



KAROLYNE RODRIGUES ROMÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

**LAVRAS
2021**

KAROLYNE RODRIGUES ROMÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de
Lavras como parte das exigências do Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de Licenciada.

Prof(a). Dr(a): Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS
2021**

KAROLYNE RODRIGUES ROMÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF PEDAGOGICAL
COORDINATORS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY
SCHOOL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de
Lavras como parte das exigências do Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 18 de novembro de 2021.
Dr. Paulo Henrique Arcas – DED/UFLA
Dr. Ângelo Constâncio Rodrigues – DED/UFLA

Prof(a). Dr(a): Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS
2021**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Jesus Cristo, por me fortalecer constantemente na busca dos meus sonhos, florescendo meus olhos sobre o que sou e sobre os meus propósitos.

Agradeço à minha família como meu porto seguro, por acreditarem em mim, sendo exemplo de boas pessoas que me inspiro e que estão sempre comigo. Os meus verdadeiros exemplos de persistência e luta.

À minha orientadora Giovanna Rodrigues Cabral que com sua calma tranquilizou minha ansiedade nesse processo de escrita, que consegue expressar seu profissionalismo de uma forma humana e justa, sem medo de compartilhar seus conhecimentos e orientando de forma com que inspira a alcançar novos caminhos. Exemplo de profissional que se destaca pelo seu compromisso com a profissão e pela sua empatia, com quem tenho a oportunidade e o prazer de aprender muito.

Às coordenadoras que aceitaram participar dessa pesquisa, com todo entusiasmo durante um momento difícil da nossa sociedade com a pandemia da COVID 19. Ressalto que a riqueza desse trabalho se concretizou devido a participação delas como profissionais da área da coordenação pedagógica que se comprometem com a educação.

À Universidade Federal de Lavras e ao Departamento de Educação pela oportunidade de realização e qualidade do curso de Pedagogia.

OBRIGADA!

RESUMO

À título de fomentar o estudo sobre o campo da coordenação, essa pesquisa busca compreender a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que premidos pelas demandas diárias, torna-se uns dos principais agentes para o funcionamento da gestão escolar. A abordagem se vigora em discutir elementos que apontam sobre sua profissionalização e identidade profissional, visto que, a formação inicial tem como alicerce à docência. Para efeito dessa discussão, a pesquisa se fundamentou sobre os olhares respectivos teóricos Brzezinski (2011); Campos (2016), Franco (2008,2016) Libâneo (2001); Lüdke e Boing (2004); Macedo (2016); Silva (2015), na qual, legitimam sobre os saberes da coordenação e identidade do pedagogo. Em termos metodológicos, o estudo se percorreu sobre a Análise do Conteúdo de Bardin (2011) com questionários abertos e fechados, dado a natureza da pesquisa de campo, traduzindo para uma abordagem de cunho qualitativo em um viés exploratório. Nessa dialética, foram 7 coordenadoras da rede municipal de uma cidade ao oeste de Minas Gerais, em que 6 responderam aos questionários partilhando suas experiências para a elucidação da função. Para mais, os resultados apontam que os saberes experienciais correlacionados com estudos se tornam meios para a constituição e reconstituição da identidade profissional das coordenadoras, bem como se articulam como percursos para compreensão da profissionalização dentro da coordenação. Conclui-se assim, que é necessário pensar e repensar a formação inicial, associada a continuada como caminhos indispensáveis para elucidar a função, contribuindo para qualificar e fortalecer os saberes específicos do coordenador na compreensão de sua identidade profissional.

Palavras-chaves: Identidade Profissional. Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In order to promote the study of the field of coordination, this research seeks to understand the constitution of the professional identity of the pedagogical coordinator in the stages of Kindergarten and Elementary School, which, pressed by daily demands, becomes one of the main agents for the functioning of the school management. The approach is effective in discussing elements that point to their professionalization and professional identity, since initial training is based on teaching. For the purpose of this discussion, the research was based on the respective theoretical views Brzezinski (2011); Campos (2016), Franco (2008; 2016) Libâneo (2001); Lüdke and Boing (2004); Macedo (2016); Silva (2015), in which, they legitimize the knowledge of coordination and identity of the pedagogue. In methodological terms, the study covered the Content Analysis of Bardin (2011) with open and closed questionnaires, given the nature of field research, translating to a qualitative approach in an exploratory bias. In this dialectic, there were 7 coordinators of the municipal network of a city in the west of Minas Gerais, in which 6 answered the questionnaires sharing their experiences to clarify the function. Furthermore, the results indicate that the experiential knowledge correlated with studies become means for the constitution and reconstitution of the coordinators' professional identity, as well as being articulated as paths for understanding the professionalization within the coordination. Thus, it is concluded that it is necessary to think and rethink initial training, associated with continued training as essential ways to elucidate the function, contributing to qualify and strengthen the specific knowledge of the coordinator in understanding his/her professional identity.

