

DESAFIOS PROFISSIONAIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS DA ÁREA

PROFESSIONAL CHALLENGES OF PEDAGOGICAL COORDINATION: WHAT THE STUDIES SAY

DESAFÍOS PROFESIONALES DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA: QUÉ DICEN LOS ESTUDIOS DE ÁREA

Kamila Lima de Santana¹
kamilalimadesantana@gmail.com

Ângela Maria Martins²
ange.martins@uol.com.br

RESUMO

Este artigo integra investigação maior que analisou possibilidades e limites nas funções de coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo na implementação do Sistema de Gestão Pedagógica. Tem como propósito discutir elementos que incidem na construção de sua identidade profissional, assim como dos conhecimentos necessários para o exercício da função. Considera-se que a formação inicial e continuada de professores são aspectos que configuram contexto relevante para que o trabalho cotidiano de coordenadores pedagógicos logre bons resultados, ou não. A interlocução com a literatura que examina essas questões se baseou em estudos elaborados entre 2008 e 2018, disponibilizados no portal da Capes. Como referencial teórico, ainda, ressalte-se a contribuição de Tardif e Raymond (2000); André e Vieira (2009); Placco, Souza e Almeida (2011, 2012); Almeida, Placco e Souza (2016). O estudo elabora interlocução com a literatura da área, ao assinalar que a dimensão temporal influi na constituição da identidade do coordenador pedagógico e que a prática profissional se destaca na construção dos saberes para o exercício da função.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS PÚBLICAS; COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA; REVISÃO DE LITERATURA.

ABSTRACT

This article integrates a larger investigation that analyzed possibilities and limits in the functions of pedagogical coordinators of the municipal schools of São Paulo in the implementation of the Pedagogical Management System. Its purpose is to discuss elements that focus on the construction of its professional identity, as well as the

1 UNICID

2 UNICID

knowledge necessary for the function. It is considered that initial and ongoing teacher training are relevant aspects in the context for the daily work of pedagogical coordinators to achieve good results (or not). The literature that examines these questions was based on studies prepared between 2008 and 2018, available on Capes portal. As a theoretical framework, we consider the contribution of Tardif and Raymond (2000); André and Vieira (2009); Placco, Souza and Almeida (2011, 2012); Almeida, Placco and Souza (2016). The study elaborates interlocution with the literature of the area, pointing out that the temporal dimension influences the constitution of the pedagogical coordinator's identity and that the professional practice stands out in the construction of knowledge for the function.

KEY WORDS: PUBLIC POLICIES; PEDAGOGICAL COORDINATION; LITERATURE REVIEW.

RESUMEN

Este artículo integra una investigación más amplia que analizó las posibilidades y los límites en las funciones de los coordinadores pedagógicos de la red municipal de São Paulo en la implementación del Sistema de Gestión Pedagógica. Su propósito es discutir elementos que afectan la construcción de su identidad profesional, así como el conocimiento necesario para el ejercicio de su función. Se considera que la formación inicial y continua del profesorado son aspectos que constituyen un contexto relevante para el trabajo diario de los coordinadores pedagógicos para lograr buenos resultados, o no. El diálogo con la literatura que examina estas preguntas se basó en estudios preparados entre 2008 y 2018, disponibles en el portal Capes. Como marco teórico, la contribución de Tardif y Raymond (2000); André y Vieira (2009); Placco, Souza y Almeida (2011, 2012); Almeida, Placco y Souza (2016). El estudio elabora la interlocución con la literatura del área, señalando que la dimensión temporal influye en la constitución de la identidad del coordinador pedagógico y que la práctica profesional se destaca en la construcción del conocimiento para el ejercicio de la función.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICAS PÚBLICAS; COORDINACIÓN PEDAGÓGICA; REVISIÓN DE LITERATURA.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute estudos levantados e sistematizados no Portal de Periódicos da Capes, com o propósito de discutir elementos que incidem na construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos, assim como dos conhecimentos necessários para o exercício da função. Tomando por referência

este foco de discussão, foram levantadas e sistematizadas pesquisas publicadas no portal da Capes, entre 2008 e 2018.

