Marciel. A fenomenologia e as suas contribuições para a pesquisa em educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande. MS. V.18, nº 36, p. 50-63, jul/dez, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2371. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (Org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópilis: Vozes, 2014. 3ª reimpressão, 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

6 ARTIGO 3: ENTRE O LEGAL E O COTIDIANO ESCOLAR: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E SUAS PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Resumo:
Este artigo tem como objetivo elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e suas perspectivas de atuação no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, orientada por uma abordagem fenomenológica. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram: a análise documental, observação e a entrevista narrativa. A pesquisa foi realizada com três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais de Vitoria da Conquista (BA). Ademais, os dados foram organizados e analisados a partir da perspectiva de Bardin (2011), por meio da análise temática. Os resultados revelaram que liderança frente à sua equipe escolar, fundamentado nas determinações legais, as relações interpessoais, o reconhecimento do trabalho realizado, o compromisso com as práticas pedagógicas e a mediação no cotidiano escolar, que constituem como elementos na construção da identidade profissional. No entanto, o cotidiano escolar, com as múltiplas demandas e representações frequentemente geram desencontros e conflitos, que, por vezes, descaracterizam o trabalho desses profissionais. Mesmo diante dessas adversidades, os(as) coordenadores(as) buscam encontrar os caminhos para a constituição da sua identidade, por meio da escuta, do diálogo e da troca de conhecimentos. Essas vivências intensificam a compreensão de que a identidade profissional é construída na prática, a partir das histórias de vida, das experiências, e das relações estabelecidas no contexto educacional.

Palavras-chaves: Atuação Escolar. Coordenador Pedagógico. Identidade Profissional.

BETWEEN THE LEGAL AND THE EVERYDAY LIFE OF SCHOOL: THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND THEIR PERSPECTIVES ON PERFORMANCE

Abstract:
This article aims to elucidate elements that contribute to the construction of the professional identity of the pedagogical coordinator, based on their legal attributions and their perspectives on performance in the school environment. This is a qualitative, exploratory-descriptive research, guided by a phenomenological approach. The instruments used for data production were: document analysis, observation, and narrative interviews. The research was conducted with three pedagogical coordinators working in state schools in Vitória da Conquista (BA). Furthermore, the data were organized and analyzed from Bardin's (2011) perspective, through thematic analysis. The results revealed that leadership within their school team, based on legal determinations, interpersonal relationships, recognition of the work performed, commitment to pedagogical practices, and mediation in daily school life constitute elements in the construction of professional identity. However, the daily routine of schools, with its multiple demands and representations, often generates disagreements and conflicts that sometimes distort the work of these professionals. Even in the face of these adversities, coordinators seek to find ways to establish their identity through listening, dialogue, and the knowledge exchange. These experiences intensify the understanding that professional identity is constructed in practice, based on life stories, experiences, and relationships established in the educational context.

Keywords: Professional Identity. Pedagogical Coordinator. School Performance.

6.1 Introdução

A coordenação pedagógica, ao longo de sua trajetória histórica, passou por diferentes configurações, desde a inspeção até a supervisão escolar, assumindo, na atualidade, um papel essencial na articulação, organização e mediação do trabalho pedagógico (Barros, 2016). Esse profissional atua diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, no acompanhando dos processos avaliativos, participando de planejamentos e promovendo ações formativas junto aos professores (Bahia, 2002).

Todas essas multiplicidades de atividades desenvolvidas acontecem em um ambiente marcado por situações emergenciais e singulares que marcam o cotidiano desse profissional. Esse cenário, associado às expectativas da comunidade, pode gerar deslocamentos na sua função, fazendo com que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) seja visto como alguém disponível para resolver problemas cotidianos, quando deveria ser reconhecido como o(a) articulador(a) das práticas pedagógicas, o(a) responsável pela mediação do trabalho docente, perspectivas que influenciam diretamente na formação do seu perfil e na construção de sua identidade profissional.

A função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é atravessada por elementos estruturais, tais como as atribuições legais definidas pelas legislações nacionais (Lei 9394/96) e estaduais (Lei 8.261/2002), e por fatores institucionais, relacionados ao funcionamento da escola e os sentidos que esses profissionais conferem às suas funções e às demais representações, resultados das relações (Placco; Almeida, 2012). Esses aspectos legais devem orientar o desenvolvimento do trabalho realizado, em consonância com a estrutura da escola que, em grande parte, influencia o planejamento desse profissional, uma vez que uma determinada atividade, para ser realizada, depende das condições existentes e dos recursos disponíveis, a exemplo de como o espaço está estruturado e quais profissionais atuarão na organização do que será proposto.

Além dessas questões legais, é preciso considerar as perspectivas de atuação dos(as) coordenadores(as) e as percepções de cada segmento presente no ambiente escolar. A forma como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é visto pelos gestores, professores, alunos, pais e responsáveis influencia tanto em sua atuação, quanto na construção da sua identidade. Esses sentidos atribuídos, resultado das relações, associados às concepções desses profissionais, direcionam o trabalho, configura e, muitas vezes, determinam a sua prática.

Essa complexidade, que marca a organização e atuação dos(as) coordenadores(as), é discutida por Placco e Almeida (2012), que identificam dois níveis distintos de atividades: a

atividade real e o real da atividade. Segundo as autoras, diante de tantas demandas e atribuições, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) acaba realizando o que está dentro das suas possibilidades, ou seja, o que é possível ser feito.

Assim, as atividades que são realizadas pelos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar são classificadas pelas autoras como a atividade real. Mas, e o que é proposto por esse profissional? O que está organizado em sua agenda a partir das determinações legais e das suas perspectivas de atuação? Isso seria, segundo as autoras, o real da atividade. Esses fatores que vão surgindo na interface das relações entre os fundamentos legais e as concepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação ao seu trabalho configura-se como pontos de encontro na constituição da sua identidade.

As determinações legais, a formação inicial, as histórias de vida, as interações no ambiente de trabalho, somadas aos sentidos atribuídos pelos diversos grupos pertencentes à comunidade educacional são elementos essenciais na construção da identidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Quando o processo das relações não possibilita o desenvolvimento desses aspectos, ou se apresentam de forma desordenada e distante da realidade desses profissionais, o resultado pode ser a constituição de significados desarticulados ou a formação (mesmo que temporária) de uma identidade fragilizada e, muitas vezes, contrárias às perspectivas do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Nesse caso, existe uma lacuna entre o que é função desse profissional e o que ele realmente vivencia no ambiente escolar. A partir do exposto, surge **a questão** desta pesquisa: quais elementos contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e das suas perspectivas de atuação no ambiente escolar?

O que se espera desse profissional (sua formação e as atribuições, associadas às histórias de vida) possibilita a constituição de sua identidade, porém, na complexidade da realização dessas atividades e nas relações diárias, isso vai sendo construído e reconstruído a partir do que realmente é colocado em prática. Por meio das novas concepções, resultado dos conflitos, negações e afirmações do que é direcionado para esses agentes da função de coordenação.

Diante da complexidade de ações realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), e da necessidade de ampliar as discussões sobre a temática, este artigo tem como **objetivo** elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e das suas perspectivas de atuação no ambiente escolar.

Esclarecer os elementos que possibilitam a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) torna-se fundamental para compreendermos o papel desempenhado por esses profissionais no ambiente escolar. Para isso, faz-se necessário direcionar o olhar para as atribuições legais e para as perspectivas de atuação desses sujeitos. Essas possibilidades, caminhos ou as formas pelas quais os(as) coordenadores(as) exercem suas funções, sofrem interferências no processo das relações.

A fim de proceder-se a essa proposta de discussão, configuramos o presente artigo da seguinte forma: Na introdução, apresentamos a contextualização do tema, bem como a questão-problema e o objetivo da pesquisa. Em seguida, na segunda seção, elaboramos uma reflexão sobre as atribuições legais e a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. Na sequência, na terceira seção, descrevemos a abordagem metodológica, na qual especificamos os caminhos trilhados no desenvolvimento do estudo. Na quarta seção, expomos a análise e discussão dos dados produzidos. E por fim, na quinta seção, versamos sobre as considerações finais.

6.2 Atribuições legais e a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é responsável pela articulação e mediação das atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar. Esse(a) profissional precisa acompanhar de perto as práticas docentes, promovendo um diálogo constante que considere as especificidades e os desafios enfrentados, para que o processo de ensino-aprendizado seja mais efetivo.

Nas atividades de acompanhamento, é essencial que os(as) coordenadores(as) compreendam a importância da realização de um trabalho baseado na mediação. Segundo Pereira (2021), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um profissional que, ao longo da sua trajetória e interação com os grupos existentes no ambiente escolar, atua como articulador(a), formador(a) e agente de transformação. Deve-se manter atuante e próximo do corpo docente para que juntos dialoguem sobre as especificidades dos estudantes.

Essa visão de profissional provocador(a) e reflexivo(a), segundo Pereira (2021) é muito recente. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) até meados do século XX, era visto como um(a) fiscalizador(a) ou inspetor(a) das atividades desenvolvidas pelos docentes. Esse contexto histórico, é inclusive, abordado por Vasconcelos (2007), como um dos possíveis motivos que contribuíram para a construção de concepções negativas sobre o(a)

coordenador(a) pedagógico(a), por parte dos professores, gerando, em alguns casos, o afastamento entre esses dois segmentos.

Diante disso, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao chegar no ambiente escolar, depara-se com grandes desafios: além de assumir múltiplas funções, precisa conquistar seu espaço, em um cenário repleto de concepções tradicionais, resultado dos diferentes contextos históricos desenvolvidos ao longo do tempo. Ele enfrenta resistências por parte do corpo docente que, em muitos casos, não visualiza a coordenação como um segmento capaz de promover a escuta, a reflexão e o trabalho coletivo.

Em relação ao contexto histórico e ao desenvolvimento dessa função, é necessário salientar que a sua origem está associada ao trabalho do supervisor escolar. Esse profissional se apresenta no ambiente educacional brasileiro por volta de 1931, com a criação da Reforma Francisco Campos (Reforma que visava a modernizar e a centralizar o ensino, estabelecendo normas e diretrizes para a educação secundária em todo o país. Trouxe mudanças significativas para a educação brasileira, incluindo a criação dos supervisores escolares) (Barros, 2016). A partir desse momento, esses profissionais tinham também a função de orientar e auxiliar o trabalho do professor, além da fiscalização, função que, por um determinado período, foi realizada pelo inspetor escolar.

Segundo Pires e Maher (2015), a supervisão escolar praticada nas escolas brasileiras, no início do século XX, está diretamente ligada à supervisão de empresas, que tinha como objetivo controlar e fiscalizar as atividades econômicas. Ainda de acordo com a autora, esse processo de monitoramento do que é realizado, resultado do modelo de produção capitalista, desenvolvido nesse período, impulsionou a criação da figura do supervisor no ambiente escolar. A autora afirma que:

> O controle do processo produtivo constitui-se o elemento de fundamental relevância da relação trabalho x produção. É esse modelo de supervisão empresarial que inspira a criação do modelo de supervisão escolar, nos Estados Unidos, como instrumento de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica (Pires; Maher, 2015, p. 2).

As mudanças econômicas, políticas e sociais que foram acontecendo no Brasil a partir de 1931, proporcionou, também, transformações na educação. A aliança entre os Estados Unidos e o Brasil, com o objetivo de fortalecer a economia, colaborou para o surgimento de reformas educacionais. Assim, para atender ao modo de produção capitalista, a supervisão chega nas escolas brasileiras com o objetivo de garantir o cumprimento das leis voltadas ao ensino da época (Pires; Maher, 2015).

No contexto de constantes mudanças e transformações presentes no cenário brasileiro, o supervisor escolar ganha novas configurações. Tendo sua origem na inspeção escolar, a função foi ressignificada, passando a receber uma nova denominação e diferentes funções. Novos contornos foram surgindo, de acordo as realidades e necessidades sociais. E a partir da década de 1980, a redemocratização do país trouxe mudanças significativas no campo educacional: a autonomia e a gestão democrática, para um projeto de universalização do ensino no Brasil (Barros, 2016).

A partir de então, a nomenclatura coordenação pedagógica, as novas percepções e o formato de um trabalho mais reflexivo começam a ser desenvolvido no ambiente escolar. Essa nova definição se fortalece com a promulgação da Lei 9.394/96. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) ou Lei n° 9394/1996, no artigo 64, estabelece as orientações em relação à formação e à atuação desses profissionais. Segundo a LDB-Lei n° 9394/1996:

> 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 (Brasil, 1996, p. 48).

Na Bahia, o cargo de supervisor escolar ganha nova nomenclatura em 1997, com a publicação da lei nº 7.023. A partir desse momento, no ambiente educacional, a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume esse espaço, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas então transformadas (Bahia, 1997). No artigo 7º dessa legislação, os cargos até então de orientador educacional e supervisor escolar passam a ser chamados de coordenador(a) pedagógico(a). Em 2002, foi publicado o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei, além de disciplinar o regime jurídico do magistério público do Ensino fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), apresenta as atribuições desse profissional (Bahia, 2002).

No artigo 8º do Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio – Lei 8.261/2002, são apresentadas as atribuições legais que devem ser realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício da sua profissão. Essas funções que fundamentam o trabalho, associadas às concepções desses profissionais, possibilita a construção de uma prática mais reflexiva. Nesse sentido, torna-se essencial o conhecimento e a compreensão dessas determinações para a organização das ações pedagógicas no ambiente escolar.

Segundo essa legislação, são competências do(a) coordenador(a) pedagógico(a):

coordenar o planejamento das ações pedagógicas da instituição de ensino, articular, de forma participativa, a elaboração de projetos, avaliar as atividades desenvolvidas com os alunos, acompanhar e participar das atividades complementares com os professores, promover ações que otimizem as relações interpessoais. Além disso, analisar os resultados dos alunos e traçar estratégias visando a melhoria por meio de um planejamento reflexivo, estimular a implantação de inovações pedagógicas, organizar palestras e outras ações para promover a melhoria da qualidade de ensino, organizar e participar do Conselho de Classe e de reuniões de pais, com o objetivo de integrar a escola com a família (Bahia, 2002).

É possível perceber as multiplicidades de atividades que são direcionadas a esses profissionais. De igual modo, existem, ainda, as novas demandas que vão surgindo nas interações com os diversos grupos, bem como as orientações dos órgãos responsáveis, como secretarias estaduais ou outros setores educacionais. Diante desse cenário, torna-se necessário a compreensão, por parte desses trabalhadores, em relação à organização do que realmente precisa ser colocado em prática. Essa atuação exige não apenas o conhecimento dessas normativas, mas também a percepção da importância de um trabalho centrado na mediação e na articulação com os diversos segmentos presentes na escola.

De todas as atribuições direcionadas ao(a) coordenador(a) pedagógico(a), é possível destacar, de forma mais recorrente, as funções relacionadas ao planejamento e ao acompanhamento das práticas educativas. De acordo com o Estatuto do Magistério Público da Bahia, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa, no exercício da sua profissão, planejar ações junto à sua unidade escolar, organizar, coordenar e participar da elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, participar e acompanhar das atividades complementares com os professores (Bahia, 2002).

Costa (2023) afirma que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o responsável pela mediação do planejamento das atividades educacionais desenvolvidas na escola, o que proporciona as condições necessárias para a sua atuação no processo educativo. A autora ressalta, ainda, a importância desse profissional no acompanhamento de ações como a organização e elaboração de projetos e a formação de professores. Nesse contexto, em diálogo com Costa (2023), Pires e Maher (2015) salientam que:

> De todas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico a mais explicitada é a de acompanhamento. Deverão ser acompanhados, por exemplo, o processo de implantação das diretrizes curriculares de avaliação; as atividades dos horários de reuniões pedagógicas - Atividades Complementares; os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais (Pires; Maher, 2015, p. 5).

Nesse processo, as funções relacionadas ao planejamento e ao acompanhamento, direcionadas aos(as) coordenadores(as), tem um grande destaque no ambiente escolar. No ato de acompanhar as práticas pedagógicas, esse profissional precisa assumir um papel voltado para a organização das formações e da colaboração, a partir das necessidades dos professores. Assim, o(a) coordenador(a) não deve apenas verificar ou muito menos fiscalizar o professor no cumprimento das suas atividades, mas compreender como os docentes estão se apropriando das diretrizes, acompanhar as atividades realizadas, apoiar e articular novas ações a partir das necessidades identificadas. É possível destacar, a partir do artigo 8º do Estatuto do Magistério Público, as atribuições voltadas ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem:

> II – Articular a elaboração participativa do projeto político pedagógico;
> III – Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da secretaria relativa à avaliação da aprendizagem e dos currículos[...];
> [...] V – coordenar e acompanhar as atividades e horários de atividades complementares em unidades escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço [...];
> [...] VIII – Elaborar, acompanhar e avaliar em conjunto com a direção, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema. (Bahia, 2002, p. 3).

Assim, é fundamental o acompanhamento do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, pois esse processo envolve ações que tem como objetivo identificar os pontos positivos, os avanços e o que precisa ser adequado de acordo com as necessidades dos estudantes. Outra atribuição de grande relevância na função da coordenação pedagógica é a mediação do planejamento escolar. Segundo Santiago; Pereira e Silva (2021), o ato de planejar é uma atividade exclusivamente humana. Por meio do planejamento, é possível traçar caminhos, definir ou redefinir as direções e quais estratégias serão necessárias para alcançar determinado objetivo.

No caso dos(as) coordenadores(as), essa função torna-se mais relevante ainda, uma vez que, no planejamento desenvolvido pela unidade escolar, o(a) coordenador(a) precisa articular e mediar as tomadas de decisões e os momentos coletivos. Segundo o Estatuto do Magistério Público da Bahia, são atribuições dos coordenadores em relação ao planejamento: coordenar o planejamento das ações pedagógicas da escola; articular de forma participativa a elaboração do projeto político pedagógico; planejar atividades formativas para os professores, visando a melhoria das práticas pedagógicas (Bahia, 2002). Nesse cenário:

> Para que o planejamento pedagógico se torne mais eficiente e consequentemente alcance resultados reais de aprendizagem é imprescindível que o/a coordenador/a pedagógico/a proponha reflexões acerca das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, busque analisar os impactos das ações pedagógicas no aprendizado dos estudantes e discuta alternativas para aperfeiçoar a atuação docente (Santiago; Pereira; Silva, 2021, p. 3).

Dessa forma, é possível perceber a importância da organização e da efetivação de um planejamento reflexivo, ou seja, essa ação não poder ser vista apenas como uma exigência burocrática, mas precisa ser dinâmica, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Além de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, também, é atribuição do(a) coordenador(a) pedagógico(a), segundo o Estatuto do Magistério, avaliar as atividades realizadas no ambiente escolar, em prol da qualidade de ensino, com o objetivo de reorientação. Esse profissional precisa, junto à sua equipe escolar, propor a implantação e implementação de ações que promovam a qualidade do ensino (Bahia, 2002).

Nesse processo, o coletivo da escola precisa participar desses momentos, que devem ser pautados no diálogo. É de responsabilidade do(a) coordenador(a) mediar as atividades desenvolvidas e, por meio de uma análise junto aos professores, articular e propor melhorias a partir dos resultados encontrados. A avaliação precisa ser contínua, partindo da realidade dos alunos e das necessidades, associadas às diretrizes de cada etapa e modalidade de ensino.

Além das atribuições já apresentadas, também é responsabilidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) as funções que estão diretamente ligadas à articulação de projetos e a interação com a comunidade escolar. O(a) coordenador(a) precisa estimular e participar da elaboração de projetos, promover ações que possibilitem as relações interpessoais na escola, por meio de reuniões e encontros com a família, com o objetivo e integrá-los ao processo educativo. Nesse sentido, e segundo o Estatuto do Magistério Público da Bahia, são atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as):

> VI – Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar [...];
> [...] IX – Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar [...];
> X – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva e integral [...];
> XVIII – Promover reuniões e encontro com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos [...] (Bahia, 2002, p.3).

Tendo em vista essas atribuições, é possível perceber a relevância do trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação à articulação de projetos e

as interações sociais. As relações interpessoais no ambiente de trabalho são essenciais, pois possibilitam a formação de um ambiente mais colaborativo. Nesse sentido, um espaço no qual as relações acontecem por meio do respeito às diferenças possibilita a construção de vínculos harmoniosos que, de certa forma, vão favorecer e fortalecer o engajamento entre os diferentes grupos.

Entretanto, conflitos, por ventura, poderão acontecer, uma vez que a escola é um ambiente complexo, dinâmico e que passa sempre por transformações, resultado das interações. Cabe ao(a) coordenador(a), por meio do diálogo, frente à sua equipe escolar, promover momentos formativos significativos e, da melhor forma possível, encontrar caminhos para as divergências ou as diversas situações que vão surgindo, resultado dessas relações.

Por conseguinte, todas essas atribuições, associadas às concepções dos(as) coordenadores(as) e à forma de atuação no ambiente escolar, favorecem o fortalecimento desses profissionais e, consequentemente, a constituição da sua identidade. Woodward (2014) afirma que a identidade é relacional, ou seja, é um processo contínuo resultado das relações, dos momentos de interação com os outros e com o mundo ao redor. Cada pessoa se percebe e se identifica a partir das diferenças ou semelhanças e do contato com os outros. Nesse sentido, e no ambiente de trabalho, essas concepções favorecem a constituição do perfil de cada profissional, uma vez que diferentes contextos sociais possibilitam a formação de significados diversos.

O ambiente de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é complexo, e esse profissional se depara, nesse processo, com um campo de atuação muito amplo. Todas as determinações legais, aqui mencionadas, são essenciais na formação desses colaboradores. Inclusive, o conhecimento mais aprofundado dessas normativas podem, de certa forma, possibilitar uma melhor concepção em relação à sua prática.

Essas atribuições, associadas a como esse profissional se identifica e é reconhecido na escola, possibilitam a construção da identidade e a definição e redefinição de sua percepção sobre o ser coordenador(a) pedagógico(a). Em relação à essa continuidade, Dubar (2005) afirma que a identidade não é algo fixo, é um conjunto de características que são construídas ao longo do tempo, por meio das influências dos aspectos pessoais, culturais, históricos e sociais.

Nesse sentido, a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída nesse encontro das histórias de vida, das experiências pessoais e profissionais com os sentidos atribuídos nas relações sociais e das determinações legais. As normativas que orientam esse

cargo, a forma como esse profissional a interpreta, associada à sua prática, possibilita o reconhecimento do seu trabalho no espaço escolar. As diversas atuações desse profissional, como os momentos de articulação, mediação e formação, revelam a profundidade desse papel e a necessidade de uma ação reflexiva sobre a sua prática. Lins (2011) apresenta suas concepções sobre a constância da formação identitária:

> 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, pois estudar identidade é também olhar para si e para a construção da própria identidade (Lins, 2011, p. 43).

Assim, a forma como esse profissional se identifica e como é percebido pelos diversos segmentos presentes no seu ambiente de trabalho vão influenciar de maneira direta a sua atuação e a formação da sua identidade. Para Nóvoa (1992, p. 16) "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Nesse sentido, a construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar é um processo dinâmico e contínuo. Cada profissional, ao se apropriar desses elementos, em diálogo com suas histórias de vida e de experiências, forma-se e reconhece-se na profissão. Esse desenvolvimento requer tempo, não é definitivo, mas sim gradual, uma vez que envolve aprendizagens, reflexões e reconfigurações.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) desempenha funções fundamentais no ambiente escolar que vão, para além das determinações legais, as questões cotidianas que surgem no processo das relações e acabam por ocupar grande parte do seu tempo. Nesse contexto, um dos grandes desafios desse profissional é construir e afirmar a sua identidade, em meio às múltiplas demandas, às diferentes interpretações e às representações que marcam o seu dia a dia na escola.

6.3 Percursos metodológicos

Para a organização e a realização dessa pesquisa, foi necessário trilhar caminhos metodológicos que possibilitaram uma investigação mais aprofundada sobre as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), suas perspectivas de atuação e a maneira como os diferentes elementos, resultados das relações, contribuem para a construção de sua identidade

profissional no ambiente escolar. A análise teve como ponto de partida as determinações legais direcionadas a esses profissionais, bem como suas perspectivas de atuação, considerando as múltiplas demandas que vão surgindo nas relações estabelecidas no contexto do trabalho.

Em relação à abordagem investigativa, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de estudo busca trabalhar com temas que acontecem em determinado local, tempo e cultura, com o propósito de interpretá-los. Exige do pesquisador um trabalho mais aprofundado e a utilização de métodos que permitem explorar as crenças, os aspectos culturais e as percepções (Guerra *et al.*, 2024).

Quanto ao objetivo, a pesquisa caracterizou-se como descritiva-exploratória (Gil, 2002). Na abordagem descritiva, o ponto principal seria a descrição das características e dos aspectos encontrados a partir da análise das relações observadas (Gil, 2002). A pesquisa exploratória é um tipo de estudo utilizado em trabalhos que buscam compreender a temática, por meio de um aproveitamento das informações adquiridas em levantamentos bibliográficos, em atividades de campo ou em entrevistas, proporcionando uma maior aproximação do pesquisador com o seu objeto de trabalho.

Por utilizar de uma abordagem que exige do pesquisador um olhar mais atendo aos fenômenos e como eles se apresentam, a pesquisa em questão desenvolveu, ao longo da sua realização, um trabalho de campo, por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: a análise documental, conforme Júnior *et al.* (2021), a observação, baseada em Santos (2021) e a entrevista narrativa, de acordo com os pressupostos de Muylaert *et al.* (2014). A partir desses procedimentos, e do método investigativo fenomenológico que considera a prática, as experiências e o fazer reflexivo, foi possível compreender os fatos por meio de um olhar mais tencionado (Bicudo, 2011).

A análise documental tem como finalidade a busca por informações mais concretas nos variados documentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa (Júnior *et al*., 2021), No referido estudo, foi analisado o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, que aponta, no artigo 8º, as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(a) no estado da Bahia.

A observação, segundo Santos (2021), é um procedimento utilizado nos caminhos metodológicos que, por meio dos sentidos, possibilita a obtenção da realidade. Nesse tipo de atividade de campo, o pesquisador consegue relacionar as teorias e os fundamentos apreendidos nas pesquisas e estudos, com a prática dos elementos investigados.