Keywords: Professional Identity. Pedagogical coordination. Early Childhood Education. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- O que mais contribuiu na formação inicial para atuação como coordenadora...	17
Gráfico 2- Como aprendeu a trabalhar na coordenação pedagógica	18
Gráfico 3- Materiais e fontes de consulta para planejar as ações na escola	19
Gráfico 4- O que falta na sua profissão para que se sinta realizada?.....	21
Gráfico 5- Por que escolheu trabalhar como coordenadora pedagógica?.....	23
Gráfico 6- Quais são as suas principais funções na coordenação?	28
Gráfico 7- Quais aspectos você considera que dificultam seu trabalho cotidiano?.....	29
Gráfico 8- Quem você considera que integra a equipe de gestão da escola?	32
Gráfico 9- Como você avalia o trabalho da equipe escolar em relação ao seu trabalho?.....	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Apresentação dos sujeitos da pesquisa	14
Tabela 2- Etapas do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa	15

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	3
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	11
3.1. Sobre Contexto Pesquisado.....	12
4. O QUE DIZEM OS DADOS?.....	13
4.1. Sobre a atuação na coordenação pedagógica	16
4.2. Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica.....	25
4.3. Sobre a prática na coordenação pedagógica	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICE A – Questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas	39
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.	43

1. INTRODUÇÃO

Tomando o foco da gestão educacional, este estudo recai sobre a formação e atuação da coordenação pedagógica, evidenciando sobre a problemática deste profissional ser polivalente, atuando nos diversos setores da instituição escolar, sendo essa uma das suas características identitárias. Nessa correspondência, o caminho da profissionalidade do coordenador pedagógico em um processo dialógico com o seu profissionalismo, tornam-se fontes eminentes de constituição de sua identidade profissional.

Diante dessa questão, a ausência de aprofundamento em estudos da área de gestão na formação inicial do Pedagogo direciona-se a própria falta de esclarecimento do coordenador pedagógico sobre as funções que deve desenvolver na escola, orientando as suas práticas para as urgências e os imprevistos no cotidiano escolar. Nesse viés, é nessa complexidade que se aprofunda o olhar sobre os saberes e as práticas do coordenador pedagógico, dada a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem no interior da gestão escolar.

A principal motivação para esse estudo recaiu no interesse pela área pedagógica e sobre as aflições que emergiram dentro do estágio em Gestão Educacional realizado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Observando duas realidades escolares distintas me confrontei com uma coordenadora organizada em seu fazer pedagógico em contraponto a outra profissional que exercia suas funções sem nenhum planejamento de sua prática diária, gerando dúvidas na comunidade escolar sobre a legitimidade de seu trabalho. A vivência de duas posturas distintas no âmbito da coordenação provocou inquietações pessoais sobre a identidade de coordenadores e a compreensão sobre as funções que devem desenvolver nas escolas.

Diante desses diferentes perfis questiona-se sobre a constituição da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos de diferentes etapas, posto que, em muitas instituições, sobretudo as de educação infantil, estes se constituem como o único membro da gestão escolar, abarcando todas as responsabilidades administrativas e pedagógicas da escola.

Assim, pretende-se com esta pesquisa compreender a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tomando como foco os profissionais de um município localizado no oeste de Minas Gerais. Como objetivos específicos busca-se refletir sobre a trajetória histórica do curso de Pedagogia no processo de constituição identitária do pedagogo, discutir quais concepções de coordenação vigoram sobre a constituição da identidade profissional do coordenador e investigar, na percepção de coordenadores que atuam na área pedagógica, os elementos da formação inicial e

da prática do coordenador que constituem a sua profissionalidade, direcionando o seu processo de profissionalização.