A motivação da pesquisa surgiu considerando-se a complexidade da função do Coordenador Pedagógico no cotidiano das unidades escolares, visto que há múltiplas atribuições, perante incipientes investimentos para subsidiar sua atuação no âmbito escolar. A partir das análises dos artigos e demais estudos sobre a Coordenação Pedagógica identificaram-se recorrências e desafios comuns abordados pelos pesquisadores, cujos conteúdos foram organizados nas seguintes dimensões de análise: a) identidade profissional; b) saberes profissionais; c) formação inicial/continuada; d) desafios profissionais.

A) IDENTIDADE PROFISSIONAL

Oliveira e Nunes (2018), ao realizarem um mapeamento (Estado da Arte) das produções acadêmicas sobre as condições de trabalho do Coordenador Pedagógico entre 2012 e 2016, indicam que há diferentes termos para denominar o profissional responsável pelo trabalho pedagógico nas unidades escolares. Encontraram os seguintes termos: Professor Pedagogo, Supervisor Pedagogo, Professor Coordenador Pedagógico e Coordenador Pedagógico. Mas enfatizam que o termo predominante nos trabalhos produzidos é Coordenador Pedagógico.

Contudo, a diversidade de denominações não ocorre por questões aleatórias, mas são provenientes de contextos históricos e sociais. Fernandes (2012) chama a atenção em seu estudo sobre a Coordenação Pedagógica nas escolas estaduais paulistas sobre a alteração do termo de “Professor Coordenador Pedagógico” para “Professor Coordenador”, e argumenta que a supressão do “pedagógico” indica uma importante alteração na identidade profissional, pois exclui o elemento central da atuação. Nesse mesmo estudo, revela uma mudança da natureza da função pedagógica para uma dimensão empresarial em que o controle, a regulação e a responsabilização predominam no trabalho do Professor Coordenador.

Na mesma direção, Teixeira e Carvalho (2015), ao analisarem a construção histórica e social do trabalho do Coordenador Pedagógico, trazem para a reflexão a origem da função, assinalando que se desenvolve a partir do inspetor e do supervisor escolar, contexto a se considerar na formação da identidade profissional e na permanência, por exemplo, da denominação “Supervisor Pedagogo” em determinadas redes de ensino.

As atribuições, ditas gerenciais, como o controle do trabalho docente e a disseminação das medidas oficiais nas unidades, são mencionadas e discutidas por cerca de 50% dos artigos analisados. O histórico da função e as reformas educacionais

são apresentados como influências determinantes nas ações da Coordenação Pedagógica. Identificou-se durante as leituras termos como: controlador, fiscalizador, burocrático, gerenciador, monitor e supervisor para definir e questionar o perfil e as atribuições do CP. Sartori e Pagliarin (2016) ressaltam:

Ressaltamos que o serviço de Coordenação Pedagógica deriva dos serviços realizados pelo especialista em educação denominado supervisor educacional, o qual desenvolvia suas ações em caráter estritamente controlador, fiscalizador e burocrático. Portanto, o histórico da implantação do serviço de Coordenação Pedagógica, ainda, precisa avançar no que diz respeito a tornar os tempos e espaços escolares democráticos, participativos e colaborativos. (SARTORI E PAGLIARIN, 2016, p.201).

Ribeiro (2016), ao analisar diários escritos por coordenadores pedagógicos iniciantes, identifica os dilemas e as contradições que permeiam a construção da identidade do CP e sinaliza o quanto as demandas da escola podem induzir para uma atuação apenas supervisora. Define a função do CP como complexa e mal definida, seja pelo trabalho corriqueiro de supervisão de alunos e professores ou pelo desconhecimento de seu próprio papel de agente articulador e mediador de práticas pedagógicas. Ainda aponta a contradição na defesa pela gestão democrática e ao mesmo tempo na exigência de determinações para execução.