Participaram da pesquisa três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em

escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA). A observação foi realizada no período de 07 de abril de 2025 até 15 de maio de 2025, e as representações dessa atividade foram registradas em um diário de campo.

Após o momento das observações, foram agendadas as entrevistas narrativas. De acordo Muylaert *et al.* (2014), a entrevista narrativa se caracteriza como uma ferramenta utilizada nas pesquisas para o aprofundamento dos aspectos mais específicos que surgem a partir das narrações. As narrativas desta pesquisa foram realizadas a partir de um agendamento prévio com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), que duraram em média uma hora e quinze minutos.

Por conseguinte, os dados foram analisados seguindo o método de investigação de Bardin (2011), por meio da análise temática. Nesse processo, os conteúdos semelhantes foram agrupados e, no final, interpretados. A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) apresenta a seguinte sequência cronológica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

No primeiro momento, analisamos o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Esse documento apresenta, no artigo 8º, as atribuições direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais da Bahia. Na sequência, realizamos a leitura dos registros do período de observação (o diário de campo), os quais organizamos de acordo com os temas em comum. Em relação aos dados produzidos nas entrevistas, ouvimos as gravações e as narrativas foram transcritas atentamente.

Nessa fase da pré-análise, realizamos uma leitura inicial dos dados e uma primeira organização das respostas. Na fase de exploração do material, a leitura mais detalhada das respostas e do documento analisado possibilitou a identificação das unidades temáticas para organização dos dados a partir dos pontos em comum. Após a sequência cronológica dessas duas etapas, foi realizado o tratamento dos resultados e a análise dos dados produzidos.

Com base na perspectiva apresentada por Bardin (2011), os dados foram analisados a partir das determinações legais direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e suas perspectivas de atuação, considerando as múltiplas demandas que vão surgindo nas relações estabelecidas no contexto do trabalho. A partir da organização, da sistematização e da interpretação das falas das entrevistas, dos registros das observações e da análise documental, chegamos a duas grandes categorias de análise.

A primeira categoria de análise foi intitulada: "**Atribuições e o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a): entre os fundamentos legais e a realidade escolar",** e teve

por objetivo analisar as atribuições legais direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), relacionando-as a maneira como as atividades realmente são desenvolvidas por esses profissionais no ambiente escolar. Na sequência, a segunda categoria de análise a denominamos de: "**Perspectivas da coordenação pedagógica: caminhos para a construção da identidade profissional"**. Tal categoria permitiu fazer uma reflexão acerca das percepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os elementos resultados dessas concepções e das interações vivenciadas que contribuem para a construção da identidade profissional no ambiente escolar. A seguir, segue a discussão dessas categorias.

6.4 Caminhos para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar

O processo de análise dos materiais produzidos, a partir dos instrumentos utilizados neste trabalho, resultou na organização e na sistematização das características comuns dos seus elementos. Como resultado desse processo, será apresentado, a seguir, a organização dos eixos temáticos que serão discutidos nessa seção.

Quadro 7 – Categorias da pesquisa

Primeira categoria - Atribuições e o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a): entre os fundamentos legais e a realidade escolar.
O primeiro eixo propõe uma discussão e análise das atribuições legais direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), relacionando-as como as atividades realmente são desenvolvidas por esses profissionais no ambiente escolar.
Segunda categoria - Perspectivas da coordenação pedagógica: caminhos para a construção da identidade profissional
O segundo eixo analisa as percepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os elementos resultados dessas concepções e das interações vivenciadas que contribuem para a construção da identidade profissional.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As categorias apresentadas foram definidas a partir da recorrência dos sentidos expressos nas falas dos(as) participantes da pesquisa e nos registros das observações realizadas. Esses eixos possibilitaram uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, pois evidenciam aspectos centrais relacionados às atribuições, à atuação e às percepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre a construção da identidade profissional no contexto escolar.

6.4.1 Atribuições e o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a): Entre os fundamentos legais e a realidade escolar

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerce um papel fundamental no contexto educacional, sendo responsável por ações como a formação e articulação das diferentes atividades que acontecem no cotidiano de uma escola (Tendeiro; Oliveira, 2018). Diversas são as atribuições direcionadas a esses profissionais, tanto pelos fundamentos legais que orientam essa função, quanto pelas demandas que vão surgindo no dia a dia da escola resultado do processo das interações.

Em relação às atribuições legais dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais da Bahia, destaca-se o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Essa legislação dispõe sobre a organização da Educação Básica no Estado e orienta os profissionais quanto às suas funções. No artigo 8º dessa legislação, estão descritas as atribuições específicas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), entre as quais podemos destacar: coordenação dos planejamentos realizados na instituição, organização e realização das atividades pedagógicas; acompanhamento das ações desenvolvidas, relacionadas aos processos avaliativos; proposição de estratégias de reorientação do trabalho pedagógico; acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores; coordenação das atividades complementares; desenvolvimento de atividades que proporcionem as relações interpessoais; promoção de reuniões e momentos de interação entre a família e a escola. Além de outras atividades que estejam relacionadas ao processo pedagógico na escola (Bahia, 2002).

Nesse contexto, e a partir das atribuições direcionadas a esses profissionais, é possível perceber que a coordenação pedagógica constitui uma das bases fundamentais para o funcionamento da escola. No entanto, os(as) coordenadores(as) enfrentam o desafio em materializar suas atribuições e consolidar a sua identidade profissional em meio a tantas funções que já fazem parte da rotina da profissão, as novas orientações das secretarias e órgãos responsáveis pela educação, a realidade educacional, ou seja, o cotidiano escolar que é tão complexo. Em meio a tudo isso, muitos(as) coordenadores(as) se veem perdidos diante da quantidade de atividades emergenciais que vão surgindo diariamente, enquanto as suas reais funções não são colocadas em prática, como observa Cerqueira (2024):

> O principal objetivo do coordenador pedagógico é promover ações que viabilizem a construção da cidadania, a busca de uma comunidade centrada no respeito às diferenças, o estímulo ao protagonismo juvenil, à formação de alunos com participação política e crítica , a criação de uma cultura da paz e da não violência,

> uma escola que trabalhe a conscientização ambiental, o empenho dos docentes na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, o empenho do coordenador pedagógico na busca de mecanismo de formação continuada dos professores, o empenho do gestor a fim de facilitar a formação continuada dos profissionais que atuam na escola (Cerqueira, 2024, p. 149).

Para que todas essas atribuições possam ser efetivamente colocadas em prática, é fundamental que o trabalho dos(as) coordenadores(as) seja organizado. Além disso, é indispensável uma definição clara dos papéis e das responsabilidades de cada segmento presente na comunidade escolar. O(a) coordenador(a) precisa ter plena compreensão de seu papel de líder das ações pedagógicas, para que não seja sobrecarregado de funções que não fazem parte do seu espaço de atuação.

Como pressuposto para a reflexão e discussão nessa seção, consideramos que existe uma possível distância entre as atribuições direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), resultado dos fundamentos legais e a realidade escolar, e a grande parte das atividades direcionadas a eles(as), que estão distantes das suas reais atribuições e não se relacionam com a organização e o planejamento desses profissionais.

No tocante às atribuições desses profissionais, Libâneo (2002) reitera que o(a) coordenador(a) deve responder pelas atividades pedagógicas da escola, supervisionar e articular a elaboração de projetos, dar assistência aos professores nos planos de ensino, na escolha dos materiais e nas práticas avaliativas, propor e coordenar atividades de formação continuada, além de desenvolver atividades com os pais e a comunidade escolar.

Quando os participantes desta pesquisa foram questionados sobre as atribuições legais que fundamentam sua profissão, todos afirmaram ter conhecimento de suas responsabilidades e reconheceram a importância de um trabalho alinhado a essas diretrizes. Porém, ao serem indagados sobre o que, de fato, é realizado no cotidiano escolar, foi possível identificar uma lacuna entre o que está previsto nos documentos normativos e o que ocorre na prática. Essa contradição se torna evidente nas falas dos(as) coordenadores(as):

> Por mais que hoje você tenha documento para se fazer um concurso e chamar um professor, chamar um profissional para ser coordenador, você tem que ter legalmente um conjunto de atribuições. Elas estão lá, mas ali é uma lei morta. Na prática, tudo isso muitas vezes se confunde muito (**CP1**).

> A gente realiza as atribuições e mais um pouco. Muitas vezes a gente não consegue realizar as atribuições por conta desse mais um pouco que não é tão pouco assim. Então os atropelos são grandes, a gente faz muita coisa que não é da nossa atribuição (**CP2**).

> Então acredito que é atribuição nossa que está lá no estatuto. Essa questão do

> acompanhamento da aprendizagem, organizar realmente, e passar para os professores dos alunos tem sido um pouco dificultoso, apesar de que a gente faz, realiza, mas às vezes, tem sido de forma meio atropelada, meio corrida, assim, por tantas coisas que a gente tem que passar (**CP3**).

As declarações dos participantes da pesquisa revelam os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na conciliação entre as exigências legais e as demandas reais do ambiente escolar. Tais relatos evidenciam a lacuna existente entre o que é função formalmente prevista para esses profissionais e o que, de fato, é colocado em prática. Isso contribui para a sobrecarga de trabalho e para o desenvolvimento de sentimentos contraditórios em relação à própria atuação, o que acaba por descaracterizar o trabalho dos(as) coordenadores(as) e impactar diretamente o processo de constituição da identidade profissional.

Na prática, muitas situações se sobrepõem às reais funções dos(as) coordenadores(as), o que dificulta a realização de um trabalho pedagógico mais efetivo. Na percepção do(a) **(CP1)**, as atribuições são determinações que, em sua maioria, não se concretizam no cotidiano escolar. Já os(as) coordenadores(as) **(CP2)** e **(CP3)** corroboram na questão de que as atribuições são, geralmente, atropeladas, diante da quantidade de funções que vão chegando para esses profissionais, e que, em sua grande maioria, precisam ser realizadas, mesmo não fazendo parte das ações pedagógicas. O(a) **(CP3)** expressa, em sua fala, o conhecimento das suas atribuições relacionadas ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, ao afirmar:

> Então, por exemplo, a gente está fazendo agora a prova plural, mas a gente precisa depois sentar, ver os gráficos, passar para os alunos, a gente encerrou a unidade fez o conselho de classe. A gente precisa também organizar e passar as demandas para os professores, para os alunos. Como é que tem sido o desempenho. Como foi o desempenho nessa primeira unidade. Conversar com a família também é atribuição nossa, toda essa parte pedagógica e o que for da questão da aprendizagem é atribuição do coordenador pedagógico. Não aquelas funções administrativas, de disciplina do aluno, aí querendo ou não que às vezes confunde por estar ligada, por exemplo, acompanhar a caderneta do professor, ou se está registrando a frequência eles acreditam que é a função da gente por estar ligado diretamente ao Professor (**CP3**).

Nessa afirmação, o(a) **CP3** destaca a importância do acompanhamento do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, ressaltando que as ações pedagógicas precisam estar centradas no trabalho coletivo, em articulação com os demais grupos presentes no contexto escolar. O(a) participante pontua, também, o que não é sua atribuição, demonstrando entendimento sobre as suas funções. Libâneo (2013) afirma que o(a) coordenador(a) tem a função de acompanhar os professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas, com o

objetivo de contribuir para a melhoria e a qualidade do ensino para que situações de aprendizagens mais eficazes possam ser construídas.

Essas percepções em relação às atribuições são essenciais para a construção do perfil dos(as) coordenadores(as), pois revelam o entendimento que esses profissionais possuem sobre as suas funções. Contudo, como se observa nas falas dos(as) participantes, o cotidiano desses profissionais é tão intenso que muitos se perdem em meio ao emaranhado de demandas que vão surgindo no processo das relações e das exigências institucionais. Assim, a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) acabam, em muitos momentos, sendo atravessada por essas situações, o que interfere na compreensão de sua atuação.

Bauman (2005) afirma que a identidade é construída no decorrer dos processos, não é algo fixo, passa sempre por modificações, estando condicionada às transformações da sociedade contemporânea. O autor ressalta que "a construção da identidade assume a forma de uma experimentação infindável. Os experimentos jamais terminam" (Bauman, 2005, p. 91). Nesse processo, os(as) coordenadores(as), ao assumirem múltiplas funções em um cenário marcado por constantes mudanças e exigências, encontram-se em permanente adaptação ao contexto e ressignificação da prática. São concepções flexíveis, constituídas em determinados momentos, mas não se sabe ao certo quanto tempo vão durar, uma vez que as transformações exigem contínuas adequações (Bauman, 2005). Dessa forma, a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) não se constrói de forma linear, nem se limita a um único período de exigências que são direcionadas, ela passa sempre por modificações, sendo continuamente moldada pelas experiências vivenciadas no contexto escolar no exercício de suas funções.

Ainda nesse processo de análise, uma outra atribuição de grande importância que precisa ser desenvolvida no ambiente escolar pelos(as) coordenadores(as), e que foi mencionada pelos participantes da pesquisa, refere-se à organização e ao acompanhamento das Atividades Complementares (AC). Esse espaço representa um momento importante de articulação e mediação, no qual o(a) coordenador(a) pode acompanhar mais de perto o trabalho dos professores, orientando-os e proporcionando momentos formativos que são essenciais para o desenvolvimento profissional em serviço. Contudo, segundo relatos, esse momento nem sempre é aproveitado como um espaço reflexivo e formativo. Muitas vezes, acaba sendo utilizado apenas para repasse de avisos e apresentações de demandas administrativas. O(a) **CP2** expressa isso em sua fala:

A formação continuada do professor é, inclusive uma das questões que eu me sinto

> mais em falta, porque a gente tem pauta. A gente tem assuntos que a gente precisaria discutir pedagogicamente mesmo. A escola precisaria ser mais pensada pedagogicamente, mas nós nos tornamos tarefeiros e às vezes as tarefas da coordenação, as tarefas do professor de alimentar o sistema, de elaborar uma avaliação, de fazer uma correção. Todas essas tarefas que nós vamos fazendo, consomem o dia de AC, de tal maneira que a gente sempre vai deixando a formação para depois, e às vezes o depois não chega. Então assim, de fato, há uma distância entre as atribuições, que também estão defasadas, diga-se de passagem, né? (**CP2**).

Na fala do(a) coordenador(a), percebemos como a sobrecarga de funções impacta diretamente o trabalho da coordenação pedagógica. Embora o(a) **CP3** demonstre consciência quanto ao seu papel e à importância da formação continuada de professores, as múltiplas demandas e ações que vão surgindo no cotidiano acabam sobrepondo esse trabalho formativo, que, e em muitos casos, deixa de ser realizado. Essa realidade também foi constatada durante o período de observação. Nos dias de Atividade Complementar, foi possível acompanhar a movimentação da sala da coordenação e a quantidade de atividades mediadas pelos(as) coordenadores(as):

> Durante toda a manhã o(a) coordenador(as) conduziu a Atividade Complementar com os professores, foram discutidas várias demandas, foram passados avisos, organização de projetos da área, e do calendário das atividades avaliativas, entrega de plano de curso, porém não teve pauta formativa (Diário de campo, 08 de abril de 2024 - **CP1**).

Esse contexto dinâmico da sala da coordenação, marcado pelas diversas atividades articuladas pelo(a) CP1, no dia de AC, também foi observada junto aos demais participantes da pesquisa. Ao longo de todo o período de atividade de acompanhamento dos(as) coordenadores(as), foi observado e registrado apenas um dia de atividade formativa com os professores, realizado pelo CP3, direcionado aos professores do noturno. Nessa perspectiva, a formação continuada, em serviço dos professores, atribuição do(a) coordenador(a) pedagógico(a), acaba não sendo efetivada em razão das diversas demandas que se sobrepõe aos momentos formativos. Almeida e Jesus (2024) salientam que a formação continuada de professores precisa estar pautada nas necessidades dos alunos para a melhoria na qualidade de ensino. Ainda segundo as autoras:

> Assim, ao organizar a formação, o coordenador deve levar em consideração o perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos estudantes, dos professores, atuando como mediador das interações e potencializando a socialização de conhecimentos e compartilhamentos de experiências que se articulam na construção de novos comportamentos (Almeida; Jesus 2024, p. 23).

Nesse contexto, as atribuições legais que fundamentam essa função, orientam a

atuação e fortalecem o papel de articulador(a) e mediador(a) das práticas pedagógicas, favorecendo a construção identitária dos(as) coordenadores(as), acabam sendo realizadas de forma fragmentada ou, em muitos casos, não são plenamente efetivadas. A organização e a promoção da formação continuada na AC possibilitam ao(a) coordenador(a) a construção de um perfil profissional que referencia a sua prática. No entanto, como é possível observar nos registros apresentados, existe uma contradição entre os fundamentos legais e teóricos que orientam o trabalho desses profissionais e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Esse espaço dinâmico, marcado por múltiplas demandas e sentidos, influenciam na constituição identitária, uma vez que direciona o trabalho do(a) coordenador(a) e, em muitos momentos, determina a sua atuação. Erikson (1972) compreende a identidade com um processo em contínuo desenvolvimento, marcado por momentos que se consolidam, crises e redefinições, resultados das interações entre os diversos grupos presentes no contexto social.

Assim, a identidade profissional vai sendo constituída em meio as percepções individuais e as relações estabelecidas. Em contrapartida, isso pode também contribui para a constituição de percepções e sentidos no ambiente de trabalho contrário às determinações e às concepções que deveriam nortear as ações pedagógicas no espaço educacional. As falas dos(as) coordenadores(as) expressam um pouco desse cotidiano permeado de desafios e conflitos em relação ao seu perfil profissional:

> Acho que por falta dessa construção, realmente de um entendimento sobre a identidade do coordenador, eu vejo pelas diferentes experiências que eu tive, né? Que tem essa questão do cotidiano do coordenador ser um cotidiano meio confuso, em termos de atribuições (**CP1**).
>
> Primeiro dizer assim, que eu olho para minha rotina, como ela sendo crucial para a escola. Porém ela é exaustiva, ela é muito cansativa, porque justamente a gente não consegue estabelecer uma organização do tempo de maneira, de a gente gerir a parte pedagógica da escola com conforto. Então o tempo para a coordenação pedagógica hoje na rede Estadual, ele não é respeitado. Então, a gente tem muitas demandas. As coisas são atropeladas (**CP2**).
>
> Eu tenho me sentido ultimamente um pouco não realizado(a) no sentido dessa rotina que eu tenho. Poxa o que está acontecendo eu não tô conseguindo, parece que eu não tô conseguindo desenvolver e fluir um trabalho, eu começo aí tem que interromper para vir fazer outra coisa, aí depois faz outra coisa, continua em outra então assim eu tô sentindo que eu não faço uma sequência. Eu vou assim sempre apagando, é igual a gente fala vai sempre apagando incêndio, faz uma coisinha ali, aí resolvendo aquele momento, você já pega outra demanda e pega outra demanda (**CP2**).

Podemos observar, a partir desses posicionamentos, o quanto que o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é complexo e permeado por situações que dificultam a sua atuação. Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho do(a) coordenador(a) não se consolida apenas a partir das atribuições legais da profissão, mas, principalmente, pelas

atividades que emergem do contexto das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse processo, a identidade desses profissionais está em permanente construção, não apresenta a solidez de uma rocha, são negociáveis e provisórias (Bauman, 2005). As transformações, resultadas das interações e dos contextos dinâmicos, exigem constantes mudanças e a construção de identidades flexíveis que respondem as múltiplas exigências relacionais.

As falas dos participantes expressam essas circunstâncias contextuais, produto, em grande parte, do não conhecimento das atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) pelos demais grupos presentes no ambiente escolar. Como salienta o(a) **CP1**, ainda não existe uma concepção clara, por parte dos demais segmentos da escola, sobre o real papel do(a) coordenador(a), o que compromete uma organização mais direcionada de suas funções. Por sua vez, o(a) **CP2** reconhece que sua rotina é essencial para o desenvolvimento da escola, contudo, relata dificuldades em organizar o seu trabalho, que frequentemente é interrompido(a) por demandas que não estão articuladas com as suas atribuições. Já (o)a **CP3** destaca os conflitos vivenciados diante das múltiplas demandas que surgem no dia a dia, e que comprometem o cumprimento do que foi previamente planejado. O(a) coordenador(a) chega a utilizar o termo "apagando incêndio", o que evidencia uma crise de identidade e aponta a necessidade de se refletir sobre o papel e as condições de trabalho desses profissionais no contexto escolar.

A constituição da identidade, segundo Dubar (2005), é resultado das interações entre os aspectos pessoais e os marcos institucionais que compõem a trajetória de cada pessoa. Esse processo motiva, posiciona, fortalece as percepções e direcionam as escolhas, possibilitando a construção das concepções e sentidos que serão atribuídos à profissão. No entanto, o desencontro entre as atribuições legais direcionadas aos(as) coordenadores(as) e o que, de fato, é desenvolvido no cotidiano desses profissionais, gera conflitos entre o ideal da profissão e as reais condições de trabalho.

Essa contradição entre as atribuições direcionadas aos(as) coordenadores(as) e a realidade escolar gera conflitos e, consequentemente, a construção de uma identidade fragilizada. Dubar (2005) salienta que a identidade é resultado da articulação entre aspectos individuais e coletivos. Nesse processo, as concepções, expectativas e sentidos atribuídos pelos(as) coordenadores(as) em relação à sua prática configuram a identidade para si, enquanto as percepções resultantes das demandas institucionais constituem a identidade para o outro (Dubar, 2005). Quando as funções administrativas, burocráticas e emergenciais se sobrepõem aos aspectos legais e às concepções da profissão, a identidade profissional fica

desarticulada, marcada por sentimentos de descaracterização do trabalho, com sentidos ambíguos em relação ao papel desses profissionais no ambiente escolar.

Assim, nesse processo de análise, foi possível perceber que o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se apresenta de forma confusa e, em muitos casos, contraditória em relação às suas reais funções. Embora os participantes da pesquisa afirmem conhecer suas atribuições, não conseguem defini-las em meio a tantas ações que são realizadas. Eles(as) sentem-se desgastados por cumprirem um excesso de demandas que, frequentemente, não fazem parte do seu espaço de atuação. Essa falta de clareza sobre as suas atribuições, ou até mesmo o não direcionamento do que realmente precisa ser realizado, configura-se com um desafio significativo na construção da identidade profissional.

Uma observação pertinente é que a sobrecarga de trabalhos direcionados aos(as) coordenadores(as), bem como a desconsideração quanto aos limites e à especificidade de seu campo de atuação, parece estar naturalizado no contexto escolar. Mesmo conscientes dessa realidade, os(as) coordenadores(as) acabam realizando as diversas demandas, com o propósito de alcançar os resultados esperados, mesmo em detrimento do pleno desenvolvimento de seu papel pedagógico. Essa situação é evidenciada nas falas dos(as) participantes da pesquisa:

> Eu quero que as coisas sejam resolvidas, quero que as coisas aconteçam. Então, muitas vezes tem coisas que, para o que eu quero que aconteça e que é minha responsabilidade fazer com que elas aconteçam, se nesse caminho entre mim e o que é da minha responsabilidade, existem coisas que não são da minha responsabilidade e que estão paradas, eu não vou ficar dando murro em ponta de faca, eu vou tentar, tentar de alguma forma intervir nesses processos até que aquela coisa aconteça. Então isso traz um peso para gente (**CP1**).

> E também, eu não vou dizer que não, que não deveríamos fazer, porque a gente precisa fazer a escola funcionar é uma engrenagem e se naquele momento a escola depende de determinada demanda, não adianta eu ficar lá organizando o PPP enquanto a escola tá pegando fogo em outro lugar, em que a minha atuação seria importante. Realmente, eu acho que a gente recai nessa questão da organização do tempo, da quantidade de coordenadores, por escola que ainda é insuficiente (**CP2**).

> Então acaba que você tem que estar chamando aluno para ir para sala. Você tem que estar, quando não tinha o sinal, você tinha que está tocando o sinal, dá advertência escrita mesmo que eu não assino e não tenho carimbo, porque eu faço questão de não ter carimbo justamente para não confundir. Que tipo assim tem coisas que não sou eu que tenho que estar assinando (**CP3**).

As falas dos participantes demonstram, com clareza, a sobreposição de funções desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as), que não estão relacionadas ao seu campo de atuação. O(a) **CP1**, por exemplo, destaca o conflito vivenciado entre suas atribuições legais e as demandas externas que deveriam ser realizadas por outros profissionais. A não efetivação

dessas funções impacta diretamente o seu trabalho e, quando isso acontece, ele se sente obrigado a deixar as suas ações para realizar outras demandas. Isso pode gerar desgaste emocional e profissional, devido à necessidade de intervir em áreas que, embora estão distantes da sua atuação, são essenciais para o andamento das ações pedagógicas. O compromisso com o cumprimento do que é exigido acaba direcionando e até mesmo mudando as ações desses profissionais.

Da mesma forma, o(a) **CP2** destaca que, em determinados momentos, é preciso deixar as atividades da coordenação para atender às urgências que surgem no dia a dia da escola. Essa declaração revela uma concepção de que a falta de estrutura e de profissionais específicos para cada espaço da instituição compromete o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Já o(a) **CP3** destaca a quantidade de atividades administrativas que, ao serem realizadas, acabam contribuindo para uma descaracterização de seu papel profissional. O(a) coordenador(a) acaba sendo visto e reconhecido no ambiente escolar como o responsável pelas diversas atividades que vão surgindo e não como o(a) articulador(a) e mediador(a) das práticas pedagógicas.

Esses relatos reforçam, portanto, a distância existente entre as atribuições legais atribuídas aos(as) coordenadores(as) e a realidade educacional. A sobrecarga de trabalho, resultado do acúmulo de funções, contribui para o enfraquecimento da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A dificuldade em diferenciar, na prática, o que é função da coordenação e o que deveria ser responsabilidades de outros profissionais, ou até mesmo o compromisso com o cumprimento do que é exigido, apresenta-se como grandes desafios no desenvolvimento efetivo das ações pedagógicas.