As pesquisas sobre “ser CP” nas redes públicas também enfatizam a necessidade do fortalecimento da identidade profissional, pois há uma distância entre o que requer da função e o que efetivamente é praticado na rotina das escolas. Consta-se que as inúmeras atribuições (oficiais e oficiosas) tornam a construção da identidade profissional um desafio. Sartori e Pagliarin (2016), ao investigarem como os CPs concebem o próprio serviço de Coordenação Pedagógica no cotidiano escolar, compreendem que é preciso estabelecer uma real interpretação das concepções que os próprios CPs têm sobre si, para posterior problematização entre o que se requer da função e o que é praticado. Afirmam que os CPs são “diariamente amordaçados pelas emergências que se sucedem no cotidiano escolar”. Citam a falta de professores, de material didático, de condições adequadas de trabalho como fatores que influenciam a dinâmica dos processos pedagógicos.

Um estudo sobre o Coordenador Pedagógico (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) no Brasil revela a importância de existir um profissional que atue dentro das Unidades Escolares na mediação entre currículo e professores. De acordo com as autoras, que realizaram uma pesquisa em 2010/2011 com foco no Coordenador Pedagógico, este é um ator fundamental na escola, pois tem a função de articular, formar e transformar. A articulação refere-se à habilidade de “orquestrar” o coletivo da escola alinhada às especificidades dos contextos e processos. A formação consiste, sobretudo, no acompanhamento dos professores e aprofundamento dos

conhecimentos da área pedagógica e específica em consonância com os objetivos presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição. A transformação relaciona-se ao compromisso com a melhoria da qualidade da educação escolar por meio de ações reflexivas e questionadoras da realidade, tendo em vista mudanças/transformações.

Ao tomarmos como referência a pesquisa supracitada, realizada nas cinco regiões do Brasil em estados e capitais, São Paulo, São Paulo; Paraná, Curitiba; Acre, Rio Branco; Goiás, Goiânia; e Rio Grande do Norte, Natal, é possível identificar as contradições e as tensões presentes na atuação de Coordenadores Pedagógicos de todo o país.

As autoras investigam a atuação do Coordenador Pedagógico em diferentes dimensões a partir de etapas que contemplam a revisão de literatura especializada, a elaboração de instrumentos para coletas de dados, a aplicação dos instrumentos, o relato descritivo dos resultados e a elaboração e a discussão de dados. Com a participação de 80 informantes, dentre eles, professores, coordenadores e diretores, somam-se percepções relevantes sobre a constituição do profissional em questão. A partir dos dados dessa pesquisa de grande escopo, realizada por Fundação Victor Civita (FVC) – Estudos e Pesquisas Educacionais -, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) e Fundação Carlos Chagas (FCC), diversos estudos foram desenvolvidos para o aprofundamento de temáticas relacionadas à Coordenação Pedagógica.

A construção da identidade do profissional “Coordenador Pedagógico” (CP) é marcada por expressões informais como “faz tudo”, “apagador de incêndios”, “solucionador de problemas”, “cuidador de professores”, “testa de ferro”... que revelam a complexidade de sua atuação no ambiente escolar, por vezes caracterizada como desviante da função pedagógica. Segundo Placco, Souza e Almeida 2012 o excesso de atribuições é proveniente de diferentes fontes: da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais; interferindo na atuação do que seria específico do CP.

Nesse contexto, Placco, Souza e Almeida (2011) elucidam qual é ou deveria ser o papel do CP que, segundo as autoras, nasce no contexto da formação continuada centrada na escola. Embora os papéis de articulador e transformador componham o fazer do CP, estas funções estão imbricadas ao papel formador, que para elas é a essência da função. No relatório final da pesquisa há a evidência de que em todas as regiões a formação é considerada imprescindível nas atribuições do CP. Contudo, cabe ressaltar que apenas em São Paulo, tanto na rede estadual, como na municipal, os CPs colocam a função formativa como prioridade.

Identificou-se a multiplicidade dos fazeres como eixo condutor nas falas dos CPs das diferentes regiões, evidenciando uma tensão entre o desejado e o vivido

ao assumirem atribuições de diversas naturezas, que exigem saberes distintos, corroborando uma complexa construção de identidade profissional.

Em virtude das contradições existentes no fazer do CP e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade profissional, Placco, Souza e Almeida (2012) sentem a necessidade de embasar os estudos sobre identidades profissionais desenvolvidos pelo francês Claude Dubar (2005):

Dentre as propostas teóricas que têm embasado pesquisas sobre o tema das identidades profissionais, destacamos as ideias do francês Claude Dubar (2005), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho. Esse autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2012, p.761).

Segundo as pesquisadoras os conceitos de “atribuição” (do outro para si) e “pertença” (de si para o outro) desenvolvidos por Dubar (2005) contribuem para a compreensão da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, tarefa complexa, mas realizada a partir da análise da dinâmica da “atribuição” desempenhada pelo sistema escolar, organização da escola e seus agentes, e da análise da dinâmica da “pertença” que se estabelece a partir da identificação do CP com a escola e as imagens e representações sobre a sua própria função. Na pesquisa, todos os CPs apresentam um ponto comum: “a multiplicidade de atribuições”. Essa percepção coletiva nos leva a concluir que a diversidade de atribuições resulta em pertenças, ou seja, a imagem do “faz tudo” torna-se consolidada no exercício da função.

Nos discursos de diretores participantes da pesquisa há a prevalência do eixo da articulação em relação às atribuições do CP, sendo consideradas as seguintes atribuições principais: atendimento aos pais, professores, alunos, mediação de conflitos, orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamentos médicos, trabalhos pedagógicos e de planejamento. Os professores também atribuem ao CP atividades burocráticas e de fiscalização. Essas concepções e expectativas dos atores citados diante da função do CP justificam o destaque da dimensão articuladora na atuação da Coordenação Pedagógica. Placco, Souza e Almeida (2011) afirmam que os atores definem o grande peso na dimensão articulação, pois à medida que o CP assume todas as atribuições impostas há o reforço na identidade de solucionador de problemas.

Ainda tendo como referência a pesquisa realizada com Coordenadores Pedagógicos das cinco regiões brasileiras, no discurso dos profissionais há uma priorização da experiência como formação. É atribuído grande valor à prática cotidiana para aprendizagem da própria função, porém a prática diária pode não ser elemento

suficiente para formar o CP. Quais saberes são necessários para a sua melhor atuação? Para discutir a prática na formação da identidade docente, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Tardif e Raymond (2000).

B) SABERES PROFISSIONAIS

Tardif e Raymond (2000) procuram compreender a natureza dos saberes profissionais, sobretudo dos professores, por meio do estudo de como esses saberes se expressam e como o tempo se relaciona a esse processo. Faz-se necessário conceituar o que é “um saber”:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.212).

Os autores consideram várias fontes para a consolidação do saber profissional, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc somados às dimensões temporais na construção ao longo de uma carreira. Para melhor elucidar tal abordagem é necessário apresentar dois conceitos importantes: trajetória pré-profissional e trajetória profissional.

A trajetória pré-profissional é constituída por fontes pessoais, assim, os professores, os Coordenadores Pedagógicos e diretores, antes de atuarem profissionalmente no magistério, trazem uma bagagem de conhecimentos e representações, crenças sobre o ambiente escolar, pois foram estudantes. Diferente de um profissional que é inserido no ambiente de trabalho somente após a sua formação e ingresso no mercado. No caso dos Coordenadores Pedagógicos a trajetória pré-profissional é fruto da própria vida escolar e da carreira docente, antes de acessar a Coordenação Pedagógica.