Nesse eixo, buscamos refletir sobre as atribuições legais direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e o cotidiano escolar, com o propósito de compreender como que essas determinações estão sendo desenvolvidas no processo das relações e no ambiente dinâmico da escola. A seguir, apresentaremos uma reflexão sobre as perspectivas dos participantes da pesquisa em relação à sua profissão e os caminhos trilhados por esses profissionais na construção da sua identidade no ambiente escolar.

6.4.2 Perspectivas da coordenação pedagógica: caminhos para a construção da identidade profissional

Diante da diversidade de atribuições direcionadas e assumidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), torna-se essencial a reflexão sobre os caminhos que estão

sendo trilhados por esses profissionais na construção de sua identidade no ambiente escolar. Como que esses profissionais estão se reconhecendo no exercício da sua profissão e quais elementos estão favorecendo a essas percepções.

Segundo Vasconcelos (2019), a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da instituição no campo pedagógico, sendo responsável pela organização, reflexão e efetivação desse projeto junto ao coletivo escolar. Umas das grandes funções desses profissionais, segundo o autor, é proporcionar, por meio da articulação, mediação e intervenção, o desenvolvimento dos alunos de forma mais efetiva, promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é essencial que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) tenham uma compreensão clara do seu papel no ambiente escolar e reconheçam que os sentidos atribuídos no exercício da profissão vão direcionar a sua prática e, em muitos casos, determinar o que de fato será efetivado.

Na seção anterior, analisamos como que o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a) influencia sua atuação, por meio de um contraponto entre o que fundamenta o trabalho dos(as) coordenadores(as) e o que realmente é colocado em prática. As atribuições direcionadas a esses profissionais podem ser consideradas como um dos elementos que possibilitam a constituição do seu perfil e o desenvolvimento da identidade no ambiente de trabalho. Contudo, esse espaço se apresenta, muitas vezes, de forma desarticulada. Conforme os relatos dos(as) participantes da pesquisa, as funções desses profissionais nem sempre são efetivadas, isso pode comprometer diretamente as ações pedagógicas.

Nesta seção, propomos observar as perspectivas de atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA), bem como identificar os elementos que estão contribuindo para a constituição da identidade profissional no ambiente escolar. Partimos da premissa de que as expectativas, e a forma de ver e interpretar as representações, resultantes das interações, contribuem para o desenvolvimento dessa função. Quando questionados sobre qual é a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, os participantes da pesquisa demonstraram segurança em definir esse profissional como um(a) líder do fazer pedagógico da escola:

> [...] o papel da coordenação é um papel de gestão, e como papel de gestão é um papel de liderança. E aí tem aquela, tem uma frase muito famosa, que já é um jargão, na verdade, que a gente fala que a palavra convence, mas o exemplo ele arrasta. Você é um líder. Você tem que estar à frente[...]
> Você não dá para ser um líder em um processo, sem permitir que as coisas aconteçam. Você sempre tem que estar à frente (**CP1**).

> O coordenador pedagógico é o coração da escola, embora a gente não tenha o lugar que a gente mereça em todos os aspectos, falando né, no reconhecimento, na valorização, no salário, enfim na hierarquia, mas ainda assim eu entendo que seja o coração da escola (**CP2**).
>
> O papel é o de coordenar e orientar a aprendizagem dos estudantes e o trabalho docente. Acredito que o principal é isso aí (**CP3**).

As declarações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) revelam percepções que possibilitam perceber como que essa função é complexa e marcada por desafios. O(a) **CP1** deixa bem claro o papel de liderança, não apenas de estar à frente, mas de conduzir o processo, inspirando e mobilizando os docentes em suas ações. Ser o gestor das atividades pedagógicas exige desses profissionais um trabalho construído a partir do exemplo, da orientação, da escuta e da mediação.

O(a) **CP2** expressa, por meio de uma metáfora, a importância da coordenação pedagógica. Destaca o(a) coordenador(a) como o "coração da escola", aquele que impulsiona, orienta e dá força para que os demais segmentos se desenvolvam. No entanto, o(a) participante da pesquisa salienta que, mesmo diante da relevância do trabalho realizado por esses profissionais, muitos não são valorizados e respeitados em sua atuação. Já o(a) **CP3**, de forma objetiva, apresenta uma atribuição dos(as) coordenadores(as), destacando a importância da orientação do trabalho docente, realizada pelos(as) coordenadores(as) em favor do desenvolvimento dos alunos.

As falas expressam elementos fundamentais na construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as): A liderança, frente a sua equipe escolar, o reconhecimento, o compromisso com as práticas pedagógicas e a mediação no processo das relações. Ao conferirem esses significados às suas atribuições, os (as) coordenadores(as) evidenciam e constroem uma identidade profissional sustentada nos fundamentos pedagógicos, mesmo vivenciando conflitos e exigências da realidade escolar.

Nesse contexto, Vasconcelos (2019) reitera que a escola tem uma função social de possibilitar a educação por meio do ensino, e quem está diretamente ligado a essa tarefa é o professor, mas, em contrapartida, o(a) coordenador(a) relaciona-se com os docentes, articulando a pedagogia da sala de aula com a pedagogia da instituição, com o propósito da formação mais efetiva dos diferentes grupos envolvidos nesse contexto. O autor salienta que quem rege a sala de aula é o professor, a coordenação pode estabelecer possiblidades de colaboração nesse processo:

> Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar "colo": reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é

> fundamental também como aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições; trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar o avanço; acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (Vasconcelos 2019, p. 131).

Nesse cenário, o(a) coordenador(a), ao mesmo tempo que acolhe, também precisa saber, de forma consciente e fundamentada, conduzir todo o processo, provocando novas possibilidades, reflexões e ampliando as discussões permitindo o desenvolvimento do grupo. Esse trabalho não é fácil e exige desses(as) profissionais habilidades essenciais para o trabalho coletivo. Na opinião da **CP2**, o(a) coordenador(a) "[...] é aquele que está para apoiar, sabe, eu entendo o coordenador como aquele que apoia, é aquele que colabora com o professor dentro das suas dificuldades". Nesse processo reflexivo do trabalho da coordenação, o(a) participante da pesquisa especifica que:

> Por exemplo, pensar num tipo de avaliação, refletir sobre a relação professor-aluno junto com ele, refletir sobre a importância da avaliação, sobre o processo de avaliação, refletir um pouco sobre as novas demandas que surgem, sobre os programas, de que maneira que a gente pode inovar a nossa prática, ainda que não seja especificamente voltado para aquela disciplina. Então, eu entendo que o coordenador pedagógico é aquele que está ali para assessorar, o professor. Não é um empregado do professor, ele não está ali para fazer coisas para o professor, mas na medida que esse professor necessitar de um apoio pedagógico, ele está ali. E articular os projetos da escola, porque a gente tem esse potencial de dialogar com uma área, de dialogar com a outras áreas (**CP2**).

A fala do(a) participante da pesquisa apresenta uma percepção do trabalho realizado pela coordenação pedagógica. Quando esses profissionais se reconhecem na função, são atribuídos sentidos à sua atuação, que confirmam seu perfil profissional e fortalecem a prática pedagógica. Os momentos de encontro entre as atribuições legais, as percepções desses profissionais e o contexto escolar consolida e reafirma a identidade dos(as) coordenadores(as) frente à equipe de trabalho.

Essa constituição se fortalece quando há coerência entre as ações realizadas e os sentidos atribuídos pelos demais grupos presentes no contexto escolar. Dessa forma, a legitimação das suas funções fortalece o sentimento de pertencimento e continuidade do trabalho que precisa ser efetivado. Assim, é imprescindível que esses profissionais tenham clareza do seu papel e se reconheçam nesse processo.

Além disso, segundo Erikson (1972), a identidade se consolida a partir das vivências e do reconhecimento das ações realizadas. Ainda segundo o autor, "a identidade nunca é estabelecida nem muito menos estável ou imutável" (Erikson, 1972, p. 22). Assim, é um

processo que está sempre mudando e evoluindo.

Desse modo, é possível afirmar, portanto, que o trabalho da coordenação vai muito além da comunicação de avisos, de orientações ou de acompanhamento da rotina da escola. É necessário momentos de escuta, de diálogo e de reflexões, nos quais seja possível mediar os diferentes acontecimentos, promovendo a integração das diversas áreas, para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Os(as) participantes da pesquisa expressam essa percepção de que o(a) coordenador(a) precisa caminhar ao lado do professor, estimulando a construção de uma educação mais significativa. Nesse sentido, o(a) **CP1** evidencia que:

> Porque, assim, o trabalho do coordenador, se você for depurar o que é o trabalho do coordenador, o trabalho do coordenador é um trabalho técnico, eminentemente teórico, certo? Do ponto de vista das atribuições, né? Você vai lidar com dados, você vai lidar com a observação dos processos, a leitura dos processos e a retomada dos processos com seus pares. Só que isso é eminentemente teórico. E no espaço escolar, que é um espaço de conflitos, que é um espaço de muito trabalho, é um espaço de muita demanda, se você for ser esse tipo de coordenador, você vai ser, assim, ou você vai ser taxado, taxado de que você não faz nada, ou também, essa é uma preocupação de menos, o que acham, deixam de achar, mas também os processos não vão acontecer (**CP1**).

Na perspectiva dos(as) participantes da pesquisa, fica evidente o reconhecimento da importância do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e de como que esses profissionais precisam articular as suas atribuições e orientações teóricas com a realidade e as necessidades do ambiente escolar. Essas percepções, relacionadas ao trabalho do(a) coordenador(a), fortalece o perfil desses profissionais e o seu reconhecimento. Quando questionados se os participantes da pesquisa se sentem coordenadores(as) pedagógicos(as) e se eles se identificam com essa função, todos responderam prontamente que sim.

> Coordenador pedagógico? Eu me sinto coordenador pedagógico (**CP1**).

> Sim, não almejei ser coordenadora pedagógica, mas cheguei e gostei e sempre eu acho que eu sei fazer isso bem, sabe. Eu acho que eu sei, porque assim as pessoas validam o meu trabalho. Então não é só uma percepção minha (**CP2**).

> Sim. [...] eu acho assim que realmente eu devo estar na coordenação pedagógica, porque todas as experiências vividas e vivenciadas me formaram, me fizeram com que hoje eu possa desenvolver essa função da coordenação pedagógica com maestria. Com mais responsabilidade, com mais visão de mundo, mais visão de educação (**CP3**).

Considerando essas respostas, é possível afirma que os(as) participantes da pesquisa se reconhecem na função de coordenador(a) e se identificam com esse papel. Tal percepção de pertencimento é reforçada pela comunidade escolar, conforme aponta o(a) **CP2**. Além disso,

as experiências vivenciadas no cotidiano da escola contribuem para essa construção identitária, como destaca o(a) **CP3**. Segundo o(a) **CP1**, "...a gente vai construindo a nossa profissão, através mais da prática do que da academia". Essa declaração evidencia que a identidade profissional é constituída na trajetória, a partir das histórias de vida, dos conhecimentos construídos e das experiências profissionais. A identidade não é resultado apenas das concepções individuais, ela é resultado das sucessivas socializações, é a integração entre as orientações pessoais e o juízo dos outros (Dubar, 2005).

Assim, essa construção não acontece de forma isolada, mas a partir dos constantes diálogos entre a realidade educacional e os elementos presentes nesse contexto, que vão expressar, por meio das relações, as suas representações e suas diferentes percepções. "A nossa própria identidade, ela é construída a partir de comparação com o que não sou eu. O meu ser é construído a partir do que não é meu, não sou eu" (**CP1**). Woordward (2014) corrobora com essa colocação ao afirmar que "a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra". Somos seres sociais e o convívio com os diferentes contextos possibilitam a formação de diferentes significados.

Nesse cenário de reconhecimento e pertencimento na função da coordenação pedagógica, os participantes da pesquisa foram questionados: Em que momentos você sente que exerce plenamente seu papel de coordenador(a) pedagógico? Segundo (o)a **CP1,** "[...] eu não consigo enxergar muito isso no processo. Eu consigo enxergar no resultado. Quando alguma coisa acontece, dá certo, é tão bom. E aí, outra coisa, você saber, quando você ver que você fez parte de tudo aquilo". Já o(a) **CP2** declara: "Quando eu vejo um projeto dar certo, então assim eu me sinto mesmo a coordenadora pedagógica, por exemplo, [...] uma gincana estudantil, por exemplo, eu consigo articular todo aquele processo". E o(a) **CP3** reitera mais ainda a percepção de que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) acontece nos momentos de acompanhamento das atividades realizadas:

> Então aí eu acredito que esse é o momento que a gente percebe mais ainda, o papel Fundamental do coordenador pedagógico. Identificar todas essas questões que envolveram a aprendizagem, durante a unidade e depois passar para o momento de direcionamento do trabalho que vai ser feito, as intervenções. Para cada aluno da cada turma, é isso (**CP3**).

A identidade é um processo dinâmico e está em constante construção, de acordo com Dubar (2005). As falas dos(as) participantes da pesquisa reforçam a importância da validação do trabalho, do reconhecimento frente à equipe escolar e a percepção de pertencimento ao espaço da coordenação pedagógica. A identidade, conforme o autor, não é construída de

forma isolada, mas sim do encontro entre as concepções individuais e do olhar do outro. Esses elementos são essenciais na formação, consolidação e reconstrução da identidade profissional.

Nas perspectivas dos(as) participantes desta pesquisa, esse reconhecimento ficou evidente em suas falas e nas ações observadas no período de atividade de campo. Cada coordenador(a) entende a importância do seu trabalho e, apesar das dificuldades enfrentadas, identificam-se com a profissão e se reconhecem como pertencentes aos seu ambiente de trabalho. Ademais, mesmo com a jornada intensa de trabalho, muitas vezes realizando atividades que não fazem parte das suas atribuições, esses profissionais buscam, da melhor forma possível, alcançar os objetivos propostos pela instituição.

No processo de análise dos registros, foi possível identificar os aspectos que contribuem para a constituição da identidade desses profissionais no ambiente escolar: as atribuições legais, as relações interpessoais, a liderança frente à equipe escolar, as concepções sobre as suas práticas no contexto do espaço de trabalho e as influências das políticas educacionais que condicionam as possibilidades de atuação. Esses elementos se concretizam no processo das relações.

> Realmente é a vivência, a vivência assim dentro da escola. Tudo isso que eu tenho dito para você. Você saber que você tá numa posição estratégica, você tá numa posição que você... a mesma coisa que traz a dor, que traz a angústia e o peso, também traz a ciência do seu lugar, que é essa questão. Eu sei que eu tô aqui, eu preciso me relacionar com os alunos, preciso me relacionar com os professores, preciso me relacionar com a direção, com a secretaria, com a equipe escolar de uma maneira geral, e eu preciso ter essa boa relação, né? E ... isso aí é o que me ajuda nos meus processos (**CP1**).

> Eu acho que isso, essa validação do outro mesmo, essa validação, esse esperar para ter uma resposta minha, para confirmar se eu concordo com isso. Se eu acredito que seja daquela forma, então eu acho que isso me traz essa percepção (**CP2**).

> A gente conversa, orienta, a gente quer sempre a questão do bem, orientar mesmo para os estudos e a gente assim, fica muito feliz quando a gente ver os resultados. A questão da evolução dos alunos, aquele Professor que, às vezes não faziam, só reclamava, vai começa a fazer aquilo que a gente vai orientando, solicitando, falando, não professor, não é dessa forma a ideia essa, né? (**CP3**).

Na interação com o outro no ambiente escolar, as perspectivas vão se materializando, assim, os caminhos vão sendo construídos, no dia a dia, nas trocas, nos enfrentamentos e nas conquistas. É nesse movimento que a identidade profissional vai se forjando. Logo, é nos desafios, nos momentos formativos e na reflexão sobre a prática que essa identidade se fortalece e se ressignifica.

Por conseguinte, é possível afirmar que a atuação dos(as) coordenadores pedagógicos das escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA) vão muito além das atribuições legais, ela

envolve todo um contexto complexo e dinâmico que precisa ser levado em consideração. O reconhecimento e o sentimento de pertencimento impactam diretamente o trabalho desses profissionais, e a validação do outro nesse processo possibilitam a formação das percepções e a identificação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos no ambiente educacional. Assim, as atribuições legais, as relações interpessoais, a liderança frente à sua equipe escolar, as concepções sobre as suas práticas, as influências das políticas educacionais que condicionam as possibilidades de atuação, o reconhecimento do trabalho realizado, o compromisso com as práticas pedagógicas e a mediação no cotidiano escolar constituem como elementos signifitivos na construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar.

6.5 Considerações finais

A identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA) é construída de forma contínua e dinâmica, a partir das relações estabelecidas com os múltiplos aspectos que compõem o contexto escolar. Esses elementos envolvem desde as atribuições legais direcionadas a esses profissionais, as concepções dos(as) coordenadores(as), até as experiências vivenciadas no processo das interações.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), no cotidiano do seu trabalho, vai constituindo-se na sua singularidade em um ambiente coletivo de muitos significados. É fundamental que esse profissional tenha consciência do seu papel e a comunidade escolar, também, reconheça o seu campo de atuação. Embora os participantes da pesquisa, em diversos momentos, tenham manifestado consciência da importância do seu trabalho, na prática, em muitas circunstâncias, acabam realizando as demandas que vão surgindo no contexto das relações.

As fundamentações teóricas discutidas nessa pesquisa confirmam a importância desse profissional no ambiente escolar e como que sua atuação, de forma efetiva, possibilita o desenvolvimento de um ambiente educacional mais significativo. Os teóricos, ora mencionados nessa pesquisa, corroboram com a concepção de que o(a) coordenador(a) é o profissional responsável pela articulação, mediação e transformação das práticas pedagógicas.

Na pesquisa de campo, foi possível perceber a importância da atuação da coordenação pedagógica na percepção dos profissionais participantes da pesquisa. Tal relevância se confirma no contexto do espaço educacional, sendo também reconhecido pela comunidade escolar, que atribui os seus significados. A relação entre esses segmentos (direção,

professores, alunos, pais e demais responsáveis) reforça essas concepções. Porém, a função de coordenação pedagógica ainda tem pela frente o grande desafio de construir a sua identidade em um contexto que, ao mesmo tempo em que acolhe, também sobrecarrega esse profissional. Somadas às suas atribuições institucionais, as demandas do dia a dia assumidas no processo das relações transformam o cotidiano dos(as) coordenadores(as) das escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA) em um espaço voltado, prioritariamente, ao atendimento das atividades emergenciais.

As atribuições legais descritas no Estatuto Público do Magistério e os significados construídos no cotidiano escolar constituem os elementos desta formação. No momento que o(a) coordenador(a) acompanha o trabalho do professor, reflete junto à comunidade escolar sobre os resultados dos processos avaliativos dos alunos, essas atividades possibilitam a formação e reconstituição das representações dos(as) coordenadores(as) que, associados às perspectivas sobre sua atuação, influencia a forma como se percebe e é percebido no ambiente escolar.

Assim, o sentimento de reconhecimento fortalece a identidade dos(as) coordenadores(as), possibilitando que esses profissionais se sintam pertencentes ao lugar que ocupa. Diante disso, percepção de ser coordenador(a) consolida-se na articulação entre os sentidos atribuídos por esses profissionais e a validação do outro. Assim, o trabalho desenvolvido pelos(as) coordenadores(as) não apenas reafirma o seu papel no ambiente escolar, mas também potencializa as práticas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa revelaram que liderança, frente à equipe escolar, fundamentado nas determinações legais, as relações interpessoais, o reconhecimento do trabalho realizado, o compromisso com as práticas pedagógicas e a mediação no cotidiano escolar constituem como elementos na construção da identidade profissional. No entanto, o cotidiano escolar, com as múltiplas demandas e representações, frequentemente, gera desencontros e conflitos, que, por vezes, descaracterizam o trabalho desses profissionais. Mesmo diante dessas adversidades, os(as) coordenadores(as) buscam encontrar os caminhos para a constituição da sua identidade, por meio da escuta, do diálogo e da troca de conhecimentos. Essas vivências intensificam a compreensão de que a identidade profissional é construída na prática, a partir das histórias de vida, das experiências, e das relações estabelecidas no contexto educacional.

Referências

ALMEIDA, Anida dos Reis de. JESUS. Nadja Maria Amado. Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada na Escola: espaço de difusão do conhecimento. *In*: ALMEIDA *et al*. (org). **Coordenadores Pedagógicos na Bahia.** Desafios e Possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 15 – 26.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4024/61** – Disponível em: https:// https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96** – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BAHIA. **Lei n. 7.023 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97. Acesso em: 24 fev. 2025.

BAHIA. **Lei n. 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acesso em: 21 fev. 2025.

BARDIN, Laurence (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARROS, Maria. Desterro Melo Rocha. LOPES, Laurielene Cardoso Silva. CARVALHÊD, Josiane Lima Portela. **Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil.** VIII Fórum Internacional de Pedagogia Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25006. Acesso em: 06 mai. 2025.]

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a BenedettoVecchi Zygmunt Bauman. Tradução, Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro. Edição 2005.

CERQUEIRA, Meiriara Lopes de Araújo. Coordenação Pedagógica: Conflitos gerados pelos desafios do Coordenador Pedagógico na sua rotina dentro da escola. *In*: ALMEIDA *et al.* (org). **Coordenadores Pedagógicos na Bahia.** Desafios e Possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 143 – 158.

COSTA, Marta Alves. **O papel do coordenador pedagógico no espaço escolar.** 2023**.** 28p. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia - Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Altamira – UFPA - Gurupá. 2023.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade:** Juventude em crise. 2ª edição. Ciências da Educação. 1972.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: 4º Edição. Editora Atlas, 2002.

GUERRA, Avaetê *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado** –GeSec, V. 15, N. 7, P. 01-15, 2024. São José dos Pinhais. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531. Acesso: 27 mai. 2025.

JUNIOR, Eduardo Brandão et al**. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: file:///C:/Users/Priscila/Downloads/2356-Texto%20do%20Artigo-8504-1-10-20210407%20(1).pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 6ª. ed. – Goiânia. Editora Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 8ª Ed. São Paulo: Cortes, 2002.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.** Trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação em Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE- Recife. 2016.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza. VEIGAS, Elis Regina Santos. A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n 03, 2022.

MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 mai. 2025.

NÓVOA, Antônio**. Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Rosemeire Francisca Neves. Coordenador Pedagógico Reflexivo: Ressinificando sua a atuação no cotidiano escolar. **Revista mais educação**. Volume 4, número 5. Julho de 2021. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n5-julho-2021/49 Acesso: 29 mai. 2025.

PIRES, Ennia Débora Passos. MAHER, James Patrick. **Entre o prescrito e o real** - uma análise do trabalho da coordenação pedagógica no estado da Bahia. 15º Congresso de Leitura do Brasil. Disponível em:https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MaherJamesPatrick.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

PLACCO, Vera Maria, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SANTIAGO, Regiane Mota Queiroz. PEREIRA, Luciana Oliveira Simões. SILVA, Giselia Lima. O/a coordenador/a pedagógico/a e o planejamento escolar: reflexões sobre os (des)caminhos da prática e os entrelaçamentos possíveis. **Revista científica novas configurações**. Luziânia, v. 2, n.4, p. 18-25, 2021. Disponível em: http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/61925a38a9539543882ae4c3/pdf/dialogosplurais-2-4-18.pdf. Acesso em: 21 jul.2025.

SANTOS, Dulce Helena Teixeira. **A Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico:** Mapeamento de teses e dissertação de 2009 – 2019. 2021. 117f. Trabalho de conclusão de curso em Mestrado – Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (Org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENDEIRO, Gisele Recco (org). **Coordenador Pedagógico**. Segunda Edição. São Paulo: Edison, 2018.

VASCONCELOS, Celso Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

7 ARTIGO 4: NO ENTRELAÇAR DAS PRÁTICAS E DOS DESAFIOS: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NO AMBIENTE ESCOLAR

Resumo:
A coordenação pedagógica ocupa um espaço de grande importância no contexto educacional. Entretanto, sua atuação se desenvolve entre os enfrentamentos e as competências experienciadas no exercício de sua função. De abordagem qualitativa e natureza descritiva-exploratória, esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar. Participaram do estudo três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). Para a produção de dados, foram utilizados a observação e a entrevista narrativa. Por conseguinte, os registros foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), o que possibilitou a interpretação dos significados presentes nas falas e nas descrições do diário de campo. Os resultados revelaram que a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) é construída no processo das relações, a partir das percepções que esses profissionais têm de si e das concepções atribuídas pelos demais grupos presentes na escola. É um processo dinâmico, marcado pelos desafios que tensionam suas ações e pelas potencialidades que fortalecem a sua prática. Ao vivenciarem todas essas experiências, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirmam, transformam e reconstroem a sua identidade em seu ambiente de trabalho.

Palavras-chaves: Coordenação pedagógica. Identidade Profissional. Prática escolar.

IN THE INTERTWINING OF PRACTICES AND CHALLENGES: THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract:
Pedagogical coordination occupies a space of great importance in the educational context. However, its performance develops between the challenges and competencies experienced in the exercise of its function. Using a qualitative and descriptive-exploratory approach, this research aimed to analyze the challenges and potential experienced by pedagogical coordinators in the process of constructing their professional identity in the school environment. Three pedagogical coordinators working in state schools in the municipality of Vitória da Conquista (BA) participated in the study. Observation and narrative interviews were used to produce data. Subsequently, the records were organized and analyzed using Bardin's (2011) content analysis, which allowed for the interpretation of the meanings present in the statements and descriptions in the field diary. The results revealed that the professional identity of the coordinators is constructed in the process of relationships, based on the perceptions these professionals have of themselves and the conceptions attributed by other groups present in the school. It is a dynamic process, marked by challenges that strain their actions and by potential that strengthens their practice. By going through all theses experiencing all, pedagogical coordinators affirm, transform, and reconstruct their identity in their work environment.

Keywords: Pedagogical coordination. Professional identity. School practice.

7.1 Introdução

A identidade profissional da coordenação pedagógica refere-se às características, práticas, valores e atribuições que os(as) coordenadores(as) constroem ao longo da sua

trajetória no campo educacional. Essa identidade é forjada a partir das experiências no ambiente institucional e nas orientações pedagógicas. Esse processo é dinâmico e está sempre passando por transformações. Assim, essa construção assume características infindáveis, na qual os processos e as mudanças são constantes (Bauman, 2005).

Do mesmo modo, fortalecer essa identidade implica em reconhecer o seu papel no ambiente escolar e garantir a realização de suas atribuições. Sua atuação como agente transformador das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino possibilita a construção e reconstrução das ações pedagógicas. Sua principal função consiste no processo de mediação dos diferentes saberes apresentados pelos docentes, por meio do diálogo entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem.

Quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a), dentro do seu campo de atuação, desenvolve suas atribuições com segurança e clareza, o processo educativo se fortalece. Esse desenvolvimento possibilita a constituição de um ambiente mais colaborativo, no qual todos os grupos presentes nesse contexto, a partir das orientações e decisões pedagógicas, se organizam no sentido do trabalho que precisa ser realizado.

Contudo, nos diversos ambientes escolares, as especificidades de cada realidade e as demandas do cotidiano, muitas vezes, dificultam, ou até mesmo impossibilitam a realização dessas práticas pedagógicas. Os(as) coordenadores(as) se deparam, no exercício de sua profissão, com desafios e dificuldades que inviabilizam as suas ações e, consequentemente, comprometem o desenvolvimento do seu perfil profissional no ambiente escolar.

Os caminhos trilhados pelos(as) coordenadores(as), em muitos momentos, não estão relacionados às suas reais funções. Esses profissionais ainda buscam consolidar o seu espaço no contexto escolar, o estudo e a discussão sobre sua atuação, os desafios e as potencialidades podem contribuir de forma significativa para o reconhecimento do trabalho realizado. Nessa perspectiva, refletir sobre as ações que estão sendo efetivamente colocadas em prática são essenciais para o fortalecimento desses profissionais no processo educativo.

A temática desse artigo vem abordar os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício de sua profissão e as potencialidades, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento no processo de construção da identidade profissional. Segundo Lemos e Morato (2021, p. 2) “a identidade deve ser entendida como uma categoria coletiva, além disso, ela corresponde aos seus valores, crenças, desejo, arbítrio”. Ainda de acordo com as autoras, a identidade profissional é um conjunto de elementos e características em construção, que reflete os momentos vivenciados e os aspectos históricos da sociedade. Em consonância com essa discussão, Dubar (2005) afirma que a identidade é produto de

sucessivas interações.

Nesse cenário, e no processo das relações, o(a) coordenador(a) se depara com demandas e situações que vão surgindo e que impossibilitam uma atuação mais efetiva, a exemplo de substituição de professores nas salas de aula, organização da entrada e saída dos alunos na escola, impressão de atividades e o atendimento de diversas demandas resultantes do complexo contexto escolar. Todos esses aspectos associados às inúmeras funções atribuídas a esses profissionais acabam desorientando e, em muitos casos, gerando as crises de identidades.

Cerqueira (2024) aponta as principais funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a): planejar com a equipe docente estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, planejamento de atividades de intervenção e análise do rendimento dos alunos com o propósito de identificar as possíveis causas das dificuldades. Ademais, é função desses profissionais o trabalho de aproximação da comunidade escolar por meio do diálogo e da mediação entre todos os segmentos envolvidos.

Em vista disso, o(a) coordenador(a) precisa estar preparado para a realização das suas funções com segurança e clareza, e a comunidade escolar deve reconhecer a importância de seu trabalho para o bom andamento e a qualidade das práticas da instituição. Diante do exposto, este artigo propôs-se a investigar a seguinte **questão de estudo**: quais são os desafios e as potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar?

Compreender como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) está se identificando e sendo reconhecido no contexto escolar, a partir dos desafios vivenciados e das possibilidades de atuação, possibilitou uma reflexão sobre os fatores que influenciam a construção da sua identidade profissional. Uma constituição dinâmica formada, transformada e ressignificada ao longo do tempo. Essa análise permitiu perceber que o sentimento de pertencimento não é algo sólido, são percepções que podem ser constantemente negociáveis e que os caminhos percorridos e as decisões tomadas são essenciais na construção da identidade (Bauman, 2005).

Mediante a isso, este artigo teve como **objetivo** analisar os desafios e as potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar. Este estudo tratou-se de uma investigação de abordagem fenomenológica (Bicudo, 2011), de natureza qualitativa (Guerra *et al*., 2024) e de caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002).

Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizados para a produção dos dados: a observação, fundamentada em Santos (2021) e a entrevista narrativa, de acordo com Muyaert,

(2014). Com base nessas etapas, os dados foram organizados e analisados a partir da perspectiva de Bardin (2011), por meio da análise temática. Participaram da investigação três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA).

O presente trabalho está estruturado em 5 seções: Na primeira, é apresentada a introdução com a contextualização do tema, a questão de estudo e o objetivo da pesquisa. A segunda seção dedica-se a uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os caminhos trilhados na construção da identidade profissional. Na terceira seção, a abordagem metodológica, com os procedimentos e técnicas adotados no desenvolvimento da pesquisa. A quarta seção contempla a análise e discussão dos dados produzidos, bem como as contribuições da pesquisa. E, na quinta seção, a sistematização dos resultados e as considerações finais.

7.2 Desafios e práticas na construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), no exercício de suas funções, frequentemente, depara-se com situações e demandas que não fazem parte de suas atribuições legais. Em muitos casos, essas atividades ocupam tanto o seu tempo, que as ações pedagógicas acabam ficando em segundo plano (Tendeiro; Oliveira 2018). Esse desvio de funções e o atendimento às situações do cotidiano dificultam o desenvolvimento de suas ações e, consequentemente, a constituição da sua identidade no ambiente escolar.

Ainda segundo Tendeiro e Oliveira (2018), quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume atribuições que se distanciam de suas reais funções, pode ocasionar confusão, ou até mesmo sobreposição de responsabilidades da direção, somadas às demandas da dinâmica escolar. Placco e Almeida (2012, p. 4) corroboram com essa discussão ao afirmarem que "o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista, e às vezes frenética". Nesse contexto, as perspectivas e intenções pedagógicas acabam sendo colocadas em segundo plano, o que pode contribuir para uma crise de identidade ou a constituição de diferentes identidades no exercício de sua função.

Nesse processo de reflexão sobre a construção da identidade e de suas diferentes formas de manifestação, é necessário considerar a concepção de Zygmunt Bauman (2005). O autor afirma que a identidade não é algo sólido ou que pode durar para a vida toda, são

percepções que estão passando sempre por transformações, podem ser negociadas ou alteradas, e que as decisões são elementos essenciais nessa formação e reformulação (Bauman, 2005).

Nesse contexto, as escolhas pessoais e as relações sociais tornam-se fundamentais na construção e reconstrução da identidade. O autor discute essa temática a partir de uma análise da história das humanidades, destacando os momentos históricos, culturais e sociais e como que os diversos elementos influenciaram na percepção de cada indivíduo ao longo do tempo.

A identidade, conforme Bauman (2005), nas sociedades modernas, passa a ser compreendida como algo múltiplo e dinâmico, uma vez que a sua constituição está em constante relação com os aspectos socais, históricos e culturais. Se a sociedade passa por constantes mudanças, é natural que as pessoas que a vivenciam, busquem novos significados para as suas representações. Erickson (1972) afirma que a constituição da identidade é resultado de um processo simultâneo, no qual o indivíduo constrói as suas concepções a partir dos seus julgamentos e das percepções dos outros, levando em consideração o que é importante para ele em sua formação.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua nesse contexto dinâmico que exige constantes adequações e negociações. Assim, a identidade desse profissional não é fixa, é marcada por momentos de construção e reconstrução diante das mudanças e das novas exigências do contexto educacional e da sociedade que se transforma constantemente. Essas transformações repercutem diretamente no ambiente escolar e, consequentemente, na atuação desses profissionais. Esses movimentos podem contribuir para adaptações e ressignificações das concepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), mas também podem gerar sobrecarga, precarização do trabalho e conflitos de identidade.

Dubar (2005) salienta que a identidade de uma pessoa é essencial no processo de identificação e que a perda dessa identidade significa o distanciamento de suas próprias características e referências. Quando isso acontece no contexto da coordenação pedagógica, esses profissionais acabam apenas respondendo e assumindo as diversas demandas direcionadas pelos variados segmentos das instituições.

Nesse cenário, compreender a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) implica em reconhecer que essas características e aspectos que identificam esses profissionais é resultado das relações sociais e das concepções individuais. Essa constituição é marcada também por tensões, desafios e conflitos que, em determinados momentos, podem dificultar essa identificação, tanto para os(as) coordenadores(as), quanto para os demais grupos presentes na escola.

Diante disso, as intenções, representações e sentidos desses profissionais não se concretizam ou acontecem de forma desordenada. Essa perspectiva multifacetada, resultado das relações, refere-se aos papéis sociais que esses profissionais desempenham no seu ambiente de trabalho e como são reconhecidos pelos demais grupos, essa "identidade para o outro" é denominada de processo relacional (Dubar, 2005).

Além das características coletivas, as identidades são constituídas, também, pelas concepções individuais e subjetivas. São as histórias de vida, as vivências nas diversas instituições, como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho. Essa "identidade para si", de acordo com Dubar (2005), é reconhecida como processo biográfico. Ambos os elementos favorecem a constituição e a identificação de cada pessoa. No caso da coordenação pedagógica, os profissionais que atuam nessa função estão envolvidos nesse complexo contexto de interações, adaptando as suas concepções aos significados e às expectativas dos outros e construindo, assim, a sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, Souza e Madelini (2025) destacam que os(as) coordenadores(as) precisam assumir o seu papel de líderes dos processos pedagógicos e estarem preparados para enfrentar os desafios e as contradições que vão surgindo no exercício de sua profissão. Ainda segundo as autoras, esses profissionais vivenciam o grande desafio de construir a sua identidade em ambientes fortemente marcados pelas raízes da docência, o que as autoras denominam de identidade herdada, além de lidarem com as ações da direção e de outros segmentos que, muitas vezes, sobrepõe às práticas pedagógicas.

Desse modo, os locais de trabalho de cada pessoa são espaços que possibilitam as interações, reunindo condições que podem contribuir para a construção da identidade individual e coletiva, são lugares de socialização[9]. Contudo, dependendo de como essas relações acontecem, pode contribuir tanto para uma perda dessas características, como para a transformação ou ressignificação. Diante disso, cada profissional tem acesso à imagem que cada indivíduo tem de si, por meio das relações, associada aos seus próprios aspectos. Por conseguinte, a identidade profissional resulta da interação no ambiente de trabalho, a partir das diferentes representações existentes nesse grupo. Em se tratando dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), essa identidade é resultado das interações, da sua prática e das experiências adquiridas.

Assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa conhecer o seu espaço de trabalho e atuar de forma colaborativa. A partir disso, será possível construir o seu papel de

[9] Segundo Dubar (2005), socialização é a integração dos indivíduos no mundo vivido, um lugar de símbolos e diversidades culturais. Um mergulho nos conhecimentos e saberes proporcionados pelas relações em grupo.

articulador(a), formador(a) e mediador(a) na escola. Essas potencialidades são primordiais na realização do trabalho desses profissionais e possibilita uma ligação fundamental entre os grupos que fazem parte do contexto escolar. Segundo Placco e Almeida (2012), organizar, harmonizar e orientar são competências que fazem parte do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as) no ambiente escolar.

Para Libâneo (2004), o(a) coordenador(a) responde pela integração, organização e articulação do trabalho pedagógico, relacionando diretamente com os segmentos presentes na escola. Isso se concretiza por meio do acompanhamento e do planejamento de ações junto aos docentes, com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos. Esse processo contínuo de mediação dessas ações, aliado à avaliação do que está sendo colocado em prática, possibilita o fortalecimento do trabalho realizado e, consequentemente, um avanço nos resultados educacionais.

Nesse sentido, o campo de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é amplo e repleto de especificidades e, nesse cenário, é necessário clareza por parte desses profissionais e de toda a equipe escolar, quanto ao seu papel, suas responsabilidades e os seus limites de atuação. Segundo Placco e Almeida (2012), o(a) coordenador(a) precisa fazer escolhas das suas ações, pois há sempre muita coisa a ser realizada, porém esse trabalho precisa ser desenvolvido de forma planejada e organizada, para que as especificidades do coletivo sejam contempladas. Inúmeras são as necessidades no ambiente educacional, e para que esses caminhos, que embora distintos, encontrem o ponto comum de uma aprendizagem mais significativa, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa conhecer as suas atribuições, reconhecer as suas potencialidades e ter consciência da importância de suas funções.

Diversos são os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nesse processo e que influenciam diretamente na construção de sua identidade e em sua atuação junto à sua equipe de trabalho. Nesse cenário, destaca-se a indefinição de suas atribuições, tanto por parte dos grupos pertencentes à escola, quanto pelos próprios coordenadores(as); somasse a isso a sobrecarga de atividades, tanto de atribuições da profissão, quanto de demandas que não fazem parte de suas funções que, em grande parte, acontecem justamente por causa dessa falta de clareza e reconhecimento sobre as reais atribuições desses profissionais; além disso, há a distância existente entre a formação inicial e o real das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, a dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho com os cursos de formação continuada; e, ainda, os conflitos nas relações interpessoais que, em grande parte, são resultados da falta de compreensão acerca do verdadeiro papel e da relevância dessa função (Araújo, 2019), (Santos, 2021), (Oliveira,

2019).

Esses enfrentamentos evidenciam o quanto que o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) é complexo e desenvolvido em um ambiente repleto de representações. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa realizar as suas atribuições em um espaço dinâmico e conciliar as funções a ele atribuídas às concepções assumidas nesse contexto das relações. Essas situações adversas podem se transformar em obstáculos nessas constituições ou em possibilidades de reflexões sobre a sua prática.

Assim, é importante reconhecer que, apesar dos diversos desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) no exercício de suas funções, o trabalho desses profissionais é permeado de potencialidades. O(a) coordenador é o elo entre os diferentes segmentos presentes na escola e, por meio da mediação e do trabalho colaborativo, pode favorecer o desenvolvimento de práticas mais reflexivas. Umas das principais potencialidades desse profissional está na promoção da formação continuada de professores (Placco; Almeida 2012). Nesses momentos formativos, o(a) coordenador(a) cria espaços de estudo, reflexão e troca de conhecimentos, que podem impactar no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos profissionais envolvidos.

Portanto, a construção da identidade profissional do(a) coordenador pedagógico(a) está imbricada no movimento dinâmico que caracteriza o ambiente escolar, sendo resultado das interações entre diversos elementos: as atribuições direcionadas a esses profissionais, sua formação inicial e continuada, as percepções individuais e coletivas, bem como as contradições que, associadas às potencialidades da função, favorecem processos de identificação.

É fundamental que o(a) coordenador(a) tenham clareza de seu papel de líder do fazer pedagógico e assuma uma postura de protagonista dessas ações, pautando-se em um planejamento sólido e fundamentado nos princípios que orientam sua função. O movimento entre os conflitos vivenciados e as ações que fortalecem essa função possibilita a reflexão de que ser coordenador(a) pedagógico(a) é estar em constante construção e reconstrução.

7.3 Abordagem metodológica

Este artigo é de natureza qualitativa e, segundo Guerra *et al.* (2024), esse recorte metodológico é considerado essencial na investigação científica, principalmente, em estudos que buscam a compreensão e a interpretação dos fenômenos apresentados. Essa abordagem metodológica possibilita a análise das experiências, das práticas e das representações

investigadas.

Em relação ao objetivo, essa pesquisa caracterizou-se como descritiva-exploratória. Gil (2002) salienta que esse tipo de estudo tem como finalidade a descrição dos aspectos de um determinado grupo, isto é, estuda as características e as concepções com a finalidade de não apenas identificar a existência das relações, mas, também, de estabelecer as condições dessas relações. É explorar as diversas possibilidades de um determinado acontecimento ou das questões respondidas pelos participantes da pesquisa.

Nesse tipo de investigação, é fundamental considerar as especificidades, os sentidos e os significados que se constituem e se manifestam de diferentes modos, de acordo com as expectativas do olhar situado no tempo histórico de suas durações (Bicudo, 2011). A utilização da abordagem fenomenológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício de sua função. Assim, como afirma Bicudo (1994), o pensamento fenomenológico não pode se distanciar da prática e dos momentos compartilhados.

Diante desses pressupostos, a operacionalização deste estudo se deu por meio de uma pesquisa de campo, utilizando os seguintes instrumentos para produção dos dados: a observação e a entrevista narrativa. Na observação, o pesquisador precisa estar atento aos comportamentos e às relações resultantes das representações. Pereira e Coutinho (2023) assim justificam a utilização desse instrumento: "A observação é a forma de investigação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação. É um tipo de método normalmente utilizado no estudo de culturas" (Pereira; Coutinho, 2023, p. 4).

Associada à observação, foi realizada a entrevista narrativa, por meio da qual os participantes da pesquisa foram instigados, a partir de questões norteadoras a fim de descrever/contar parte de suas histórias de vida. Esses momentos constituem-se como registros essenciais das impressões, subjetividades e experiências em um processo de interação (Pereira; Coutinho, 2023). Nesse processo de construção, participaram da pesquisa três coordenadores(as) pedagógicos que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA).

Contextualmente, os dados foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Ademais, Vale (2023) justifica que esse conjunto de técnicas busca compreender os sentidos apresentados pelos participantes da investigação e tem sido considerado como um dos métodos mais utilizados nas pesquisas em educação. Sob a perspectiva de Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo segue uma sequência lógica de

três etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira fase desta investigação, a pré-análise, os registros do diário de campo e as transcrições das entrevistas narrativas foram organizados. Esse momento foi importante para o reconhecimento e a familiarização com os materiais produzidos. Na segunda etapa, realizamos a exploração dos materiais. Nesse processo, foi possível categorizar os dados, identificando as temáticas de análise e as unidades de registros. E, na terceira fase, procedemos ao tratamento dos dados e à interpretação dos resultados. A partir da organização, sistematização e interpretação das falas das entrevistas e dos registros das observações, chegamos a duas grandes categorias de análise.

A primeira categoria foi intitulada de "**Coordenação pedagógica e os desafios que configuram a atuação profissional**", permitindo-nos analisar os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar e como que essas adversidades influenciam na construção da identidade profissional. A segunda categoria de análise foi denominada de "**Potencialidades da coordenação pedagógica e a construção da identidade profissional",** conduzindo-nos a uma reflexão acerca das potencialidades da coordenação pedagógica e de que forma essas possibilidades de atuação contribuem para a construção da identidade profissional no ambiente escolar.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão dos dados produzidos no processo da pesquisa, em articulação com os fundamentos teóricos que abordam as temáticas, a fim de evidenciar a relação entre os desafios enfrentados, as possibilidades de atuação e a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) no exercício da profissão. Esses elementos são essenciais para compreendermos como o cotidiano desses profissionais influencia em sua prática e na constituição dos significados dessa função, considerando tanto os desafios, quanto as potencialidades que fortalecem o trabalho da coordenação pedagógica.

7.4 Caminhos, desafios e potencialidades na construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar

Os caminhos percorridos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no exercício de suas atribuições, são constantemente atravessados pelas demandas que vão surgindo e pelas relações estabelecidas entre os diferentes grupos presentes no ambiente escolar. Esses elementos são essenciais para a formação e o desenvolvimento dos(as) coordenadores(as), uma vez que influenciam diretamente a sua prática.

Compreender esse percurso possibilita analisar como as ações desenvolvidas são

fundamentais para essa construção. Inclusive, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um profissional que desempenha variados papéis, responde a diversas demandas e enfrenta muitos desafios. A despeito desse protagonismo funcional, acrescido dos diversos desafios enfrentados, é importante perceber que a identidade é um processo contínuo, resultado das interações estabelecidas no ambiente escolar, em que todos esses elementos podem tanto fortalecer a sua atuação, quanto favorecer momentos reflexivos sobre a sua prática, a sua construção e reconstrução.

Placco e Almeida (2017, p. 63) defendem que "cada trajetória vai se configurando ao ser vivida e delineando o contorno profissional". Assim, os(as) coordenadores(as) colocam em prática suas funções em um contexto permeado de tensões, demandas e sentidos decorrente das relações interpessoais, e é nesse cenário que esses profissionais vão se constituindo.

Os enfrentamentos relacionados à atuação a coordenação pedagógica, muitas vezes, direcionam o olhar desses profissionais para situações distantes de suas práticas pedagógicas, fazendo com que as potencialidades deles, relacionadas à articulação, mediação e formação de professores, deixem de ser reconhecidas e, em muitos momentos, não são efetivadas. Essas ações podem gerar conflitos, pois, ao assumirem as diversas demandas que lhes são direcionadas, os demais grupos presentes no ambiente escolar passam a compreender que os(as) coordenadores(as) são responsáveis por todas essas funções. Isso contribui para a sobrecarga de trabalho e reforça uma representação distante das reais atribuições desses profissionais.

Diante do exposto, essa seção foi organizada em duas categorias, orientadas pelas seguintes questões: Quais são os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na construção da sua identidade profissional no ambiente escolar? De que forma as potencialidades vivenciadas por esses profissionais no contexto educacional contribuem para a construção de sua identidade profissional?

7.4.1 Coordenação pedagógica e os desafios que configuram a atuação profissional

O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é permeado por diversas representações e sentidos. No exercício de suas funções, esse profissional realiza múltiplas atividades que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação envolve a articulação e o planejamento de ações de intervenção, a promoção de atividades coletivas e a mediação junto aos professores e demais segmentos

presentes no ambiente escolar. Essas ações são, constantemente, delineadas e modificadas no contexto das relações, sendo, muitas vezes, determinadas por essas interações.

Tendeiro e Oliveira (2018) afirmam que, com frequência, os professores, os gestores, os alunos, os pais e responsáveis não conhecem as reais atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). De acordo com as autoras, uma das principais funções desses profissionais é o de atuar como facilitador das atividades pedagógicas e proporcionar, em conjunto com os demais segmentos da unidade escolar, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o(a) coordenador(a) ainda é frequentemente percebido como o responsável pelas diversas situações que vão surgindo no cotidiano da escola, e os diferentes grupos presentes nesse cenário esperam desses trabalhadores soluções rápidas para os problemas que emergem no contexto das relações.

O(a) coordenador(a) possui funções específicas que são essenciais para o bom andamento da escola. Por isso, é fundamental que esse profissional tenha clareza dessas atribuições, para não desviar o foco no exercício de seus deveres legais. Partimos da premissa de que o ambiente de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é permeado de atividades que podem dificultar a realização das verdadeiras atribuições desses profissionais. Segundo Placco e Almeida (2012), um dos grandes desafios da coordenação pedagógica seria trabalhar em meio a toda essa diversidade e necessidades.

> A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à sua função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento do exercício da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento e uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e crenças oriundos de suas histórias (Placco; Almeida, 2012, p.102).

Assim, além de lidar com as questões mais gerais da educação, que são amplas, a escola precisa pensar em objetivos claros para atender às necessidades de cada segmento desse espaço. Esse contexto, marcado por variadas representações individuais e coletivas, exige dos diversos grupos presentes no espaço laboral ações direcionadas e coloca o(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma posição de grande mediador desses processos. Ocorre que, muitas vezes, esses especialistas não estão plenamente preparados para enfrentar determinadas situações e, dependendo de como são conduzidas, podem se transformar em grandes desafios.

Isso significa que, em muitos momentos, além de cumprirem as suas atribuições, os(as) coordenadores(as) são pressionados a responder a demandas que não fazem parte das

suas responsabilidades, ou seja, são situações que, mesmo fazendo parte do contexto escolar, não fazem parte de suas funções. Esse cenário pode gerar um acúmulo de atividades, que desorganiza a sua atuação.

Dentro dessa categoria de análise, foi possível identificar as subcategorias que se relacionam com a discussão central dessa seção: a sobrecarga de funções, as atribuições de outros profissionais direcionadas aos(as) coordenadores(as) e a relações interpessoais. Segundo os participantes da pesquisa, esses enfrentamentos constituem os principais desafios vivenciados no exercício de suas funções no ambiente escolar.

No desempenho de suas atribuições, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se vê constantemente pressionado a assumir atividades que não fazem parte de suas funções, como já expomos, a exemplo de ações administrativas e burocráticas que se apresentam em um contexto repleto de representações. Além das responsabilidades inerentes ao trabalho do(a) coordenador(a), que já são diversas e, que muitas vezes sobrecarrega esses profissionais, ele(a) ainda se depara com as demandas emergenciais. Assim, existe a sobrecarga de trabalho devido à quantidade de funções que já fazem parte do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as) e as demandas que são direcionadas a eles e que são atribuições de outros profissionais.

Desse modo, um trabalho que deveria ser de atuação formativa e planejada torna-se uma prática constante de resolução de problemas. A respeito disso, Cerqueira (2024) afirma que o desafio do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construir o seu perfil profissional em meio a tantas demandas e limitar o seu espaço de atuação. Em relação à sobrecarga de trabalho, foi possível perceber, no período das observações, como que essa quantidade de atividades direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) influencia e até dificulta o exercício da função.

> Ao chegar na escola fui direto para a sala da coordenação. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) estava envolvido com o pedido de isenção dos alunos do 3º ano. O(a) coordenador(a) foi chamando aluno por aluno e orientou de forma individualizada. Uma grande parte dos estudantes já haviam solicitado o pedido de isenção a partir de um momento de conscientização realizado em sala de aula pelo(a) coordenador(a) em parceria com os líderes de classe. Nesse processo de orientação, muitas pessoas entraram e saíram da sala da coordenação para resolver algumas situações: fazer impressão de material, para pedir o controle do ar condicionado das salas, pegar alguns jogos como UNO e dominó (Diário de campo, 24 de abril de 2024) (**CP1**).

> Em pouco tempo de observação, foi possível perceber a quantidade de pessoas que entraram na sala da coordenação, seja para tirar dúvidas, ou para trazer situações emergenciais. Teve um momento que tinha 4 pessoas em volta do(a) coordenador(a), solicitando alguma coisa. Depois dessas demandas emergenciais e situações que foram surgindo, a diretora chegou para um momento de reunião (Diário de campo, 22 de abril de 2024) (**CP2**).