Já a trajetória profissional se desenvolve ao longo de um processo temporal de uma vida profissional, com fases e mudanças, ou seja, refere-se à carreira. Quando os autores tratam da trajetória profissional consideram que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, pois há saberes que são desenvolvidos no âmbito de uma carreira no magistério. Tal constatação é relacionável à construção gradual da identidade profissional do CP.

Para Tardif e Raymond (2000) o início de carreira é uma fase crítica em que o profissional reajusta suas expectativas e percepções anteriores. O “choque com a realidade” força o questionamento da visão idealista de iniciantes para um ajuste

necessário à sobrevivência na profissão. Os autores dão o exemplo de falas de professores que ingressaram nas salas de aula com grandes expectativas e ao se depararem com a realidade percebem que precisam se ajustar às condições. Ainda mencionam o quanto os colegas de profissão os auxiliam a entender as adversidades. É possível, novamente, relacionar tal processo aos discursos dos CPs em que “a quebra de expectativas” é evidente, principalmente ao assumirem que a formação de professores é prioridade, mas na realidade prevalece o eixo de articulação. Também valorizam a troca de experiências com outros CPs (pares) para a formação e o desempenho na função. Os autores sinalizam que o domínio progressivo do trabalho abre-se para a construção das próprias aprendizagens ligadas a mais segurança no exercício da função.

André e Vieira (2009) no artigo “O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes docentes” refletem sobre os saberes mobilizados pelos Coordenadores Pedagógicos no trabalho cotidiano. As autoras, inspiradas pelos estudos de Tardif (2002), justificam a contemporaneidade do tema na literatura educacional, visto que é recente a valorização de saberes práticos na identidade profissional. A partir da análise de um dia de rotina de uma coordenadora pedagógica, as autoras investigam como os saberes são utilizados em diferentes situações enfrentadas diariamente, identificados em seis eixos: “a pessoa do trabalhador e o trabalho”; “pluralidade de saberes”; “temporalidade do saber”; “a experiência enquanto fundamento do saber”; “saberes humanos a respeito de seres humanos” e “saber repensar a formação de professores”. André e Vieira (2009) concluem que “os saberes do coordenador são, portanto, plurais, heterogêneos e interconectados”.

C) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico é um caminho para enfrentar o desafio da pluralidade de saberes exigida no cotidiano escolar. Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) realizaram uma revisão de literatura (pesquisas acadêmicas) sobre a atuação do Coordenador Pedagógico e constataram que muitos pesquisadores consideram as funções tidas como “desviantes” inadmissíveis e apontam a deficiência da formação específica para a Coordenação Pedagógica. A deficiência da formação inicial é um dado que emerge da pesquisa e afirmam que há “um divórcio entre a teoria e a prática” no que tange aspectos: metodológicos, planejamento, gestão escolar, teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas.

Leite *et al.* (2017) analisam os impactos de formações (inicial e continuada) na atuação profissional de Coordenadores Pedagógicos e constatam, pelas falas dos

entrevistados, que a formação inicial pouco contribui para o desempenho na função, exigindo que o profissional se dedique à sua própria formação. Tozetto e Kailer (2018) discutem o papel do curso de Pedagogia na formação inicial do CP e afirmam que a amplitude dos saberes para atuar na Coordenação Pedagógica desafia o curso que se propõe a formar docentes, gestores e pesquisadores. Reconhecem os avanços do curso, mas ressaltam a necessidade de repensar o seu formato, pois ao atender a atuação docente, a gestão e a pesquisa em quatro anos corre-se o risco de uma formação aligeirada e abrangente do pedagogo.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) ainda questionam o distanciamento do repertório acadêmico do CP, alheio à sustentação científica, favorecendo, assim, reflexões espontaneístas da prática e especulações sem embasamento teórico.

A maior incidência de pesquisas discute o papel do Coordenador Pedagógico como formador de professores, dada a relevância da dimensão formativa; assim, cabe o questionamento sobre quem forma o Coordenador Pedagógico para ele se tornar um formador. Para Placco, Souza e Almeida (2011), assim como para Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), há necessidade de uma formação específica que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da Coordenação Pedagógica.

Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da Coordenação Pedagógica. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2011, p.280).

Todavia, devemos sublinhar que a responsabilidade não deve sobrecarregar apenas nos profissionais, mas, sobretudo, em uma ação maior relacionada à política pública de formação inicial e continuada que, além de reconhecer, viabilize a atividade prioritária na prática do CP para formar professores.

No artigo intitulado “Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do Coordenador Pedagógico”, Almeida, Placco e Souza (2016) apresentam o distanciamento entre o que preconiza a legislação e a prática dos CPs. As legislações analisadas (municipal e estadual de São Paulo) priorizam a dimensão formativa, mas, em contradição, a legislação não se efetiva, visto que as condições são negligenciadas:

A legislação estabelece atribuições, levando em conta objetivos valiosos para a escola, sem dúvida, mas sem considerar suas condições, nas quais se concretizam as propostas, nem priorizar a questão da formação dos CPs para desempenhar as tarefas que lhes são incumbidas. Atribuições que seriam de uma equipe de coordenação e não de um só coordenador (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2016. p. 79).

Para Almeida, Placco e Souza (2016) a superação dessa contradição envolve ações de diversas naturezas e emanadas de diferentes instâncias. Políticas públicas, investimentos nas condições de trabalho do CP e na estrutura das escolas (recursos materiais e humanos), assim como a formação específica voltada aos CPs, são ações, segundo as autoras, fundamentais e necessárias.

D) DESAFIOS PROFISSIONAIS

A revisão de literatura sobre a função de Coordenador Pedagógico traz um ponto em comum entre os estudos: há pouco investimento em políticas focadas na atuação do profissional que é o responsável pela formação de professores, sendo uma contradição. Oliveira e Nunes (2018) também constatam que as condições de trabalho do CP configuram um campo que necessita de melhor exploração, tanto nos estudos acadêmicos, como na elaboração e legitimação de políticas educacionais.

É no contexto da complexidade que envolve o “ser Coordenador Pedagógico” que Almeida, Placco e Souza (2016) buscam compreender a motivação para a permanência do CP na função. O resultado de um estudo aprofundado sobre as possíveis explicações elucida o sentido da satisfação em ser CP por meio do reconhecimento, pois a consideração positiva que o profissional tem de si e dos demais atores da escola em relação a ele, segundo as autoras, confere o sentido para permanecer na função.

Mesmo com o excesso de atribuições e as frustrações devido à sensação de não conseguir cumprir com sucesso todas as atividades, o reconhecimento gera auto-realização e aderência à função. Almeida, Placco e Souza (2016) ainda chamam a atenção para a saída do CP “de um contingente gigantesco de professores”, permeado de dificuldades, para “aderir a um subgrupo – o dos CPs”, com expectativa de uma gradativa organização e valorização. Há uma ascensão profissional e um novo prestígio para estar na Coordenação Pedagógica.

Outro aspecto discutido pelas autoras, considerado perigoso, é a visão assistencialista assumida na função, quando “os sentidos da Coordenação Pedagógica constituem como missão que sustenta a escola ou que faz o papel negligenciado pelo Estado”.

Até porque pode-se considerar que o CP toma sua profissão como missão – representação histórica e assumida frequentemente por educadores, em que não se tem escolha e deve-se suportar o sofrimento da profissão sem responsabilizar os outros. Assim, satisfação e sofrimento convivem de modo concomitante no modo de viver a profissão pelo CP, ainda que ganhem relevo grandes dificuldades, atropelos, falta de apoio, má remuneração, etc. (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2016, p.68).