> Nesse dia, foi possível, observar o(a) coordenador(a) realizando algumas funções da gestão. Ele(a) precisou sair pelo pátio da escola, verificando e chamando a atenção de alguns alunos que estavam fora da sala. Inclusive um grupo de alunos foi repreendidos pelo(a) coordenador(a). No mesmo momento, apareceu um aluno com um sangramento no nariz. O aluno foi levado até o(a) coordenador(a), o(a) mesmo(a) o acolheu e realizou os primeiros socorros, com a ajuda de alguns alunos. Outra situação observada, foi o(a) coordenador(a) organizando o horário de aula, uma vez que alguns professores haviam faltado. Após essa organização o(a) coordenador(a) entrou em uma sala de aula para conversar com a turma e chamar a atenção dos estudantes em relação a indisciplina. A turma não estava respeitando a aula (Dário de campo, 15 de abril de 2024) (**CP3**).

Os registros apresentados demonstram a rotina complexa dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais de Vitória da Conquista (BA). Em um determinado momento, um(a) dos(as) participantes da pesquisa chegou a relatar que as atividades que estavam programadas para o determinado dia não foram realizadas, devido às diversas demandas que foram surgindo (Diário de campo, 15 de abril de 2024) **CP3**.

Diante dessa realidade, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa compreender a importância de seu papel no ambiente escolar e os demais membros da escola necessita conhecer e reconhecer as suas atribuições. Essas percepções individuais (identidade para si) e as concepções do coletivo (identidade para o outro) são essenciais na formação e na construção da identidade profissional (Dubar, 2005). Quando os elementos que definem essa função estão desordenados ou se apresentam de forma confusa, os(as) coordenadores(as) acabam apenas respondendo às demandas que vão surgindo no seu contexto diário. Isso causa uma sobrecarga de funções e as ações da coordenação pedagógica acabam ficando em segundo plano. Algumas questões merecem atenção sobre esses registros de observação, as quais descrevemos a seguir.

Era dia de Atividade Complementar (AC)[10] e, de acordo com o documento legal que apresenta as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) (Bahia, 2002), esses profissionais deveriam estar participando e acompanhando o momento de planejamento dos professores. No entanto, observou-se que eles estavam resolvendo outras atividades do cotidiano escolar. Essa situação chama a atenção, pois, como afirmam Placco e Almeida (2012, p. 39), "a interação entre pares e as trocas de saberes precisam ser a base sobre a qual o coordenador desenvolve sua ação na escola na perspectiva de contribuir para a formação docente".

[10] A Organização dos Horários de Atividade Complementar (AC) é determinado pela Secretaria Estadual de Educação, sendo distribuído em três dias (terça-feira – Ciências Humanas; quarta-feira – Linguagens e quinta-feira – Ciências da Natureza e Matemática). O Manual de Programação Escolar apresenta o dia para realização da AC por área de conhecimento ou eixo tecnológico (Bahia, 2025).

Entretanto, no estado da Bahia, o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispõe, em seu artigo 8º, as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Dentre essas atribuições, está a função de organizar e acompanhar os horários de Atividade Complementar (Bahia, 2002). Esses momentos são fundamentais para a formação continuada dos professores e o planejamento coletivo.

A ausência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no momento da AC enfraquece significativamente esse espaço coletivo, além de dificultar o processo de interação, de trocas de conhecimentos, orientações e propostas de intervenções em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Também, compromete os momentos formativos, que perdem força quando não existe um acompanhamento sistemático, organizado e contínuo. O afastamento do(a) coordenador(a) de suas funções fragiliza o trabalho pedagógico que precisa ser realizado, conduzindo a constituição de um perfil fragmentado, voltado para responder às demandas emergenciais e não ao planejamento previamente organizado.

Outra questão observada foi os jogos guardados na sala da coordenação, juntamente com o controle do ar condicionado das salas de aulas (Diário de Campo, 24 de abril de 2024) **CP1**. Esses objetos não poderiam estar sob a responsabilidade de outras pessoas? Por que todas essas demandas são direcionadas sempre para a sala da coordenação? A sobrecarga do(a) coordenador(a) pedagógico(a) dificulta a realização do seu trabalho e, em muitos casos, suas reais funções, a exemplo do acompanhamento pedagógico e dos momentos formativos, que não são realizados, podendo, de certa forma, comprometer o desenvolvimento dos alunos no processo educativo.

Ao analisamos esses registros, foi possível perceber que os(as) coordenadores(as), por diversos momentos, precisaram deixar de realizar o seu trabalho para atender às funções que poderiam ser direcionadas a outros profissionais. Nesse cenário, as atividades que realmente precisam ser colocadas em práticas não são efetivadas.

No caso específico de uma das instituições, a falta do vice-diretor comprometeu, em muitos momentos, o trabalho da coordenação. Inclusive, o(a) coordenador(a) relatou que tinha consciência de que muitas coisas que ele(a) estava realizando não era sua função, "mas estou só, não posso ver as coisas acontecendo e não fazer nada" (Diário de campo, 15 de abril de 2024) **CP3**.

Essa sobrecarga de funções direcionadas aos(as) coordenadores(as), em muitos casos, devido à falta de funcionários suficientes para as demandas da escola, compromete diretamente a atuação desses profissionais. Assim, como possibilitar tempo, espaço e

reconhecimento do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as) em um ambiente que sobrecarrega esse profissional com outras atribuições que, nesse caso, deveriam ser realizadas por uma equipe maior?

Placco e Almeida (2012) apresentam as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) como o acompanhamento pedagógico, o atendimento aos professores, aos pais e responsáveis, a organização de reuniões. Mas, além disso, destacam as atividades realizadas por esses profissionais que não fazem parte das suas funções: preencher diário de notas e faltas, servir merenda, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos, organização de evento extracurriculares, substituição ou representação da direção da escola. Essas e outras situações podem dificultar as ações pedagógicas e a construção da identidade desses profissionais.

O(a) **CP3** aponta, em sua fala, o quanto que a ausência de profissionais específicos para cada função prejudica o andamento das ações desenvolvidas na escola. Quando isso acontece, as atividades cotidianas são direcionadas aos(as) coordenadores(as), transformando esses profissionais em multifuncionais.

As ações do(a) coordenador(a) **CP3** em chamar a atenção dos alunos no pátio, acolher alunos com problemas de saúde e organizar horário de aula, devido à ausência de professores, confirmam que a falta de funcionários não é apenas um problema administrativo da escola, é um fator que desorganiza o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nesse cenário, o **CP2** afirma que "não temos pessoal o suficiente para dar conta lá do administrativo e, muitas vezes, esse administrativo invade a coordenação pedagógica". Em relação a essas múltiplas demandas, o **CP1** afirma que "a gente vai tentando resolver o que chega". O(a) participante da pesquisa complementa:

> Se o próprio trabalho do coordenador pedagógico é uma confusão dentro do ambiente escolar, se não há essa clareza com relação ao trabalho do coordenador. Como você espera que haja clareza em relação ao espaço físico que o coordenador ocupa? Ninguém entra numa sala de aula para colocar os tablets lá. Ninguém entra numa sala de aula para colocar o controle do ar-condicionado lá. Ninguém entra para colocar a caixa de material da Obmep lá **(CP1)**.

As falas dos participantes revelam que a sobrecarga de funções e demandas que vão surgindo não é apenas uma questão de quantidade de tarefas que vão sendo direcionadas a esses profissionais, mas uma descaracterização da função. Fica evidente que não há reconhecimento do trabalho e, consequentemente, da identidade, daquilo que é próprio da coordenação pedagógica.

Quando o(a) coordenador(a) realiza múltiplas funções, o seu tempo de atuação fica dividido e o desenvolvimento do processo educativo, no qual seria o seu ponto principal de atuação, fica enfraquecido. Nesse sentido, Cerqueira (2024, p. 153) afirma que "o coordenador é um formador e que é preciso, no entanto, ocupar o seu lugar oferecendo formação ao docente, o que deveria estar no centro de suas funções de articulador, é muitas vezes relegada a segundo plano por falta de tempo".

Além disso, é possível perceber, a partir da narrativa analisada, a falta de clareza em relação ao espaço de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). A sala de aula é um lugar no qual se pede licença para entrar ou para sair. Entretanto, o mesmo não acontece na sala da coordenação pedagógica em que, segundo o participante da pesquisa, as pessoas entram e saem, pegam objetivos e interrompem o trabalho desenvolvido. Tal situação evidencia a fragilidade na compreensão do verdadeiro papel e do espaço de atuação desses profissionais, refletindo uma concepção que desconsidera a complexidade do trabalho que precisa ser realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar.

Assim, a grande quantidade de atividades direcionadas aos(as) coordenadores(as)e as diversas situações vivenciadas é resultado de um contexto dinâmico e incerto, no qual os papéis estão sempre se reconfigurando. Como esse profissional se relaciona com grupos diferentes, de necessidades diversas, essa interação se torna ainda mais complexas. É possível observar um pouco dessa rotina a partir dos registros a seguir.

> Ao chegar na escola o(a) coordenador(a) estava em reunião com os professores. Era dia de AC e o momento foi organizado para a realização do pré-conselho da unidade. O(a) coordenador(a) iniciou com alguns avisos. Nesse processo, mesmo com uma placa na porta, escrito "em reunião", várias pessoas entraram na sala da coordenação. Alunos, pessoas da secretaria, professores de outras áreas de conhecimento e o pessoal de apoio para pegar uns materiais da ornamentação junina. Nessa movimentação da sala e com as inúmeras interrupções o(a) coordenador(a) não consegui iniciar o pré-conselho. Chegou o momento do intervalo e ele ainda estava apresentando o cronograma e passando os avisos de final de unidade (Diário de campo 15 de maio de 2024) (**CP1**).

> Ao mesmo tempo que o(a) coordenador(a) estava participando de uma reunião online, foram chegando demandas, ele(a) estava também nesse momento fazendo impressões e organizando as avaliações que seriam realizadas no dia seguinte. E nesse contexto ainda tinha uma aluna fazendo uma avaliação sob a supervisão do(a) coordenador(a). Foi possível perceber que o(a) coordenador(a) não conseguiu se concentrar na reunião, que inclusive era um momento de orientação sobre ações pedagógicas para serem trabalhadas com os professores na escola (Diário de campo, 05 de maio de 2024) (**CP2**).

> Ontem mesmo tinha um formulário urgente para responder que chegou ontem no grupo, tinha que responder, aí você tinha uma formação para assistir, aí você tinha que ir na sala para dar um recado, você tinha que conversar com a pessoa, e quando você tem AC então, misericórdia, quando você tem plural, aí você tem que chamar

> os alunos para fazer a plural. Você tem que acompanhar a lista da prova plural. Eu não sei se é algo meu, que eu não estou sabendo organizar, ou se algo realmente da demanda que tem sido grande, e a gente não tem dado conta de seguir uma rotina (**CP3**).

Os registros do diário de campo e a narrativa de um(a) dos(as) coordenadores(as) reforçam que a rotina desses profissionais é marcada por uma grande quantidade de atividades, tanto aquelas que são da própria função, quanto das situações que vão surgindo no processo das relações. Os fragmentos revelam constantes interrupções e demandas emergenciais que acabam sobrepondo ao trabalho pedagógico. Cerqueira (2024) salienta que essa sobrecarga de funções é resultado, em grande parte, do desconhecimento das reais atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Segundo a autora, muitos segmentos da comunidade escolar acreditam que bastam encaminhar as demandas e os problemas para que o(a) coordenador(a) resolva. Assim, a rotina desse profissional fica bem distante do que seria o ideal. Nesse sentido, o(a) **CP1** apresenta sua concepção sobre o espaço de atuação da coordenação pedagógica.

> Talvez, não sei se a palavra mais adequada é essa, mas eu sinto um pouco de confusão pela comunidade escolar, sabe? O que é o coordenador? O que é o fazer do coordenador? Tem horas que... o professor espera de você alguma coisa que não é da sua atribuição, as vezes a direção traz alguma demanda pra você, que na verdade não era da sua atribuição, as vezes ninguém traz pra você, mas tem situações que vão interferir no que é da sua atribuição, então você se desloca do que é a sua atribuição, ou por falta de pessoal que faça aquilo, ou por falta de entendimento de quem é que precisa fazer aquilo, e se você ficar buscando ainda o entendimento, na verdade a coisa não vai acontecer, então eu vou lá e faço (**CP1**).

A fala do(a) **CP1** evidencia o quanto que o campo de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) perpassa por um espaço de indefinições. Frequentemente, esses profissionais assumem atribuições que são de outros, devido à incerteza de quem realmente deveria realizar determinada função. Esse movimento não apenas dificulta o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), mas também contribui para a construção de um perfil profissional distante das reais intenções desses profissionais. Segundo Dubar (2005), é no processo de socialização que acontece no ambiente de trabalho que a identidade profissional vai se configurando.

Essas vivências relatadas pelos(as) coordenadores(as) estão diretamente relacionadas à construção da identidade profissional. Essa constituição não ocorre de forma isolada, é resultado do processo das relações, sendo uma via de mão dupla, que envolve a compreensão de si, suas concepções, o que esse profissional espera de sua atuação, a partir das suas experiências pessoais o os significados atribuídos pelos outros (Dubar, 2005).

Nesse processo, os(as) coordenadores(as) estão construindo sua identidade a partir da

realização de situações direcionadas à coordenação, ou seja, uma identidade marcada por urgências e demandas do cotidiano escolar. O(a) **CP1** relatou, no período das observações, que "uma das grandes dificuldades na construção da identidade e na realização das atribuições são as demandas que chegam e que não fazem parte de minhas funções. Tudo que acontece na escola passa primeiro pela coordenação" (Diário de Campo, 15 de abril de 2024).

Além da sobrecarga de funções e das múltiplas demandas encaminhadas pelos outros segmentos da escola aos(as) coordenadores(as), outro desafio enfrentado no exercício da coordenação pedagógica, segundo os participantes da pesquisa, refere-se às relações interpessoais. Dudar (2005) afirma que a identidade profissional é resultado das interações que se estabelecem no contexto do trabalho e que as representações construídas pelos diferentes grupos possibilitam essa constituição. Nesse sentido, compreender como essas relações acontecem implica em perceber como esse processo de representações são formadas, transformadas e ressignificadas. É nesse contexto, marcado de significados, que emergem os desafios narrados pelos participantes da pesquisa.

> As relações interpessoais. O maior desafio são as relações interpessoais. De uma maneira geral, você precisa ter esse bom relacionamento com todo mundo. Mas você é humano com todo mundo. Você tem coisas que te machucam como machucou qualquer um. Você tem coisas que ferem seus conceitos, mas você tem que ter um jogo de cintura. Por exemplo, eu não saio mal da escola quando um processo não aconteceu, eu não vou sair arrasado da escola. Agora, se o clima institucional, para dizer em termos mais técnicos, se você não tem um clima institucional bom, se você tem dificuldade de convivência. Isso pesa muito essa questão das relações. Acho que é o mais difícil mesmo, porque você lida com muita gente, gente de muita natureza, de muitas maneiras de ser. Cada pessoa é o mundo, né? (**CP1**).

> Alguns temperamentos, lidar com determinados temperamentos dentro da escola, a atuação de alguns professores, porque assim eu não vivo no paraíso não adianta a gente maquiar as coisas né? A gente tem professores que, tem sim comportamentos, posturas pedagógicas, inclusive, que não são interessantes que a gente não concorda. Que a gente sinaliza, que a gente indica outro caminho, mas que colegas permaneça naquele caminho naquela direção (**CP2**).

As falas dos participantes corroboram com a discussão desta pesquisa: O(a) **CP1** destaca que um dos grandes desafios no desenvolvimento de suas funções são as relações interpessoais. Além de, nessas interações, serem direcionadas diversas demandas, conforme discutido nos parágrafos anteriores, os(as) coordenadores(as) precisam enfrentar situações que os desgastam emocionalmente, o que evidencia a complexidade da necessidade de desenvolver habilidades para saber lidar com as diferenças. Para o(a) **CP1**, essas relações são fundamentais e exercem um grande impacto na sua atuação.

Dubar (2005) salienta que a identidade profissional, por não ser algo interno, fixo, é produzida nas interações sociais no trabalho e, novamente, resulta do confronto ente identidade para si (como o sujeito se vê) e identidade para o outro (como é reconhecido, cobrado, tensionado). Então, essas situações são negociadas, podem entrar em conflito e são constantemente ressignificadas.

As falas apresentadas evidenciam as interações, tensões e necessidade de negociação, que são exatamente os elementos apontados por Dubar. Quando o(a) **CP1** afirma que tem coisas que ferem, mas precisa ter jogo de cintura, aqui aparece o conflito entre valores pessoais (identidade para si) e as exigências institucionais e relacionais (identidade para o outro) e é nesse confronto que a identidade profissional se reconstrói. Quando ele fala do "jogo de cintura", apresenta uma estratégia identitária para manter seu reconhecimento no grupo institucional do qual faz parte. Esse clima institucional significa que a identidade profissional da coordenação depende do reconhecimento social, e esse reconhecimento é mediado pelas relações e pelo clima do grupo de trabalho.

Placco e Almeida (2017, p. 153) reiteram que "as relações interpessoais se destacam entre as principais tensões e preocupações vivenciados pelos(as) coordenadores(as). A constituição do grupo perpassa diversos fatores, dentre eles a confiança". Dessa forma, o clima institucional influencia a prática dos(as) coordenadores(as) e direciona o modo como as atividades são conduzidas.

A fala do(a) **CP2** retrata conflitos com os professores e sentidos para os seus trabalhos. Quando percebe que alguns professores têm posturas pedagógicas que não são interessantes e que ela precisa sinalizar outro caminho, há uma disputa identitária em jogo, pois o(a) coordenador(a) se mostra como um mediador(a), formador(a) (identidade para si), mas ele encontra resistência que vai questionar esse lugar que ele assume (identidade para o outro), e mesmo o(a) coordenador(a) sinalizando o caminho, os professores permanecem com a mesma postura. Isso gera conflitos, que podem forçar o(a) coordenador(a) a ressignificar seu papel e a sua prática.

O processo das relações não influencia apenas o cotidiano do(a) coordenador(a) e as suas ações pedagógicas, como também contribui para a construção de sua identidade profissional. O(a) coordenador(a) precisa do outro para construir seu campo de atuação e, nesse processo, as posições assumidas por esses profissionais possibilitam a constituição de sua identidade (Woodward, 2014).

Ainda nesse percurso de análise, o(a) **CP2** acrescenta que o ambiente escolar é complexo e repleto de situações que em alguns casos não se relacionam com os

direcionamentos gerais da educação. Alguns profissionais, mesmo conhecendo a realidade escolar e as necessidades eminentes, não trabalham em prol do coletivo. Isso dificulta o andamento das atividades e o(a) coordenador(a) que, como mediador(a) dessas interações, precisa, ao mesmo tempo, entender essas especificidades, buscar caminhos e formas de superar esses desafios. Embora os diferentes grupos presentes no ambiente escolar apresentem demandas individuais, os aspectos coletivos devem ser considerados. O reconhecimento das funções e, principalmente, as ações relacionadas a cada uma delas, não apenas direciona e organiza o trabalho da escola, mas também fortalece as concepções de identidades. O(a) **CP1** reforça a importância e os desafios da organização e realização desse trabalho coletivo:

> Eu costumo dizer que um dos desafios da coordenação é o seguinte, é que o nosso trabalho depende de todo mundo. Como eu tenho as duas experiências, a minha experiência de sala de aula era, com toda dificuldade que tinha, seja o desinteresse de um aluno, é você e o seu aluno, é o seu trabalho e sua classe, o seu trabalho e sua turma. Na coordenação pedagógica é diferente, o seu trabalho depende da relação do professor, da relação do professor com a sua profissão, com a sua profissionalidade, o compromisso da gestão com os processos que são próprios à gestão. Então, eu percebo que o nosso trabalho, ele depende de tudo isso (**CP1**).

O trabalho realizado pela coordenação pedagógica depende do coletivo, diante disso, suas ações precisam estar pautadas nas atribuições que fundamentam a sua profissão, mas, também, nas necessidades de cada segmento escolar. É uma ação que precisa ser democrática e participativa, em que essa interdependência entre os diferentes grupos possibilite a constituição desses profissionais e a organização do seu campo de atuação, além de abrir caminhos para um espaço de tensões, quando não existe clareza do seu verdadeiro papel no ambiente escolar.

Como afirma Dubar (2005), a identidade profissional é resultado de uma construção relacional. Quando o(a) **CP1** afirma que o trabalho da coordenação "depende de todo mundo", fica claro que a identidade profissional se constrói nas relações e na interdependência entre os atores do contexto de trabalho. Quanto maior for a dependência, mais intensa é a negociação identitária. Então, vivenciar a coordenação é mais desafiador do que a docência em sala. Tem uma ruptura identitária entre o que ele foi como professor e, agora, como coordenador(a). Esse profissional, ao assumir essa função, precisa do reconhecimento dos demais segmentos, algo que na concepção dele(a), como professor, não era tão necessário. A sua atuação hoje, enquanto coordenador(a), está condicionada às relações estabelecidas com os demais segmentos.

No entanto, quando os limites entre as funções não são colocados em prática ou não

são respeitados, ocorre uma sobrecarga de responsabilidades. Nesse cenário, as variadas demandas tendem a ser direcionadas aos(as) coordenadores(as), por serem, no espaço educacional, os profissionais responsáveis pela articulação entre os diversos grupos. Isso não quer dizer que seria o melhor direcionamento, mas a falta de compreensão do verdadeiro papel no ambiente escolar direciona os(as) coordenadores(as) a assumirem as ações que emergem do contexto das relações.

Desse modo, é necessário que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) organizem as atividades que precisam ser realizadas por meio de uma rotina e um planejamento a partir das definições das propostas pedagógicas e das reais necessidades da escola. O contexto do espaço educacional pode sobrecarregar esses profissionais, caso não exista essa clareza de definições. Sem essa organização, como afirma Pereira (2004), o(a) coordenador(a) corre o risco de ser "atropelado" pelas demandas do cotidiano escolar.

Portanto, todos esses desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) geram consequências que comprometem as ações que precisam ser realizadas. Em relação à essa percepção e, principalmente, à efetivação, os(as) participantes da pesquisa destacaram que os desafios enfrentados não permitem a concretização e, em grande parte, o trabalho é desenvolvido a partir das necessidades do cotidiano e de ações emergenciais, e não de uma organização prévia, que teria como ponto de partida as especificidades do processo de ensino aprendizagem:

> A gente vai tentando resolver o que chega. A gente vai tentando resolver o que chega, né? Eu nunca me canso de fazer agenda. Como não me canso também de não cumprir nenhuma delas. Eu chego no fim do dia, eu vejo que eu não cumpri a agenda que eu fiz de manhã, que eu combinei com minha colega ontem à noite, mas eu sei que eu não cumpri aquela agenda não foi porque eu não estava fazendo nada. Porque surgiram urgências, surgiram coisas que para eu cumprir essa demanda, essas outras coisas precisavam ser feitas. Eu lido com as demandas desse jeito. Um dia após o outro (**CP1**).
>
> Eu procuro fazer o máximo, vou até onde dá, mas para adoecer não. Assim, não vou adoecer por causa da SEC não vou adoecer por causa dos meus professores né verdade que tem alguns momentos que o coração da gente fica extremamente acelerado porque você tem que dar conta de uma coisa, você quer dar conta daquele de fato, mas aí onde você tem que olhar para si e saber até onde você pode ir né? (**CP2**).
>
> Eu fico pensando que o problema é comigo que eu não consigo me organizar. E olha que eu sou uma pessoa organizado(a), porque todo mundo fala. Ah, você é organizado(a). Eu fico nesse estado assim de ansiedade, então eu fico meio que me sentindo desorganizado(a) diante de querer ter uma organização entendeu? Porque eu quero, eu sou aquela pessoa que eu gosto de começar uma coisa e terminar. Então quando você não consegue terminar uma coisa, por exemplo, hoje eu estava fazendo levantamento de uma lista dos alunos das turmas. Aí tinha que fazer um relatório de outro aluno que o psicólogo estava querendo esse relatório, eu falei calma, deixa eu

terminar aqui. Então essas muitas demandas têm complicado (**CP3**).

Se, por um lado, o ambiente escolar pode oferecer elementos essenciais para que os(as) coordenadores(as) construam sua identidade e se reconheçam em seu espaço de trabalho, esse contexto pode também se constituir como um espaço de tensões e de crises nessa formação. As múltiplas demandas, resultado das relações, deixam esses profissionais confusos e perdidos nesse emaranhado de atividades que, muitas vezes, não fazem parte da sua função e influenciam, de certa forma, na efetivação e na organização do pedagógico da escola.

Por outro lado, todo esse contexto possibilita também momentos de reflexão. Quando o(a) participante desta pesquisa afirma que faz o máximo, mas não assume uma identidade que pode levá-la ao adoecimento, reitera uma concepção identitária. Ela não assume o papel do(a) coordenador(a) que faz de tudo, e isso é estabelecer limites. Esse profissional ressignifica sua identidade no enfrentamento das exigências da instituição.

Sousa (2010) afirma que (a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa compreender a realidade da escola, refletir sobre as reais necessidades, para, depois, junto ao grupo de professores, buscar as melhores estratégias de intervenção. Ou seja, precisa assumir seu papel de líder do fazer pedagógico. No entanto, é possível perceber, nos registros, que o cotidiano desses profissionais não permite essa organização ou, em muitos momentos, dificultam a efetivação. Pimenta e Lima (2004) salientam que identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída durante a sua trajetória profissional, a partir das suas experiências de vida e das relações sociais. Contudo, essa construção pode se tornar confusa, uma vez que o contexto desses profissionais é marcado por situações imprevisíveis e pelas tensões entre o que é planejado e o que realmente é colocado em prática.

Portanto, o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é marcado pela indeterminação, pela impossibilidade de fechamento das tarefas, atravessada pela urgência das demandas. Isso resulta em um trabalho inacabado, e na sensação de que nada foi feito em relação ao que lhe é próprio, o que implica na sua identidade profissional.

As narrativas dos participantes da pesquisa revelam que, embora exista um esforço e um planejamento das ações pedagógicas, o cotidiano desses agentes é atravessado por atividades que vão chegando na sala da coordenação e inviabilizam as ações estruturadas. O(a) **CP1** afirma que as demandas emergenciais, distantes do seu planejamento, frequentemente, ocupam o seu tempo de trabalho. Dessa forma, esse profissional desvia o seu olhar e direciona as suas práticas para questões do cotidiano que, embora não sejam sua

atribuição, de certa forma, influencia na sua atuação. Essa ação, por vezes dinâmica e bastante emergencial, possibilita a constituição de percepções distantes do perfil desses profissionais. Canário (2005) afirma que as pessoas são determinadas, em grande medida, pela atividade profissional que realizam, logo, a identidade é constituída, em parte, nesse contexto social.

Assim, a construção identitária desses profissionais é desenvolvida em um ambiente repleto de tensões, conflitos e múltiplas determinações. O(a) coordenador(a) atua em um espaço de incertezas e sobrecarga de trabalho, vivendo momentos de flexibilizações e negociações (Bauman, 2005). Mas, por outro, também, eles estabelecem estratégias identitárias, reconhecimento de seu trabalho, dos seus limites, de consciência de si. Tudo isso ressignifica a identidade profissional desses(a) coordenadores(a) e os posicionam em suas funções. Nesse sentido, a identidade não é permanente, mas sim marcada por transformações diante das realidades e das novas necessidades. Ainda referenciando Bauman (2005), expomos seu posicionamento frente à identidade:

> O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de manter firme a tudo isso, são fatores cruciais, tanto para o pertencimento quanto para a identidade (Bauman, 2005, p. 17).

Destarte, os caminhos trilhados pelos(as) coordenadores(as) são essenciais na sua formação. Placco e Almeida (2012, p. 59) afirmam que "o coordenador se torna coordenador pedagógico também na relação com o seu ambiente de trabalho de forma singular e bem específica". Nessa perspectiva, Dubar (2005) considera que é pela interação social no trabalho que a identidade profissional se configura. Dessa forma, se a identidade profissional de uma pessoa se constitui de forma contínua e no ambiente de trabalho de cada pessoa, e se esse espaço está desorganizado e não reconhece as funções dos grupos envolvidos, consequentemente, a construção das representações e significados dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) será também impactada.

Desse modo, a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída a partir das variadas experiências e papéis desempenhados, e precisa sempre estar se adaptando às novas exigências e situações que vão surgindo. Esse contexto incerto e repleto de demandas, além de favorecer a constituição de identidades, gera, também, situações que podem impactar a saúde emocional desses profissionais e gerar conflitos de identidade. Os(as) CP2 e CP3 evidenciam isso em suas narrativas, quando mencionam o risco de adoecimento e os momentos de frustação.

Ao mencionar o “coração acelerado” e o risco de adoecimento, o(a) participante da pesquisa expressa a tensão que sente ao tentar atender às demandas do seu contexto de trabalho. Por outro lado, CP3 relata um conflito vivenciado em relação à organização de suas funções. Embora o(a) participante deixe claro que essa situação não resulta de uma falta de competência pessoal, mas de uma estrutura de trabalho que lhe é imposta, a interrupção frequente e a quantidade de atividades direcionadas aos(as) coordenadores(as) evidencia a distância entre o que é determinado para essa função e o que realmente é colocado em prática.

Esse desencontro gera tensões, crises de identidades, desvalorização desses profissionais e a precarização do trabalho. Quando os(as) coordenadores(as) se identificam apenas como resolvedores de demandas e se não existe uma compreensão clara das funções, a concepção desses profissionais também fica comprometida, colaborando para uma desprofissionalização da função.

Santos (2021) aborda a desprofissionalização como à perda das características que definem e identificam uma profissão. Ainda segundo a autora, esse processo se intensifica quando os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) deixam de realizar suas atribuições e passam a desenvolver atividades distantes das suas funções. Essa descaracterização pode ocorrer, também, quando suas responsabilidades são desvalorizadas (Santos, 2021).

Por conseguinte, os relatos dos participantes desta pesquisa evidenciam essa desprofissionalização, uma vez que os(as) coordenadores(as), no contexto escolar, estão sempre respondendo às demandas do dia a dia e deixando suas atribuições em segundo plano e, em alguns momentos, não conseguindo realizá-las. Segundo Vasconcelos (2007), o(a) coordenador(a) pedagógico(a), em seu ambiente de trabalho, depara-se com situações desafiadoras, uma vez que muitas demandas, que vão surgindo no contexto das relações, não se relacionam com suas funções e com o seu campo de atuação. Os(as) participantes da pesquisa foram questionados se, no exercício da função, já havia se deparado com alguma situação de desvalorização do trabalho. As narrativas revelam percepções distintas.

> Já sim. Vou colocar uma situação, por exemplo, que é muito entristecedora para mim, no sentido da desvalorização. Uma, institucionalmente, quando você está dentro de escola, que é um espaço tão complexo, tão complicado, que já tem dentro de si, dentro do seu cotidiano, tanta demanda, E você tenta acolher e você dá o seu melhor para cada uma daquelas demandas, mas você vê institucionalmente como, por exemplo, reportar diretamente, assim, o NTE, a Secretaria da Educação, que é como se não fizesse nada. Não importa o que você tá fazendo, se você tá fazendo, o que você já fez. Se você se antecipou naquilo ali, você tá já inserido no processo. Então, você não tem nenhum reconhecimento, de chegar e falar, não, peraí, aqui tá fazendo. Não é nem elogio, não é nada disso. É só o seguinte. Falar assim, hoje tá bom. Que bom que você tá fazendo. Maravilha. Por quê? Porque isso iria me tranquilizar. Acho que pronto, meu processo tá sendo feito e tal, eles estão sabendo

> que meu processo tá sendo feito. Então isso aí entristece muito (**CP1**).
>
> A gente tem alguns momentos assim de embates. Alguns momentos que são desconfortáveis, mas eu não diria assim de desvalorização. Assim, quando você tem uma situação desconfortável, por exemplo, chamar um professor atenção porque acaba que a nossa relação ela é maior com o professor mesmo né. E às vezes tem um professor que sai, sai do padrão, sai do parâmetro, não vou dizer linha não, mas a gente tem um parâmetro né. E quando o professor sai dessa condição e a gente precisa chamar, então isso provavelmente causa um desconforto, claro que o colega não gosta do que a gente fala, o colega não vai gostar, mas assim eu não me recordo de nenhum momento em que que eu sofri essa desvalorização não (**CP2**).
>
> Eu tive assim alguns embates. Logo no início quando eu cheguei aqui, eu fui tentar organizar muitas questões, então assim teve Professor que foi para o embate mesmo. Teve uma situação também que, por exemplo, é, eu não faço jamais de chamar o professor na frente do aluno ou ir na sala e procurar resolver aquela situação. Mas assim teve um momento, que desde o início uma professora ela é um pouco assim desrespeitosa. Então no momento ela não tinha razão nenhuma, então eu tinha que intervir naquele momento, não podia deixar para intervir depois, porque ela tirou dois alunos da sala que não ia fazer a prova oral dela. Porque ela dividiu em grupos de cinco e eles sobraram, não tem lógica isso, entendeu não tem, ou então dividisse de outra forma, um grupo com quatro, grupo com três, mas não, eles não têm culpa porque os outros que era do grupo dele não foram. Eles não vão fazer avaliação. Então, depois isso gerou uma situação. Ela ficou assim muito estressada. Eu chamei a direção para resolver conversar também. Então, você não entende o que é de fato é, então o professor fala, vou mandar ele para sua sala para você ver como é que é. Então essas falas assim também desse tipo. A gente vai propondo então algumas outras intervenções para o aluno que está no trabalho ou por questões comportamentais de indisciplina ou por questão de rendimento. Então vou mandar para você para você resolver. Então assim também essas falas querendo ou não acaba desvalorizando o seu trabalho enquanto coordenador(a) pedagógico(a) (**CP3**).

A desprofissionalização do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode se manifestar de diferentes maneiras e de formas sutis que, em alguns momentos, não são identificados por esses profissionais. Como a falta de reconhecimento relatada pelo CP1, o desrespeito e transferência de responsabilidades. As experiências apresentadas pelos participantes da pesquisa demonstram momentos vivenciados, que podem afetar as concepções individuais e o sentimento de pertencimento profissional. Nesse sentido, a desprofissionalização também acontece quando suas atribuições são descaracterizadas.

O não reconhecimento do trabalho realizado, relatado pelo(a) CP1, evidencia não apenas a desvalorização, mas os sentimentos de tristeza e frustação. Essas percepções influenciam na concepção do(a) coordenador(a) e, consequentemente, compromete a construção da sua identidade, pois quando a identidade atribuída pelo outro é marcada pela invisibilidade, ocorre uma ruptura identitária, uma vez que o sujeito não consegue validar socialmente sua atuação.

Quando, em sua narrativa, o(a) CP1 faz referência à validação do seu trabalho, esse reconhecimento lhe traria uma tranquilidade na condução de suas ações e um pertencimento

profissional. A desprofissionalização do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um processo que resulta no enfraquecimento do papel específico desses profissionais, em algumas situações, por essa não visibilidade do trabalho que é realizado, pela perda de autonomia, no desvio das funções, na precarização e nas tensões vivenciadas no ambiente de laboral.

Os(as) CP2 e CP3 relataram não terem vivenciados situações de desvalorização. Nas narrativas desses sujeitos, é possível perceber momentos de tensão, enfrentamentos e desrespeito que, de certa forma, não são situações confortáveis no exercício da profissão, a exemplo de momentos de resistências dos professores e as tensões na resolução de situações que são inerentes ao processo de mediação. Isso, de certa forma, revela as diferenças nas percepções, e como cada pessoa interpreta a sua realidade, sendo resultado do contexto das relações. Falas como "vou mandar para a sua sala para ver como é", "vou mandar para você resolver" indica a compreensão equivocada do papel da coordenação, trazendo uma sobrecarga e momentos de conflitos para esses profissionais.

Dessa forma, a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está profundamente relacionada ao seu ambiente de trabalho e as relações estabelecida com os diferentes grupos presentes na escola. Investir na clareza dessa função, no conhecimento e reconhecimento de sua atuação e nas interações sociais torna-se essencial para que esse profissional desenvolva as suas potencialidades. A seguir, discorreremos acerca das possibilidades de atuação no ambiente escolar e como que o exercício das ações específicas da coordenação pedagógica possibilita a sua constituição.

7.4.2 Potencialidades da coordenação pedagógica e a construção da identidade profissional

A construção da identidade profissional é um processo contínuo, marcado por aprendizagens e constantes transformações. Essa constituição depende da época considerada, do contexto e das percepções apresentadas (Dubar, 2005). Assim, esse processo de formação, mudanças e ressignificação é resultado de um movimento dinâmico, das concepções individuais e das constantes interações que acontecem no ambiente de trabalho.

Na coordenação pedagógica, isso torna-se mais evidente, pois o(a) coordenador(a) se relaciona com diferentes grupos que fazem parte da comunidade escolar e exerce diversas funções que são essenciais para o desenvolvimento da escola. Essas ações possibilitam essa constituição constante em um ambiente repleto de representações. Segundo Silva e Sampaio (2015), é possível perceber a dimensão do trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), quando se analisa a quantidade de atividades que são direcionadas a esses

profissionais e quantas ações são colocadas em prática.

São funções relacionadas à organização dos processos escolares, articulação de atividades e projetos, formação de professores e mediação das práticas desenvolvidas no contexto escolar (Silva; Sampaio, 2015). Partimos do pressuposto de que a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as relações vivenciadas no ambiente de trabalho potencializam a sua prática e, consequentemente, possibilitam a sua formação e transformação.

Nas ações desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) relacionadas à escuta e ao acolhimento, foi possível perceber funções essenciais sendo colocadas em prática, tais como: o acompanhamento do planejamento dos professores, a promoção do diálogo nos momentos coletivos e individuais, os momentos reflexivos entre gestores, professores, alunos e comunidade escolar. Essas práticas revelam como que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está pautado no processo de aproximação e de colaboração entre os diferentes grupos. Essas ações ficam evidentes nas falas dos participantes da pesquisa:

> Outra coisa também que me sinto coordenadora pedagógica é na Jornada pedagógica e eles adoram aqueles mimos que eu trago, aquele acolhimento, e assim eu vejo o quanto aquilo é importante para eles (**CP2**).

> A gente conversa, orienta, a gente quer sempre a questão do bem, orientar mesmo para os estudos e a gente assim, fica muito feliz quando a gente ver os resultados. A questão da evolução dos alunos, aquele Professor que, às vezes não faziam, só reclamava, vai e começa a fazer aquilo que a gente vai orientando, solicitando, falando, não professor, não é dessa forma a ideia é essa, né? (**CP3**).

As falas evidenciam que a escuta e o acolhimento constituem dimensões fundamentais no trabalho realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. Essas ações, desenvolvidas por meio da parceria entre os grupos, fortalecem os vínculos e contribuem diretamente para o processo de ensino-aprendizagem, além de ressignificar a prática desses profissionais, que passam a se reconhecer na profissão. O sentimento de pertencimento impacta não somente na atuação, mas também na sua constituição identitária.

Esses depoimentos evidenciam que tais ações fortalecem e ressignificam a identidade profissional do(a) coordenador(a). Há um alinhamento entre a identidade de si e a identidade para o outro e, com isso, fortalece os sentimentos de pertencimento de cumprimento das funções pedagógicas.

Oliveira (2020) salienta que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é responsável pelo acolhimento dos professores com o propósito de proporcionar momentos significativos para os estudantes. Nessa perspectiva, esse processo não se configura apenas como demonstrações

afetivas e pontuais, mas como estratégia pedagógica, que favorece o apoio aos diferentes grupos. Essa concepção também se manifesta na fala dos participantes da pesquisa, como evidencia o(a) CP2 "eu tenho uma característica pessoal que talvez favoreça isso. Eu sou uma pessoa que gosta muito de acolher. Então os professores me procuram, direção da escola me procura".

Se, por um lado, essa característica identificada nos(as) coordenadores(as), que possibilita o acompanhamento das atividades pedagógica e a sua atuação, por outro, pode também sobrecarregar esse profissional, uma vez que os demais grupos, a partir desse acolhimento e a disponibilidade constante, podem passar a entender que o(a) coordenador(a) estará sempre disponível para assumir as diversas atividades que vão surgindo e que, muitas vezes, vão além das atribuições pedagógicas. Por isso, é necessário que os(as) coordenadores(as), no processo das relações dentro da escola, estabeleçam as ações que precisam ser realizadas a partir de um planejamento fundamentado no papel desses profissionais e nas necessidades pedagógicas.

No período de observações, foi possível perceber como que essas potencialidades da escuta e do acolhimento são essenciais na organização do trabalho pedagógico. Essas ações, quando colocadas em prática com uma intenção pedagógica, possibilita a construção de um ambiente pautado no diálogo, no qual os docentes se sentem confiantes para compartilhar seus desafios, dúvidas e necessidades. Isso pode ser confirmado com os seguintes registros do diário de campo:

> Ao chegar na escola o(a) coordenador(a) estava participando da AC com os professores. O(a) coordenador(a) conseguiu articular a atividade complementar com tranquilidade, sem muitas interrupções. Após o momento de AC, o(a) coordenador(a) participou de um momento de interação com os alunos para organização de alguns projetos que serão desenvolvidos na escola. Depois disso alguns professores procuraram o(a) coordenador(a) para orientação. (Diário de campo, 10 de abril de 2024) (**CP1**).
>
> Nesse dia o(a) coordenador(a) acolheu algumas demandas de alunos e professores, teve um momento de reunião com a gestão para iniciar a organização de alguns projetos da escola. Era dia de AC, após essas primeiras ações o(a) coordenador(a) fez um momento de orientação com os professores. Nesse dia não teve pauta formativa. Foi possível perceber o quanto que os professores buscam a orientação da coordenação, inclusive apresentando suas propostas, pedido sugestão e orientação sobre as ações para serem realizadas na sala de aula (Diário de campo, 24 de abril de 2024) (**CP2**).
>
> Em meio as atividades organizadas para o dia o(a) coordenador(a) planejou a pauta de AC da semana, teve um momento de reunião com a gestão. Nesse dia foi possível observar os professores procurando o(a) coordenador(a) para tirar dúvidas e pedir sugestões. Algumas orientações foram sobre a organização do plano de curso. (Diário de campo, 28 de abril de 2024) (**CP3**).

Os registros do diário de campo demonstram, de forma concreta, como que a escuta e o acolhimento são elementos que fortalecem o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nas três observações, a comunidade escolar, principalmente os professores e os alunos, compartilham com os(as) coordenadores(as) suas necessidades, tiram dúvidas e buscam orientações. Assim, o(a) coordenador(a) assume, diante dos demais grupos, uma posição de referência e os grupos que fazem parte do ambiente escolar compreendem que as atividades precisam ser compartilhadas e discutidas com a coordenação.

Nesse cenário, compreendemos que a construção da identidade profissional está respaldada nas ações desenvolvidas por esses profissionais, nas relações estabelecidas com os demais segmentos e no reconhecimento do trabalho do(a) coordenador(a). Diante disso, esses profissionais validam e fortalecem a sua identidade em um espaço colaborativo.

Vasconcelos (2019, p. 131) corrobora com a discussão ao afirmar que "o coordenador precisa acolher o professor em sua realidade, em suas angústias, dar 'colo', reconhecimento das necessidades e dificuldades". Portanto, as narrativas analisadas reforçam que o trabalho realizado, por meio da parceria e do diálogo, favorece a atuação dos(as) coordenadores(a) e a construção de um perfil profissional. Esses elementos favorecem o reconhecimento das funções da coordenação e a identificação dos reais papéis que precisa ser realizado. A fala dos(as) CP2 e CP3 reafirmam a importância do trabalho desenvolvido pelo(a) coordenador(a) por meio da parceria e do diálogo:

> Então, eu entendo que o coordenador pedagógico é aquele que está ali para assessorar o professor, não é um empregado do professor, ele não está ali para fazer coisas para o professor, mas na medida que esse professor necessitar de um apoio pedagógico, ele está ali, porque a gente tem esse potencial de dialogar com uma área, de dialogar com a outra (**CP2**).

> Eles sempre me perguntam e pedem opinião para fazer as coisas, tipo como é que eu faço essa questão. Somos muito parceiros. Então sempre estamos um ajudando o outro. Eles realmente me vendo assim como um apoio e não como aquela pessoa que vai controlar, vai fiscalizar, como aquela pessoa que vai só cobrar, vou cobrar, vai ter os momentos de cobranças, os momentos chatos, mas também vai ter os momentos de muito apoio (**CP3**).

Essa parceria e os momentos de diálogos entre a coordenação pedagógica e os demais segmentos da escola precisam ser construídos de forma intencional, e essa constituição exige como base a confiança (Vasconcelos, 2019). É nesse contexto das relações, marcado pela escuta e acolhimento, que a identidade profissional é fortalecida. Ao assumir suas atribuições e realizar um trabalho de parceria com a comunidade escolar, os(as) coordenadores(as) assumem um perfil que, ao ser reconhecido pelos demais grupos, direcionam as percepções

desses agentes. Assim, a constituição da identidade profissional está diretamente relacionada às interações ocorridas no ambiente escolar.

Outras potencialidades observadas na atuação dos(as) coordenadores(as) dizem respeito à capacidade de organizar e conduzir as ações desenvolvidas na escola. Tais competências tornam-se evidentes quando os(as) coordenadores(as) articulam, mediam e lideram o trabalho coletivo. Segundo Placco e Almeida (2012, p. 95), "organizar, orientar e harmonizar seriam competências inerentes ao coordenador". Essas possibilidades de atuação identificam o(a) coordenador(a) como aquele que integra as ações pedagógicas realizadas pelos diferentes grupos, por meio do diálogo. As funções de mediador, articulador e líder das práticas pedagógicas possibilitam a organização das atividades escolares e contribuem para a formação de um ambiente mais participativo e democrático.

Nos registros dos participantes da pesquisa, uma potencialidade na construção da identidade do(a) coordenador(a) é a consciência sobre suas funções, sobre o seu papel no contexto escolar. Ao negar aquilo que não faz mais parte de seu trabalho e afirmar sobre o que lhe é pertinente, ressignifica suas concepções, dando sentido à sua função, e legitima o seu lugar na posição de mediador e colaborador das atividades pedagógicas.

Cada momento vivenciado e os espaços de reflexão conduzidos pelos(as) coordenadores(as) se constituem em locais de aprendizagem para todos os segmentos envolvidos, o que reforça a necessidade desse trabalho colaborativo. A atuação desses profissionais, nesse processo, pode ser identificada com uma potencialidade de grande relevância para a escola e para a sua formação. Na fala dos(as) participantes da pesquisa, é possível observar características que evidenciam essa capacidade de articulação, mediação e liderança do trabalho pedagógico.

> O papel é o de coordenar e orientar o trabalho docente. Acredito que o principal é isso aí. Por exemplo, pensar em um tipo de avaliação, refletir sobre a relação professor aluno junto com ele, refletir sobre a importância da avaliação, sobre o processo de avaliação, refletir um pouco sobre as novas demandas que surgem, sobre os programas, de que maneira que a gente pode inovar a nossa prática, ainda que não seja especificamente voltado para aquela disciplina (**CP2**).

> No conselho de classe de forma mais abrangente quando reúnem todos os professores é aí que todos fazem um relato ali geral da turma e de alguns estudantes. Aí você consegue compreender realmente as situações que precisam ter intervenção. E aí a partir daí você fazer a intervenção, Ou seja, o pós-conselho, chamar os estudantes, identificar porque que ele não avançou quais foram as dificuldades apresentadas durante a unidade. E aí depois disso que entender pelos estudantes o que aconteceu passar as informações para os professores (**CP3**).

O papel de mediador, articulador e líder das ações pedagógicas desenvolvidas

pelos(as) coordenadores(as) possibilita a formação de um ambiente mais participativo. As suas narrativas revelam que a organização e a forma como esses profissionais conduzem as atividades incentivam a colaboração dos professores e, consequentemente, o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, "a importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar se dá pelo fato de ser ele o articulador e mediador das relações entre os indivíduos (pais, alunos, professores e diretores) da comunidade escolar" (Oliveira, 2019, p. 2). Ele é o elo entre os demais segmentos do espaço escolar e o responsável pelas boas relações.

Dessa forma, é possível afirmar que o perfil de articulador, mediador e líder não apenas orienta a atuação dos(as) coordenadores(as), mas também apresenta os elementos fundamentais na construção da identidade profissional. Essa identidade é constituída no cotidiano, nas relações estabelecidas e na maneira como esses profissionais se posicionam diante das demandas escolares.

Nesse cenário, o(a) coordenador(a) passa a ser visto como aquele que orienta os caminhos, lidera os processos e possibilita o desenvolvimento das relações e, com isso, contribui para a transformação das práticas educativas. O(a) CP1 afirma que "liderar é processo. Liderar não é entregar demanda. Liderar é isso, é participar. Liderar um processo, é você estar junto ao processo". Esse entendimento reforça a importância da participação ativa desses profissionais frente ao trabalho coletivo realizado na escola. Tal percepção de reconhecimento diante da sua equipe escolar fica evidente nas declarações dos participantes da pesquisa:

> E os professores trazem assim e me mostram. Você acha que está bom? Vai dar certo desse jeito? Eu me sinto sabe eu me sinto a coordenadora, quando a gente faz um projeto e a gente articula aluno, a gente articula a família, a gente articula professor e a gente vê aquele envolvimento e a gente finaliza (**CP2**).

> Estamos um ajudando o outro, você viu a noite, de manhã mais ainda. Quando eu entrei, não fiquei à noite. Então depois que eu vim para o noturno, mas querendo ou não mesmo quando eu entrei e não estava diretamente no noturno, mas eu já passava as demandas para serem feitas, os projetos, as coisas previstas eu estava sempre articulando com eles. Então dava esse suporte também e a gente vê essa parceria. Eles realmente me vendo assim como um apoio e não como aquela pessoa que vai controlar (**CP3**).

Ser líder é caminhar junto, é apoiar, é compartilhar os momentos e em conjunto buscar as possíveis intervenções. Portanto, é possível dizer que o reconhecimento do perfil de líder, articulador e mediador, na condução e organização dos processos pedagógicos, fortalece a identidade profissional. Essa constituição não acontece de forma isolada, mas sim nas trocas que acontecem no ambiente de trabalho. Tais interações são constantes e estão sempre

passando por transformações, diante disso, os(as) coordenadores(as) constroem essas concepções, e, como afirma Bauman (2005), essas percepções não têm a firmeza de uma rocha e são bastante negociáveis. Podem ser duradouras ou não, isso vai depender dos caminhos trilhados e das representações. O(a) CP2 evidencia, em sua fala, essa flexibilidade dos processos: "a gente lida com pessoas e não há uma rigidez nos processos, né? Os processos eles de fato são dinâmicos, então as coisas mudam muito facilmente de uma hora para outra e você tem que correr e ajustar".

A narrativa do(a) participante da pesquisa destaca a constância dos processos e mostra que, para além das funções direcionadas aos(as) coordenadores(as), as diversas demandas que vão surgindo exigem desses profissionais adaptações e ações nesses contextos dinâmicos. Assim, o(a) coordenador(a) vivencia permanentes transformações em um movimento no qual revela identidades em reconstrução (Bauman, 2005). No seu campo de atuação, a percepção e o entendimento de suas funções possibilitam a compreensão do seu papel de articulador, mediador e líder do trabalho pedagógico.

Desse modo, a identidade profissional se fortalece nas ações realizadas, no reconhecimento das funções e nos sentidos atribuídos pelos(as) coordenadores(as) e pelos demais grupos presentes na escola. Trata-se de uma construção que não apresenta uma definição e determinação, a identidade vai se configurando pelos meios e pelas experiências vivenciadas (Bauman, 2005). Nesse cenário, o(a) coordenador(a) constitui o seu perfil em um processo contínuo de mudanças.

Essas constantes construções e reconstruções, no entanto, podem gerar conflitos e crises de identidades, uma vez que os diferentes contextos favorecem o desenvolvimento de múltiplos significados. Se, por um lado isso enriquece o processo das relações, revela as potencialidades e amplia o entendimento do verdadeiro papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar, por outro, pode gerar tensões entre o que realmente são atribuições desses profissionais, as demandas que vão surgindo e as constantes adequações.