A permanência na função apoiada em uma missão social reforça e produz as condições precárias de trabalho e tais contradições necessitam ser enfrentadas por ações formativas voltadas à profissionalização da Coordenação Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES

Os estudos apontam complexa construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. A diversidade de termos para denominar o profissional nas redes de ensino (Professor Pedagogo, Supervisor Escolar, Professor Coordenador Pedagógico e Coordenador Pedagógico) e a construção social e histórica da função tendo como base a inspeção e a supervisão escolar são exemplos notáveis da complexidade que envolve a identidade profissional. A falta de definição da função do coordenador pedagógico e a multiplicidade dos fazeres, segundo as pesquisas, comprometem a atuação profissional, principalmente no aspecto pedagógico e reforçam as expressões informais que definem os CPs como “faz tudo”; “apagador de incêndios”; “solucionador de problemas”.

Os saberes profissionais dos coordenadores pedagógicos, considerados plurais, são relacionados aos saberes docentes, ambos desenvolvidos na trajetória pré-profissional e na trajetória profissional. Contudo, os estudos revelam ênfase na construção de saberes durante a carreira da Coordenação Pedagógica, pois há valorização da experiência e da troca entre pares. Segundo a revisão de literatura a dimensão temporal incide maior segurança profissional no exercício da função.

Nos estudos analisados as formações iniciais e continuadas destinadas aos coordenadores pedagógicos aparecem como deficientes. A formação inicial apresenta-se com poucas contribuições para a atuação, o curso de Pedagogia é considerado insuficiente ao tentar atender a diferentes dimensões: atuação docente, gestão escolar e pesquisa. A formação continuada específica para profissionais da Coordenação Pedagógica, embora haja o reconhecimento da sua necessidade, há pouca discussão acadêmica, aparecendo apenas citações de iniciativas pontuais nas redes de ensino.

Enfim, os desafios profissionais que envolvem a Coordenação Pedagógica são muitos, mas não intransponíveis. Necessita-se, primeiramente, do reconhecimento da importância do coordenador pedagógico como um ator fundamental para articular, formar e transformar, assim como posterior enfrentamento por meio de ações formativas e estruturais voltadas à profissionalização e atuação da Coordenação Pedagógica, tendo em vista que a relação pedagógica é o cerne para aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da Coordenação Pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2018.

_____.Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647/3156>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

ANDRÉ, Marli Dalmaz Afonso; VIEIRA, Marili M. da Silva. O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes docentes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 11-23.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2019.

LEITE, Luciana Rodrigues de Freitas; MIRANDA, Rakel Sales; VERAS, Kleyane Moraes. Coordenador pedagógico na escola: influências da formação na prática profissional. **Revista Ibero-Americana de Educación**, v. 73, n. 1, 2017, p. 29-49.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo e BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do Coordenador Pedagógico. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** 2014, vol.95, n.241, pp.609-635. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>> Acesso em: 7 jul. 2019

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; NUNES, Cláudio Pinto. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012-2016). **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, 2018, p. 226-253.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cad. Pesqui.*, vol.42, no.147, dez 2012, p.754-771. ISSN 0100-1574.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 59-78, jul. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5718>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SARTORI, Jerônimo.; PUIATI PAGLIARIN, Lidiane Limana. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 7 set. 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Nov. 2018.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 95-107, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2019.

TOZETTO, Susana Soares; KAILER, Priscila Gabriele da Luz. Formação inicial de pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Revista Educação por Escrito**, v. 9, n. 2, 2018, p. 361-379.

SOBRE AS AUTORAS

KAMILA LIMA DE SANTANA. Graduada em Letras (2008) e Pedagogia (2013). Mestranda em Educação pela Unicid. Professora de Educação Básica no Município de São Paulo, desde 2005.

ÂNGELA MARIA MARTINS. Bacharel em Ciências Sociais e Políticas (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo); mestre em Educação (USP); doutora em Educação (UNICAMP); pós-doutoramento (bolsa estágio sênior/CAPES no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas na área de política e gestão da educação, desde 1996. Professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na Unicid.

RECEBIDO: 12/09/2019.

APROVADO: 06/10/2019.