Consequentemente, a análise realizada nessa seção evidencia que as potencialidades vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no contexto de trabalho, contribuem para a construção da identidade profissional. Quanto mais esses profissionais desenvolvem suas atribuições, mais se fortalece na função. Essa atuação possibilita o desenvolvimento de habilidades que favorecem a escuta, o acolhimento, a mediação, a articulação e a liderança do fazer pedagógico. Essas capacidades, identificadas nos(as) coordenadores(a), são essenciais, pois favorecem as trocas entre os seus pares e o reconhecimento do seu verdadeiro papel no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é fundamental que os(as) coordenadores(as) tenham clareza sobre sua profissão, compreendam os reais significados de sua atuação e reconheçam como que um trabalho fundamentado nas orientações da profissão são o princípio de um trabalho colaborativo e democrático. A identidade profissional consolida-se nesses encontros, no reconhecimento de suas atribuições, e amplia a sua autonomia, o que possibilita as tomadas de decisões. Ao reafirmar o seu lugar de articulador, mediador e transformador das práticas pedagógicas, o(a) coordenador(a) reafirma seu papel junto à equipe escolar.

7.5 Considerações finais

Este estudo revelou que os desafios e as potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(a) no ambiente escolar são elementos que contribuem para a construção de sua identidade profissional. Embora os enfrentamentos, em muitos casos, dificultem a realização de suas reais atribuições, eles também promovem momentos de reflexão, reconfiguração e ressignificação da prática. E, no desenvolvimento de suas funções, os(as) coordenadores(as) passam a reconhecer o seu campo de atuação e os aspectos e as características que definem a sua atuação.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua em um contexto que exige constantes adaptações e novas configurações. Diante disso, a identidade não é fixa, ao contrário, é marcada por momentos de construção e reconstrução frente às mudanças e às novas demandas do contexto educacional. A sociedade se transforma constantemente e essas mudanças repercutem diretamente na escola e, consequentemente, na atuação desses agentes. Esses movimentos contribuem para adequações e o desenvolvimento de novas das concepções.

Constatamos, também, que essa construção pode se tornar confusa, uma vez que o contexto desses profissionais é marcado por situações imprevisíveis e pelas tensões entre o que é organizado e planejado, e o que realmente é colocado em prática. Os dados analisados revelam que, embora exista a estruturação das ações pedagógicas e o conhecimento por partes dos participantes da pesquisa sobre suas atribuições, o cotidiano desses profissionais é atravessado por atividades que vão chegando na sala da coordenação e que inviabilizam as ações planejadas.

Neste estudo, percebemos que a construção identitária dos(as) coordenadores(as) é desenvolvida em um ambiente repleto de tensões, conflitos e múltiplas determinações. Assim, o(a) coordenador(a) atua em um espaço de incertezas e sobrecargas de trabalho que, em muitos momentos, levam esses profissionais a apenas responderem a essas demandas diárias.

Isso influencia na formação e na transformação de suas concepções. Nesse sentido, a identidade não é permanente, mas sim marcada por mudanças diante das realidades e das novas necessidades.

Dessa forma, a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) se constituem de forma contínua em um ambiente de trabalho, no entanto, os demais grupos não reconhecem as reais funções dos(as) coordenadores(as). Nesse contexto, a construção das representações e significados desses colaboradores também é impactada. Os principais desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no ambiente escolar, são a sobrecarga de funções, as atribuições de outros profissionais que são direcionadas à coordenação pedagógica e as relações interpessoais. Esses desafios, ao mesmo tempo que dificultam a realização das reais atribuições deles, possibilitam a ressignificação da prática.

Ao lidar com as diversas demandas que vão surgindo no ambiente escolar, o(a) coordenador(a) é levado, também, a refletir sobre suas ações e o seu papel, esses momentos de reflexão foram percebidos no período de observação e nas narrativas dos participantes da pesquisa. Essas experiências complexas e dinâmicas possibilitam a constituição de uma identidade que se transforma a partir das necessidades e das novas adequações vivenciadas no contexto das relações.

Desse modo, a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída a partir dos momentos vivenciados e dos papéis desempenhados. O que evidencia a importância do desenvolvimento das suas atribuições, em que as potencialidades da coordenação pedagógicas relacionadas à articulação, à mediação e à transformação das práticas pedagógicas possibilitam o desenvolvimento da autonomia e fortalecem a sua atuação. Quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) orienta o professor, organiza momentos formativos, escuta os seus pares, articula as ações por meio do diálogo, a comunidade escolar reconhece esse profissional como o líder das ações pedagógicas e essas representações e os seus significados possibilitam a compreensão por parte dos(as) coordenadores(as) do seu papel frente à equipe escola.

Portanto, a identidade profissional se fortalece nas ações realizadas, no reconhecimento das funções e nos sentidos atribuídos pelos(as) coordenadores(as) e pelos demais grupos presentes na escola. Trata-se de uma construção que vai se configurando e se transformando a partir das experiências no contexto de trabalho. Assim, compreendemos que os desafios e as potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) no exercício de sua profissão são elementos que ora favorecem a formação e o reconhecimento das características dessa função, ora dificultam esses entendimentos e, ao mesmo tempo, possibilitam a reflexão

sobre a suas atribuições e o que, de fato, está sendo efetivado na prática.

O presente estudo permitiu um aprofundamento sobre a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA), evidenciando a necessidade do desenvolvimento de espaços formativos para esses profissionais. É essencial, também, o apoio institucional e um trabalho coletivo de orientação sobre as reais funções dos(as) coordenadores(as), para que as determinações sejam direcionadas para os agentes que realmente são os responsáveis pelas funções.

Dessa forma, a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) é construída no processo das relações, a partir das percepções que esses profissionais têm de si e das concepções atribuídas pelos demais grupos presentes na escola. É um processo dinâmico, marcado pelos desafios que tencionam as suas ações e pelas potencialidades que fortalecem a sua prática. Ao vivenciarem todas essas experiências, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirmam, transformam e reconstroem a sua identidade no ambiente de trabalho.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação Inicial de Coordenadores Pedagógicos:** concepções, Identidade Profissional e Práticas Pedagógicas. 2019. 165f. Trabalho de conclusão de curso em Doutorado - Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Educação, João Pessoa, 2019.

BAHIA. **Manual de programação escolar 2025.** Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025 03/MANUAL_DA_PROGRAMA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_2025.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

BAHIA. **Lei n. 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acesso em: 27 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a BenedettoVecchi Zygmunt Bauman. Tradução, Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro. Edição 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERQUEIRA, Meiriara Lopes de Araújo. Coordenação Pedagógica: Conflitos gerados pelos

desafios do Coordenador Pedagógico na sua rotina dentro da escola. *In*: ALMEIDA *et al.* (org). **Coordenadores Pedagógicos na Bahia.** Desafios e Possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2024.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade:** Juventude em crise. 2ª edição. Ciências da Educação. 1972.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A, 2002.

GUERRA, Avaetê *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado** –GeSec, V. 15, N. 7, P. 01-15, 2024. São José dos Pinhais. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531. Acesso: 10 nov. 2025.

INFOPÉDIA. **Dicionário Porto Editora**. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coordenar. Acesso em: 10 mar. 2025.

LEMOS, Elizângela das Chagas; MORATO, Raquel Cássia Domingues. Os caminhos incertos e os entraves na consolidação da identidade do coordenador pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7. n.6. jun. 2021 Disponível em: file:///c:/users/priscila/downloads/doios+caminhos+incertos+e+os+entraves+na+consolida%c3%87%c3%83o+da+identidade+do+coordenador+pedag%c3%93gico%20(1).pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199 Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. **Revista Educação Pública**, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seu-papel-no-cotidiano-escolar. Acesso em: 27 nov. 2025.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. **O Coordenador Pedagógico e sua Identidade Profissional:** entre o pensado e o concreto. 2019. 142f. Trabalho de conclusão de curso em Mestrado - Universidade de Brasília Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria (org). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa qualitativa na área da educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9.n.03. mar. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8803/3493. Acesso em: 12 nov. 2025.

PEREIRA, Lucila Conceição. Coordenador pedagógico. **InfoEscola**. Disponível em: https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/. Acesso em: 19 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo; Cortez, 2004.

SANTOS, Dulce Helena Teixeira. **A Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico:** Mapeamento de teses e dissertação de 2009 – 2019. 2021. 117f. Trabalho de conclusão de curso em Mestrado – Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LXg6hzVzNL4sNqHhnP5cZ5z/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 nov. 2025.

SOUZA, Valéria de; MABELINI, Cristina. **Os limites e as possibilidades da construção identitária do coordenador pedagógico**. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/853259953/Os-limites-e-as-possibilidades-da-construcao-identitaria-do-coordenador-pedagogico. Acesso em: 11 nov. 2025.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TENDEIRO, Gisele Recco. OLIVEIRA, Vera Lúcia de (orgs). **Coordenador Pedagógico**. Segunda Edição. São Paulo: Edicon, 2018.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin**: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. Disponível em: file:///C:/Users/Priscila/Downloads/Artigo+Final%20(2).pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

VASCONCELOS, Celso Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

8 O QUE FICA DO CAMINHO: REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA

A proposta de estudo desta pesquisa surge da necessidade de compreendermos como que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA), estão construindo a sua identidade profissional a partir da interface entre o desenvolvimento de funções que lhes são atribuídas e das interações ocorridas no ambiente escolar. Para alcançarmos esse objetivo, trilhamos caminhos que foram essenciais para entendermos os significados que esses profissionais atribuem às suas práticas pedagógicas no contexto das relações.

Nesse percurso, adotamos uma abordagem que articulou os fundamentos teóricos, como a análise documental, o trabalho de campo e instrumentos de pesquisa que possibilitaram a produção dos registros e a interpretação em relação aos sentidos presentes em cada representação. Buscamos compreender como que a formação inicial e o campo de interação desses profissionais contribuem para a sua atuação; quais elementos favorecem a constituição desses agentes, levando em consideração as atribuições que lhes são direcionadas e as suas perspectivas no exercício da profissão; e, ainda, quais são os principais desafios enfrentados e as potencialidades vivenciadas pelos(as) coordenadores(a), e como que todos esses aspectos convergem para a construção da sua identidade profissional no ambiente escolar.

Nesse sentido, o estudo revelou que a formação inicial contribui para a construção de conhecimentos que são a base para a formação profissional; porém, as especificidades da coordenação não são abordadas e acabam se concretizando na prática, no contexto das relações. Percebemos, além disso, que esses elementos não são determinantes nas decisões, pois a trajetória de vida e os caminhos trilhados influenciam nesse processo. Desse modo, os fundamentos teóricos construídos, mesmo não sendo tão específicos, orientam o percurso formativo, entretanto, são as experiências e as vivências que exercem maior influência nas escolhas profissionais.

Percebemos que os(as) coordenadores(as) acabam aprendendo as especificidades da profissão nas ações desenvolvidas, com as demandas que vão surgindo e os desafios enfrentados no cotidiano da escola. Essas experiências são essenciais no processo formativo, porém não podem ser o ponto de partida ou muito menos substituir uma formação mais estruturada e direcionada. Desse modo, é fundamental que haja uma formação teórica e prática para que, associadas às vivências, às histórias de vida e às interações, permitam uma atuação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é possível afirmar que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) exige uma formação que vai muito além dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação. É essencial que esse profissional desenvolva competências relacionadas à condução das atividades educacionais, por meio do diálogo com os docentes e os demais segmentos da escola. Embora os participantes reconheçam a importância da formação acadêmica, constatamos que as especificidades da função são desenvolvidas na prática a partir das interações, o que influencia na construção identitária.

Além da distância existente entre os conhecimentos construídos na formação inicial e o campo de atuação desses coordenadores(as), observamos que existe uma quantidade de demandas direcionadas a eles que não fazem parte de suas atribuições. Em consequência disso, a multiplicidade de tarefas causa uma sobrecarga de trabalho. Nesse contexto, percebemos que, no desempenho de suas atribuições, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se vê constantemente pressionado a assumir responsabilidades que não fazem parte de suas funções, a exemplo de ações administrativas e burocráticas que se apresentam em um contexto repleto de representações. Além das responsabilidades inerentes ao trabalho do(a) coordenador(a), que já são diversas, ele ainda se depara com as demandas emergenciais. Assim, existe a sobrecarga de trabalho devido à quantidade de funções que fazem parte da função e as demandas que lhes são direcionadas e que são atribuições de outros profissionais.

O papel da coordenação pedagógica é organizar, coordenar e participar das atividades desenvolvidas na escola que estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o profissional essencial na promoção dos processos formativos, na articulação e transformação do fazer pedagógico no ambiente escolar. Entre suas principais atribuições, é possível destacar o trabalho formativo, realizado por meio da mediação dos saberes docentes em prol da aprendizagem dos alunos. Contudo, verificamos que, na prática, eles realizam diversas tarefas que, em muitos momentos, não se relacionam com essas funções. Esses desencontros geram conflitos, desarticulação e situações que inviabilizam o trabalho e, consequentemente, a construção de uma identidade distante do perfil que orienta a função de coordenação.

No processo de análise, constatamos que, nesse cenário, os principais desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) são a sobrecarga de funções, as atribuições de outros profissionais que são direcionadas à coordenação e as relações interpessoais. Todas essas dificuldades enfrentadas por eles geram consequências que comprometem as ações que precisam ser realizadas. O trabalho passa a ser desenvolvido a

partir das necessidades do cotidiano e de ações emergenciais, e não de um planejamento, tendo como ponto de partida as especificidades do processo pedagógico escolar.

Portanto, o ambiente de trabalho torna-se confuso e, em muitos casos, contraditório em relação às reais funções da coordenação pedagógica. Verificamos que os participantes da pesquisa conhecem as suas atribuições e reconhecem a importância do trabalho que desempenham, porém não conseguem efetivá-las de forma mais clara e segura diante de tantas ações que lhes são direcionadas. Constatamos, também, que no exercício dessas multiplicidades de atribuições, os(as) coordenadores(as) sentem-se desgastados pelo excesso de demandas que, frequentemente, não fazem parte do seu espaço de atuação.

Outra situação observada é que essa sobrecarga de trabalhos direcionados aos(as) coordenadores(as) e a descaracterização do espaço de atuação da coordenação parece estar naturalizado no contexto escolar. Mesmo conscientes de suas funções, os(as) coordenadores(as) acabam assumindo as diversas demandas, com o propósito de alcançar os resultados esperados, mesmo em detrimento do pleno desenvolvimento de seu papel pedagógico. Essas ações, que se apresentam distantes das reais atribuições do(a) coordenador(a), dificultam o pleno exercício de suas atividades, gerando conflitos e a desvalorização do trabalho.

Mesmo vivenciando todos esses desafios e dificuldades, no processo de investigação deste estudo, identificamos os elementos que potencializam a atuação desses profissionais no ambiente escolar: as atribuições legais, as relações interpessoais, as concepções sobre as suas práticas no contexto escolar, a liderança frente à equipe, o sentimento de pertencimento ao ambiente de trabalho e as influências das políticas educacionais que orientam as possibilidades de atuação. Nesse contexto, os caminhos vão sendo construídos no dia a dia, nas trocas, nos enfrentamentos e nas conquistas. É nesse movimento que a identidade profissional vai se constituído, é nos conflitos, nos momentos formativos e nas reflexões sobre a prática que essa identidade se fortalece e se ressignifica.

Verificamos, ainda, que os participantes da pesquisa se identificam com a função da coordenação pedagógica e se reconhecem como pertencentes ao ambiente escolar. E, mesmo com uma jornada intensa de trabalho e, muitas vezes, assumindo atividades que não fazem parte das suas atribuições, esses profissionais buscam, da melhor forma possível, alcançar os objetivos propostos pela instituição.

Desse modo, a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) vai muito além das atribuições legais, ela envolve todo um contexto complexo e dinâmico que precisa ser levado em consideração. O reconhecimento e o sentimento de pertencimento impactam diretamente o

seu trabalho, enquanto a validação do outro, nesse processo, possibilita a formação de percepções e o fortalecimento da sua identidade no ambiente educacional.

Logo, a identidade profissional intensifica-se nas atividades desenvolvidas, que estão diretamente ligadas às atribuições da função, no reconhecimento dessas ações e nos sentidos atribuídos tanto pelos(as) coordenadores(as), quanto pelos demais grupos presentes na escola. Assim, as possibilidades de atuação vivenciadas no contexto do trabalho contribuem para a construção identitária.

Quanto mais esses profissionais colocam em prática as suas atribuições, mais se fortalecem na função. Essa atuação possibilita o desenvolvimento de habilidades que favorece a escuta, o acolhimento, a mediação, a articulação e a liderança do fazer da coordenação pedagógica. Essas potencialidades foram identificadas nos(as) participantes da pesquisa e, durante o estudo, percebemos que essas trocas, e o reconhecimento do seu verdadeiro papel no ambiente escolar, intensificam a sua prática. Contudo, é importante ressaltar que as relações sociais exercem grande influência nessa formação.

Assim, a descrita construção não acontece de forma isolada, mas a partir das constantes interações entre a realidade educacional e os grupos presentes nesse contexto. Verificamos, além do exposto, que não basta se relacionar, é necessário relacionar-se bem, construindo momentos reflexivos e propícios para o desenvolvimento do coletivo na escola. A atuação do(a) coordenador(a) na gestão pedagógica, no apoio aos professores, aos alunos e às famílias são ações que direcionam o trabalho e, consequentemente, a sua transformação e reconstrução.

Diante dos estudos realizados, é possível afirmar que a construção da identidade profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes da pesquisa que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA) é resultado de um processo dinâmico e relacional, constituindo-se tanto das funções que são direcionadas a eles, quanto das interações ocorridas no ambiente escolar. Levando em consideração essa interface, compreendemos que a mencionada formação não se limita apenas às determinações legais, mas envolve as relações que acontecem em um ambiente complexo, favorecendo as mudanças e a ressignificação da sua prática.

Esse contexto, associado às experiências de vida, a formação acadêmica, os encontros e desencontros da prática e a convivência com os professores, alunos, gestores, pais, responsáveis e demais grupos da comunidade escolar, possibilita o reconhecimento dos coordenadores(as) pedagógicos(as) e a reflexão sobre o seu papel no ambiente escolar. Nesse sentido, esses agentes estão construindo a sua identidade a partir das funções direcionadas à

profissão, mas também das demandas do cotidiano e de ações emergenciais, em um cenário marcado por tensões, conflitos e diferentes significados. Assim, a atuação voltada para o dia a dia da escola revela não apenas a capacidade dos(as) coordenadores(as) de articulação e mediação das ações, mas a necessidade de práticas formativas que possibilitem a reflexão sobre a organização do espaço educacional e o direcionamento das especificidades e necessidades de cada grupo e as atribuições de cada segmento da escola.

Logo, concluímos que a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está profundamente relacionada ao seu ambiente de trabalho e as relações estabelecida com os diferentes grupos presentes na escola. Essas interações influenciam essa constituição e, em muitos momentos, determinam a atuação. Desse modo, investir na clareza dessa profissão, no conhecimento e reconhecimento dessa função, torna-se essencial para que eles desenvolvam as suas potencialidades com mais efetividade.

Esta pesquisa nos permitiu verificar o quanto é necessário a criação de cursos que possam possibilitar a formação de profissionais conscientes do seu papel no ambiente de trabalho, com uma base sólida e fundamentada nas concepções teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento das especificidades da coordenação. É essencial, ainda, investir em cursos de formação continuada, uma vez que vivemos em uma sociedade que passa sempre por transformações. Essas mudanças refletem diretamente na escola e os trabalhadores que atuam nesses espaços precisam estar preparados. Além disso, todos os segmentos que compõem o ambiente educacional precisam conhecer e reconhecer o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a fim de favorecer as condições de atuação.

Nesse sentido, afirmamos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Contudo, torna-se necessária a realização de novos estudos voltados à formação inicial e continuada dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), bem como a construção de um contraponto entre os conhecimentos acadêmicos construídos e as funções efetivamente desenvolvidas no exercício da profissão. A ampliação de pesquisas que abordam essas temáticas não apenas possibilita um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências vivenciadas, como também favorece reflexões sobre o papel desempenhado no processo educacional. Finalizamos este estudo reiterando a importância do trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a sua necessidade de reconhecimento e de valorização, com vistas ao fortalecimento da sua prática e a consolidação de uma atuação cada vez mais significativa no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa:** normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Assunção: Edição Gráfica, 2012.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos:** concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2019.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Eliomar Antônio Callegaro. Aulas régias no Brasil: o regimento provisional para os professores de filosofia, retórica, gramática e de primeiras letras no estado do Grão-Pará (1799). **Educar em Revista**, Curitiba, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/62454. Acesso em: 24 set. 2025.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97. Acesso em: 30 maio 2024.

BAHIA. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acesso em: 21 maio 2024.

BAHIA. **Portaria nº 903, de 2023**. Regularização de fluxo do ensino fundamental e do ensino médio. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14muiSJ0yYofe9v-Ss0-TE8BQUKXI_0-X/view. Acesso em: 29 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Maria Desterro; LOPES, Laurielene Cardoso; CARVALHÊD, Josânia Lima. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. *In*: **VIII Fórum Internacional de Pedagogia**, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25006. Acesso em: 6 maio 2025.

BASTOS, Jennifer et al. O uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, 2023. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304 . Acesso em: 28 maio 2025.

BELLO, Ângela Ales**. Introdução à Fenomenologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em educação matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 18-23, mar. 1993. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/10-artigos-bicudomav.pdf . Acesso em: 5 jul. 2024.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa**

qualitativa em educação: Um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm . Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 17 maio 2025.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. São Paulo: Loyola, 2010.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização do ensino secundário**. Educação (PUCRS)**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 280-289, set./dez. 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520. Acesso em: 24 set. 2025.

DAVID, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e o seu perfil profissional no contexto atual**. Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 143-157, jan./jul. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/18802. Acesso em: 14 maio 2025.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. A construção de pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São

Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Trad. Catarina de Matos. Portugal: Autêntica, 2009.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade:** juventude em crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenador pedagógico: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002 e 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A, 2002.

GOMES, Luciene Souza Torres. Inspeção escolar: uma reflexão acerca das atribuições e desafios da inspeção escolar. *In*: **Educação e o ensino contemporâneo:** práticas, discussões e relatos de experiências 2. São Paulo: Aya Editora, 2022. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L151C11.pdf . Acesso em: 20 maio 2025.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GRACIOLI, Maria Madalena; SILVA, Marislândia Santos da. O papel do coordenador pedagógico na educação básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 87-102, 2018. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/coordenador-pedagogico. Acesso em: 1 maio 2025.

INFOPÉDIA. Coordenar. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coordenar. Acesso em: 10 mar. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martins; GASKELL, Gaskell. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

BRANDÃO JÚNIOR, Eduardo *et al*. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em: 28 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Paulo *et al*. **Multipaper:** um formato insubordinado na perspectiva de pós-graduandos na área da educação matemática. Ensino da Matemática em Debate, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 33-57, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/65519 . Acesso em: 26 set. 2025.

LINS, Juliana Beltrão**. O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2007.

MANARIN, Camila; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. O coordenador pedagógico frente aos desafios da constituição da sua profissionalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1235-1252, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10037. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Tatyanne; SEIXAS, Graziele; SOUZA, Fabíola de Jesus. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 130-147, 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARTINS, Ângela Maria; SANTANA, Kamila Lima de. A identidade profissional de coordenadores pedagógicos: tensões e desafios. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e212554035, 2021. Disponível em: http://portal.amelica.org/ameli/journal/584/5842554035/5842554035.pdf . Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. *In*: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa *et al* (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso**: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MUTTI, Gabriele Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. *In*: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 5., 2018, Foz do Iguaçu. Anais […]. Foz do Iguaçu: [s.n.], 2018.Disponível em: https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11. Acesso em: 15 mai. 2025.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Adriele. **Pedagogia tecnicista**: o que é e qual a importância para a educação? Educa Mais Brasil. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/pedagogia-tecnicista-o-que-e-e-qual-a-importancia-para-a-educacao. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** Um manual para realização de pesquisa em administração. Catalão. Goiais. UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional:** entre o pensado e o concreto. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

PESSOA, Fernando (Álvaro de Campos). Passagem das horas. *In*: PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1944.

PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria (org). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PEREIRA, Lucila Conceição. Coordenador pedagógico. **InfoEscola**. Disponível em: https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/. Acesso em: 21 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo; Cortez, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Dulce Helena Teixeira. **A identidade profissional do coordenador pedagógico:** mapeamento de teses e dissertações de 2009 a 2019. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel. Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf. Acesso em: 18/02/2026.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone Maciel. A fenomenologia e as

suas contribuições para a pesquisa em educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 50-63, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2371
. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Maria Lourdes Ramos; SILVA, Antonia Zulmira. Constituição da identidade profissional docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, e64297, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64297. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Reimpressão: 3., 2017.

TEIXEIRA, Mirian Santana *et al*. **O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 40, e37961, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37961. Acesso em: 11 abr. 2024.

TENDEIRO, Gisele Recco (org.). **Coordenador pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

VAN MANEN, Max. **Pesquisa de experiência vivida:** ciência humana para uma pedagogia sensível à ação. London, ON: The University of Western Ontario, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VENANCIO, Márcia Regina. **A importância do coordenador pedagógico na educação básica**. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *In*: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 6., [s.d.], São Cristóvão. Anais […]. São Cristóvão: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

IN, Robert Kuo-zu. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: _____/____/ 202_____.

Observadora: _____

Objetivo da Observação: Produção de dados para Mestrado Acadêmico.

Técnica de Registro: Contínuo Cursivo.

Horário da Observação: Início: _____. Término: _____.

Informações sobre o objeto observado.

_____

_____

Descrição do (s) ambiente (s) físico (s) onde ocorre o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a):

_____

_____

Descrição do campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que contribuem para a sua atuação profissional.

_____

Descrição da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) a partir de suas atribuições legais.

_____

Descrição dos enfrentamentos e desafios que permeiam a formação da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

_____

_____

Observações adicionais:

_____

_____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE*

PROJETO DE PESQUISA

TEMA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A Construção da Identidade Profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) no Ambiente Escolar,** sob responsabilidade de Priscila Lopes do Prado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uesb – PPGED, linha cinco: Processos Educacionais, Formação de Professores e Inclusão. Esse estudo tem como objetivo analisar a construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos, a partir da interface entre o desenvolvimento de funções que lhes são atribuídas e das interações ocorridas no ambiente escolar. Caracteriza-se por ser uma pesquisa em rede cujos resultados serão publicados resguardada a identidade do/da respondente. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa e é livre para deixar de participar do estudo a qualquer momento. Espera-se que os resultados desta investigação possam:

a)- colaborar para que os(a) coordenadores(a) pedagógicos(a) e os futuros profissionais dessa área façam uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

b)- Ampliar as discussões relativas a temática, para identificar de que maneira as interações com os diversos sujeitos: gestores, professores, alunos, pais e responsáveis que fazem parte do ambiente escolar, estão contribuindo para a constituição da identidade profissional desses sujeitos.

Esse questionário é a primeira etapa da pesquisa que tem como objetivo: obter as informações gerais dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual que atuam no município de Vitória da Conquista e orientar a pesquisadora quanto a indicação dos profissionais que participarão da próxima etapa da pesquisa.

1. Aceita participar?

- Sim, aceito participar da pesquisa.
- Não gostaria de participar.

QUESTIONÁRIO

2. E-mail

_____

3. Sexo.

- Feminino
- Masculino
- Outro

4. Idade

- Até 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos.
- Mais de 40 anos

5. Cor/raça.

- Branco/a
- Preto/a
- Pardo/a
- Indígena
- Amarelo/a oriental
- Outro

6. Nível de escolaridade.

- Ensino Superior/Graduação
- Especialização Completo
- Especialização incompleto
- Mestrado completo
- Mestrado incompleto
- Doutorado completo
- Doutorado incompleto

7. Qual a sua Graduação?

_____

8. Carga horária de trabalho

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

9. Vínculo de trabalho
    - Efetivo
    - Contrato
10. Tempo de serviço na Educação
    - Menos que 01 (um) ano
    - Entre 01 (um) e 10 (dez) anos
    - Entre 11 (onze) e 20 (vinte) anos
    - Entre 21 (vinte e um) e 30 (trinta) anos
    - Mais de 30 anos

11. Tempo de atuação com Coordenador(a) Pedagógico(a).
    - Menos que 01 (um) ano
    - Entre 01 (um) e 5 (cinco) anos
    - Entre 6 (seis) e 10 (dez) anos
    - Entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos
    - Entre 16 (dezesseis) e 20 (vinte) anos
    - Mais de 20 anos
12. Antes de assumir a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) você teve experiência na docência?
    - Sim
    - Não
13. Rede de ensino em que atua na Coordenação Pedagógica
    - Estadual
    - Municipal
    - Federal
    - Mista (duas redes ou mais)
14. Carga horária de trabalho na Coordenação Pedagógica
    - 20 horas semanais
    - 40 horas semanais
    - Mais de 40 horas semanais

15. Você atua apenas na Coordenação Pedagógica?

- Sim
- Não

16. No caso da questão anterior for negativa, qual é a outra função que você exerce?

_____

17. Você aceita participar da próxima etapa?

- Sim, aceito participar
- Não gostaria de participar

APÊNDICE C − ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo que exerce a função de Coordenador

Pedagógico: _____

Etapa da Educação Básica que trabalha: _____

Carga horária de trabalho: _____

Objetivo: Compreender como a formação inicial e o campo de interação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribuem para a sua atuação profissional.

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional e como você chegou na coordenação pedagógica.

- Seu ingresso no magistério, sua formação e experiência enquanto profissional da Educação.
- Tempo que exerce a função de Coordenador(a) Pedagógico(a).

2- Fale um pouco sobre o seu campo de interação e como que essas relações contribuem para a sua atuação profissional.

Questões complementares:

A formação inicial contribuiu para a sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a)?

Em que medida você acredita que a formação inicial foi suficiente para lidar com os desafios da coordenação pedagógica?

Durante sua formação inicial, houve disciplinas ou experiências específicas que despertaram seu interesse pela coordenação pedagógica?

Quais formações complementares (cursos, especializações, etc.) você buscou após assumir o cargo? Essa formação continuada tem impactado sua prática cotidiana?

Quais são os principais grupos com os quais você interage no seu cotidiano profissional (gestão, professores, famílias, alunos)? Essas interações contribuem (ou dificultam) sua atuação?

Objetivo: Elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e suas perspectivas de atuação no ambiente escolar.

2. Fale um pouco sobre o que você pensa sobre a sua rotina de trabalho.

- Atribuições que são realizadas.
- Funções legais do(a) coordenador(a) pedagógico(a)
- Suas perspectivas em relação ao seu papel enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

Questões adicionais:

Você conhece os documentos legais que definem as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) (como LDB, diretrizes curriculares, regimentos escolares, estatuto do magistério.)?

Essas atribuições legais orientam sua atuação no dia a dia? Há alguma diferença entre o que está previsto legalmente e o que você efetivamente realiza na escola?

Qual é o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a)? Quais são as atividades que mais ocupam seu tempo como coordenador(a) pedagógico(a)? Como você organiza seu trabalho para conciliar demandas administrativas, pedagógicas e formativas? Em que momentos você sente que exerce plenamente seu papel de coordenador(a) pedagógico(a)?

Objetivo: Analisar os desafios e potencialidades vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional.

3. Fale sobre os desafios enfrentados no exercício da sua profissão.

Questões adicionais:

Quais foram (ou são) os maiores desafios que você enfrentou ao assumir a função? Já vivenciou situações em que seu papel como coordenador(a) pedagógico(a) foi desvalorizado ou mal compreendido? Como lidou com isso? Como você lida com as múltiplas demandas que vão surgindo no dia a dia. (ex: cobranças da gestão, mediação com professores, formação continuada)?

Obs. Para a realização da entrevista narrativa seguirei as seguintes etapas com o objeto

entrevistado: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas, fala conclusiva.

APÊNDICE D – ROTEIRO: ANÁLISE DOCUMENTAL

Data: _____/____/ 202_____.

Pesquisadora: _____

Objetivo da Análise: elucidar elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir das atribuições legais e suas perspectivas de atuação no ambiente escolar

Documento que será analisado: Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia – Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002

Informações sobre o documento analisado.

_____

_____

Quais profissionais fazem parte do Quadro de Magistério.

_____

_____

Atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

_____

_____

_____

Análises adicionais:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E – NOTA DE CAMPO

Nota de campo do dia 24/04/25 – Quinta-feira

Horário: 08h às 12h

Coordenador 1 (CP 1)

Turno: Matutino

Descrição da observação: Ao chegar na escola fui direto para a sala da coordenação. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) estava envolvido com o pedido de isenção dos alunos do 3º ano. O coordenador foi chamando aluno por aluno e orientou de forma individualizada. Uma grande parte dos estudantes já haviam solicitado o pedido de isenção a partir de um momento de conscientização realizado em sala de aula pelo coordenador em parceria com os líderes de classe. Nesse processo de orientação, muitas pessoas entraram e saíram da sala da coordenação para resolver algumas situações: fazer impressão de material, para pedir o controle do ar condicionado das salas, pegar alguns jogos como UNO e dominó. Com essa questão da proibição do uso do celular na escola, a direção comprou uma quantidade de jogos para uma maior interação entre os alunos na hora do intervalo, nos horários vagos ou na hora do almoço.

Após essa movimentação, (a)coordenador(a) atendeu uma mãe que chegou com algumas dúvidas sobre o programa Mais Estudo (a filha dessa mãe foi selecionada para esse programa e a mesma estava em busca de mais informações).

Em um determinado momento, mesmo o(a) coordenador(a) ainda atendendo essa mãe, chegou uma pessoa da secretaria para falar sobre alunos faltosos e como estava sendo feito o lançamento dessas faltas no sistema. Em seguida, uma aluna entrou na sala solicitando ajuda, pois um aluno havia ficado preso no banheiro. O(a) coordenador(a) parou o que estava fazendo e foi tentar ajudar esse aluno.

Além dessas demandas foi observado também um fluxo intenso de alunos entrando na sala da coordenação pedindo para serem liberados. Alguns por motivo de saúde, outros porque precisavam sair mais cedo para resolver questões pessoais. Na escola, existe a seguinte orientação, quando o aluno pedi para ir embora, o responsável precisa ser avisado. O(a) coordenador(a) realizou bastante essa função. Essa liberação é feita por meio de um aplicativo.

Em um determinado momento o(a) coordenador(a) falou: “a gente acaba fazendo essas

demandas que vão surgindo, porque ser radical ao extremo não viabiliza o trabalho."
O(a) coordennador(a) passou o turno todo de trabalho praticamente atendendo as demandas que foram surgindo e orientado a isenção dos alunos do 3º ano. Nesse dia também estava acontecendo o AC de Ciências da Natureza. Os professores se reuniram na sala dos professores e ficaram realizando seu planejamento individual.
No final da manhã, e em meio a tantas situações o(a) coordenador(a) ainda parou para entregar uma documentação do programa Mais Estudo para os responsáveis de alguns alunos que foram contemplados.

Nota da pesquisadora: O(a) coordenador(a) precisa compreender a importância do seu papel no ambiente escolar. Quando esses elementos que definem esse profissional estão desordenados ou se apresentam de forma confusa, os coordenadores acabam apenas respondendo as demandas que vão surgindo no seu contexto diário. Algumas questões merecem atenção sobre esse dia de observação. Era dia de AC, e o(a) coordenador(a) como uma das suas atribuições legais, deveria estar acompanhando esse momento com os professores, porém o mesmo estava em sua sala realizando e orientando a isenção dos alunos do 3º ano. Essa ação poderia ter sido direcionada para outros profissionais. A escola apresenta funcionários suficientes para essas atividades? Outra questão são os jogos guardados na sala da coordenação juntamente com o controle do ar condicionado das salas. Esses objetos não poderiam estar sob a responsabilidade de outras pessoas? Além da liberação dos alunos que também toma muito tempo do(a) coordenador(a). Porque todas essas demandas são direcionadas sempre para a sala da coordenação? A sobrecarga do(a) coordenador(a) pedagógico(a), dificulta a realização do seu trabalho, e em muitos casos suas reais funções, como o acompanhamento pedagógico e os momentos formativos nas Acs não são realizados, o que pode de certa forma comprometer o desenvolvimento dos alunos no processo educativo.

Nota de campo do dia 22/04/025 – Terça-feira
Horário: 13h às 17h
Coordenador 2 (CP 2)
Turno: Vespertino

Descrição da observação: Ao chegar na escola foi possível observar a participação da coordenadora na eleição do colegiado escolar. Ela estava no pátio ajudando na organização da

votação. O(a) coordenador(a) relatou que ela foi responsável pela confecção das urnas que estavam sendo usadas durante a eleição. Em seguida, o(a) coordenador(a) dirigiu-se para a sua sala. Lá, realizou um atendimento a uma professora que estava com algumas dúvidas sobre a avaliação final da primeira unidade (organização do simulado). Em seguida, o(a) coordenador(a) passou algumas demandas que foram discutidas no turno da manhã para o seu colega de trabalho. Nessa escola são dois coordenadores de 40 horas. Nesse caso, eles dividem algumas funções e demandas. Em pouco tempo de observação, foi possível perceber a quantidade de pessoas que entraram na sala da coordenação, seja para tirar dúvidas, ou para trazer situações emergenciais. Teve um momento que tinha 4 pessoas em volta da coordenadora, solicitando alguma coisa. Depois dessas demandas emergenciais e situações que foram surgindo, a diretora chegou para um momento de reunião. Elas refletiram os baixos rendimentos dos alunos do 3º ano em português e matemática. A diretora e o(a) coordenador(a) avaliaram os resultados de uma avaliação diagnóstica que foi aplicada. Os resultados foram baixos e elas ficaram pensando em estratégias para melhorar os índices. Tiveram algumas ideias: a proposta de um trabalho com os professores de todas as áreas, pensaram também, em uma intervenção por área de conhecimento, para trabalhar os descritos que os alunos apresentaram maior dificuldade. Foi sugerido também um momento reflexivo com os alunos a partir da apresentação desses resultados. Nas próximas reuniões de AC, a coordenadora ficou responsável para discutir essas ideias e pensar junto com os professores as melhores estratégias e a melhor forma de serem aplicadas, com o objetivo de melhorar o aprendizagem dos alunos. Depois desse momento de planejamento, a coordenadora foi responder a um questionário no computador relacionado a uma formação da Secretaria de Educação, porém a mesma não conseguiu concluir, devido a outras situações que foram surgindo.

Nota da pesquisadora: A coordenação pedagógica é o elo entre os diferentes segmentos no ambiente escolar, desde a gestão, professores, alunos, pais e demais funcionários. No período de observação foi possível perceber o quanto essa questão é importante. Nessa escola, essa coordenadora além de realizar suas atribuições, tenta de certa forma orientar os demais grupos de acordo as necessidades. Nesse dia, em especial, foi observada uma intensa movimentação, tanto na escola de modo geral, pois, estava acontecendo a eleição do colegiado escolar (órgão de extrema importância na escola), quanto na sala da coordenação. Por diversas vezes a coordenadora foi interrompida para tirar dúvidas e orientar os professores. Foi observado também, a coordenadora direcionando algumas atividades. No momento do planejamento

com a gestão, foi possível perceber a parceria entre esses dois segmentos e ao longo da tarde o mesmo com os demais grupos da escola. Ficou bem visível a parceria existente entre o(a) coordenador(a), direção e professores. Essa questão reafirma a importância das relações interpessoais. Nesse processo, mesmo em meio aos conflitos e demandas que vão surgindo, resultado das relações, um trabalho harmonioso possibilita a busca por melhores caminhos com o propósito de resolver da melhor forma possível as situações. Porém, ao mesmo tempo que essas relações contribuem para um trabalho embasado nessa troca, a grande quantidade de atividades direcionadas o(a) coordenador(a), dificulta o cumprimento de algumas atribuições. Por exemplo, quando o(a) coordenador(a) estava em reunião com a gestão, traçando as estratégias e pensando em ideias de intervenção, elas foram interrompidas algumas vezes, isso de certa forma atrapalha o trabalho, isso quando não direciona a atenção do(a) coordenador(a) para outra atividade. Nesse sentido, foi possível perceber o quanto que o trabalho do(a) coordenador(a) é complexo e como que seu campo de atuação é amplo. Em apenas um período, (a) coordenador(a) resolveu diversas atividades e em alguns momentos precisou parar o que estava fazendo para resolver outras situações. A comunidade escolar reconhece a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a), mas precisa compreender de forma mais clara qual é o seu papel e quais são suas reais atribuições, para que as ações pedagógicas sejam realizadas de forma mais significativa.

Nota de campo do dia 15/04/025 – Terça-feira
Horário: 19h às 22h
Coordenador 3 (CP 3)
Turno: Noturno

Descrição da observação: Nesse dia, ao chegar na escola fui direto para a sala da coordenação. O(a) coordenador(a) estava organizando várias atividades relacionadas ao projeto que acontecerá na escola no mês de junho. A maioria das ações foram realizadas por mensagens via whatzzap. Em seguida, ela seguiu na montagem do simulado que será aplicado no final da I Unidade. Funciona da seguinte forma: os professores enviam as questões para a coordenação e depois a mesma confere e faz a organização e montagem de todos os simulados por área de conhecimento. Nesse momento, uma aluna compareceu na sala para questionar alguns problemas com a turma, indisciplina e outros comportamentos. A coordenadora fez a escuta e se comprometeu com a estudante, para passar toda a situação para a direção e solicitar da mesma uma orientação e as possíveis intervenções.

Nesse dia, não tinha ninguém da direção na escola. O(a) coordenador(a) relatou que eles estão apenas com a diretora e um vice, isso acaba causando algumas situações, uma vez que a escola é muito grande, e ainda tem as extensões. Em alguns dias no turno da noite a escola acaba ficando sem um representante da direção. Justamente nesse dia, foi possível, observar o(a) coordenador(a) realizando algumas funções da gestão. Ela precisou sair pelo pátio da escola, verificando e chamando a atenção de alguns alunos que estavam fora da sala. Inclusive um grupo de alunos foi repreendidos pelo(a) coordenador(a). No mesmo momento, apareceu um aluno com um sangramento no nariz. O aluno foi levado até a coordenadora, a mesma o acolheu e realizou os primeiros socorros, com a ajuda de alguns alunos.

Outra situação observada, foi o(a) coordenador(a) organizando o horário de aula, uma vez que alguns professores haviam faltado. Após essa organização o(a) coordenador(a) entrou em uma sala de aula para conversar com a turma e chamar a atenção dos estudantes em relação a indisciplina. A turma não estava respeitando a aula.

Quando o(a) coordenador(a) retornou para a sua sala, a mesma relatou que geralmente no noturno, nos dias em que a gestão não consegue está presente, devido outras demandas, ou porque está passando pelas extensões, o(a) coordenador(a) acaba realizando muitas atividades que não fazem parte da sua atribuição.

Em seguida, outra aluna entrou na sala da coordenação para relatar um conflito com outra aluna da sua sala. As estudantes foram chamadas pelo(a) coordenador(a) para uma conversa e mediação do conflito. No final da conversa o(a) coordenador(a) conseguiu mediar a situação.

Em outro momento, alguns alunos procuraram o(a) coordenador(a) para solicitar a liberação. Nesse dia estava chovendo muito e os alunos formaram um grupo para pedir para sair mais cedo. O(a) coordenador(a) achou melhor liberar para que os alunos voltassem para casa com mais segurança. Muitos alunos moram um pouco distante da escola, além de ser a noite e com chuva forte.

O(a) coordenador(a) dirigiu-se até as salas de aula e liberou os alunos após a redução da chuva. A preocupação dos alunos era a ocorrência de uma chuva mais forte no horário do retorno para casa.

Os alunos falaram que havia pedido essa liberação para os professores, porém os docentes avisaram que só podia liberar mediante autorização da coordenação.

Ainda nessa mesma noite, antes dos alunos serem liberados, o(a) coordenador(a) foi chamada para resolver outra situação de indisciplina em outra sala de aula. A mesma conversou com a turma e pediu mudanças no comportamento. Após todas essas atividades, a coordenadora ainda atendeu um voluntário do programa Educa Mais para algumas orientações, o voluntário

vai assumir uma oficina na escola.
Nesse dia o(a) coordenador(a) relatou que as atividades que estavam programadas não foram realizadas, devido as diversas demandas que foram surgindo.

Nota da pesquisadora: O(a) coordenado(a) pedagógico(a) é um profissional de muita relevância no ambiente escolar. Diversas são as demandas direcionadas a esses profissionais. Além de ser responsáveis pela articulação e mediação das atividades pedagógicas, os(a) coordenadores(a) ainda se deparam no exercício da sua profissão com múltiplas demandas, resultados das interações. Nesse dia foi possível observar a intensa movimentação na escola e na sala da coordenação. O(a) coordenador(a) por diversos momentos, precisou deixar seu trabalho para realizar funções de outros profissionais, nesse cenário, as atividades que realmente precisam ser colocadas em práticas não foram realizadas. A comunidade escolar, em muitos casos ainda não conhece as reais atribuições dos(a) coordenadores(a), embora reconheçam a importância desses profissionais na escola. É necessário uma melhor organização e distribuição dos profissionais de acordo a necessidade de cada escola. No caso específico dessa instituição, a falta de um vice comprometeu, em muitos momentos o trabalho da coordenação, inclusive o(a) coordenador(a) relatou que tinha consciência de que muitas coisas que ela estava realizando não era sua função, "mas estou só, não posso ver as coisas acontecendo e não fazer nada." A mesma relatou, que depois reporta todas as situações para a gestão que acaba assumindo e buscando as soluções. Essa sobrecarga de funções direcionadas aos coordenadores, em muitos casos devido à falta de funcionários suficientes para as demandas da escola, compromete diretamente a atuação desses profissionais. Assim, como possibilitar tempo, espaço e reconhecimento do fazer pedagógico dos(a) coordenadores(a) em um ambiente que sobrecarrega esse profissional com outras atribuições, que nesse caso, deveriam ser realizadas por uma equipe maior? O trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem, acabam ficando em segundo plano, ou em muitos casos não sendo realizado.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR.

Pesquisador: PRISCILA LOPES DO PRADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82600024.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.054.423

Apresentação do Projeto:

O coordenador pedagógico é um profissional de muita importância no desenvolvimento de ações pedagógicas na escola. Desde o planejamento coletivo das atividades que serão realizadas, a avaliação da aprendizagem, formação dos professores e o diálogo com os pais, responsáveis e a comunidade escolar. A pesquisa que será realizada tem como finalidade, analisar a construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos, a partir da interface entre o desenvolvimento de funções que lhes são atribuídas e as interações ocorridas no ambiente escolar. Sendo

importante para compreendermos se esses sujeitos apresentam uma concepção em relação a construção da sua identidade em seu campo de atuação, dentro das interações e na execução das ações no seu contexto de trabalho. Assim, busca-se-á compreender como a formação inicial e o campo de interação do coordenador pedagógico contribuem para a sua atuação profissional, elucidar o papel desse profissional a partir de suas atribuições legais e das suas perspectivas de atuação no ambiente escolar e analisar os enfrentamentos e desafios que permeiam a formação da identidade profissional do coordenador pedagógico. Para responder a estas indagações será necessário um olhar sensível, aspecto fundamental de uma investigação fenomenológica. Quanto a abordagem investigativa, será realizada uma pesquisa qualitativa. Em relação aos objetivos, o estudo terá um caráter descritivo-exploratório, com a finalidade de interpretar os fenômenos e as características de um determinado grupo, suas opiniões,

É de fundamental importância esclarecer que, segundo as normas que tratam da ética com seres humanos no Brasil (Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), sempre há riscos em participar de pesquisas cientificas. Entretanto, nesta pesquisa, o risco como sendo mínimo, podendo existir constrangimento frente a algumas questões, causando um desconforto para responder. Portanto, para minimizar esse risco e garantir a autonomia e liberdade participativa, será assegurado o direito ao participante voluntário de optar por não responder as perguntas que possam causar desconforto, assim como o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa.
Benefícios:
A temática dessa pesquisa é resultado de algumas reflexões e inquietações sobre minha prática como coordenadora pedagógica de uma escola estadual do município de Vitória da Conquista. Sou coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia no município de Vitória da Conquista há 5 anos, e no desenvolver das minhas atribuições surgiu o seguinte questionamento: como os coordenadores pedagógicos têm construído sua identidade profissional frente ao que realmente faz parte do seu trabalho e as interações com os diversos sujeitos no ambiente escolar? Diante desse posicionamento busco compreender como que a formação inicial, o campo de atuação e as concepções desses sujeitos contribuem para o seu reconhecimento enquanto coordenador pedagógico. Esse estudo poderá colaborar para que os coordenadores pedagógicos e os futuros profissionais dessa área façam uma reflexão sobre a sua prática e percebam que a sua atuação não deve ser feita apenas como simples
obrigação dos cumprimentos das suas atribuições, mas que seja reflexiva em relação as suas concepções do ser coordenador pedagógico. Propõese ainda, que este trabalho possa ampliar as discussões relativas a temática, para identificar de que maneira as interações com os diversos sujeitos: gestores, professores, alunos, pais e responsáveis que fazem parte do ambiente escolar, estão contribuindo para a constituição da identidade profissional desses sujeitos. Ainda se faz necessário, que essa pesquisa seja relevante, para que novas formas de agir, pensar e apontar caminhos que possibilitem a formação acadêmica, social e pessoal de muitos profissionais. No campo das investigações acadêmicas e no campo social, as pesquisas científicas são importantes para o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento e das reflexões de cada indivíduo, é relacionar os conhecimentos científicos com as questões do cotidiano, situações essas que muitas vezes dificultam a prática pedagógica de muitos sujeitos. A análise e reflexão a cerca da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico a partir das suas atribuições legais e das interações desse sujeito no ambiente

escolar, poderá trazer de modo geral as contribuições já apresentadas, uma vez que este profissional está em crescimento nos contextos escolares e em fase de conquista do seu espaço. E espera-se, pois, que esses sujeitos a partir das reflexões conheça o seu espaço de trabalho e se reconheça com um profissional que compartilha ideias e conhecimentos, e na construção da sua identidade e ações no ambiente de trabalho, torne-se, a ligação fundamental entre os diversos grupos presentes na escola para a realização de uma Educação mais significativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa intitulado "A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico no ambiente escolar", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, da mestranda Priscila Lopes do Prado, sob a orientação da Professora Roselane Duarte Ferraz, submetido ao CEP/UESB para avaliação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:
Informações básicas do projeto
Link de questionário on-line
Folha de Rosto
Declaração de compromisso para pesquisa com seres humanos
Termo de Autorização para a Coleta de Dados assinado pela Diretora do NTE20
Termo de apresentação e autorização para a pesquisa
Roteiro (Observação dos coordenadores pedagógicos, entrevista narrativa, questionário online, checklist - análise documental)
Projeto em Brochura
Orçamento
Cronograma
TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Recomendações:

Observamos que nos documentos apresentados a pesquisadora utilizou o termo sujeitos em diversos momentos. Embora tenhamos percebido que o uso do termo sujeitos não se referia aos participantes da pesquisa e que em pesquisas de ciências humanas e sociais este termo seja utilizado correntemente, solicitamos que nas próximas submissões a pesquisadora substitua o termo sujeito por outros termos evitando ambiguidade e consequente pendência no projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 02/09/2024 , por videoconferência aprovada pela CONEP, a plenária deste CEP acatou o parecer do(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.054.423

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2388155.pdf	08/08/2024 21:34:32		Aceito
Outros	LINKk.pdf	08/08/2024 21:32:41	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	08/08/2024 21:30:58	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Folha de Rosto	1609.pdf	02/08/2024 20:34:19	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	01/08/2024 18:58:45	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Outros	LINK.docx	31/07/2024 15:53:47	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Outros	Termos.pdf	31/07/2024 15:37:45	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Outros	TERMO.pdf	31/07/2024 15:35:59	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Outros	ROTEIROS.pdf	31/07/2024 15:17:45	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	31/07/2024 14:56:21	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/07/2024 14:53:40	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/07/2024 14:53:15	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/07/2024 19:27:46	PRISCILA LOPES DO PRADO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 04 de Setembro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br