Em termos metodológicos, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa ao se debruçar sobre a ótica do coordenador pedagógico e sua construção identitária. Ainda, apresenta um viés exploratório pois busca conhecer as percepções de profissionais sobre sua formação e atuação no campo escolar e o que pensam sobre a função que exercem e sua relação com a construção de sua identidade profissional. A coleta destas percepções acontece por meio da aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, distribuídas em categorias que dão seguimento às análises, a partir da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Em função disso, a revisão de literatura inicial para aproximação do tema e estudo do referencial teórico sobre a identidade do pedagogo se embasam em Brzezinski (2011) e Libâneo (2001) auxiliando no entendimento do fenômeno educativo em consonância com a prática. Para mais, a compreensão mais aprofundada sobre a formação do pedagogo e sua profissionalidade se assentou nos autores Lüdke e Boing (2004), que trazem apontamentos importantes sobre a formação e atuação do pedagogo. Sobre a temática da identidade, profissionalização e profissionalismo da prática do coordenador recorre-se às contribuições de Franco (2008, 2016); Silva (2015); Campos (2016) e Macedo (2016).

Partindo desta estrutura de pesquisa buscamos responder a questão norteadora: se o coordenador pedagógico não tem clareza de suas funções na escola, como é construída a sua identidade profissional?

Buscando responder a essa inquietação e aos objetivos da pesquisa, este trabalho está organizado em capítulos, para além desta introdução. No capítulo 2 busca-se apresentar a discussão teórica sobre os caminhos para a constituição profissional do coordenador, partindo da formação inicial até a atuação nas escolas. Na sequência, o capítulo 3 destaca os percursos metodológicos utilizado para o levantamento dos dados e sua análise. Posteriormente, no capítulo 4 há a apresentação e análise das respostas das coordenadoras ao questionário aplicado. No capítulo 5 apresento em linhas gerais as considerações finais, retomando aos objetivos para compor as reflexões finais. E por fim, encerro esse trabalho com a apresentação das referências que fundamentaram a presente pesquisa.

2. CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao traçar o caminho sobre a constituição da identidade do coordenador pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é essencial refletir sobre os condicionantes que incidem diretamente sobre essa construção identitária, voltando-se o olhar às discussões sobre a formação inicial do pedagogo. Nesse enfoque, para atuar como coordenador é necessária a formação no curso de licenciatura em Pedagogia ou em curso de pós-graduação específico, de acordo com o art.14 da Resolução CNE/CP N° 1/ 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Ademais, o art. 4º, parágrafo único, desta Resolução aponta que a atividade docente também abarca a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, incorporando o “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” (Brasil, 2006). Anteriormente a 2006, a própria Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDB) já tratava da formação do coordenador em seu artigo 64.

Art. 64 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).

Assim, aprofundar os estudos sobre a identidade do coordenador recai sobre o ser pedagogo que atua na coordenação pedagógica, incorporando os saberes desse profissional na gestão escolar. Nesse sentido, diante das faces de atuação do pedagogo, Libâneo (2001) evidencia que a Pedagogia é o campo de conhecimento que discute as problemáticas educativas, em que, a identidade profissional do professor se constitui em duas dimensões, a epistemológica e a profissional. Assim, Libâneo (2001) reflete:

[...] a identidade profissional do professor se constitui da dimensão epistemológica e profissional. A epistemológica compreende a docência como confluência de quatro campos de conhecimentos específicos (conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, conteúdos pedagógico-didáticos, conteúdos de saberes pedagógicos mais amplos, conteúdos relacionados com o sentido da existência humana). A profissional compreende um campo específico de intervenção profissional na prática social. (LIBÂNEO, 2001, p. 16-17)

É justamente nessa expansão dos campos de atuação do pedagogo que se revela uma diversidade de identidades para esse profissional, sendo a intencionalidade o alicerce da ação pedagógica. Dessa maneira, as múltiplas identidades se caminham em consonância com as

novas exigências do trabalho educativo, caracterizando novas formas de trabalho e relações, demandando uma constante profissionalidade¹ do pedagogo.

Perante a sistemática exposta, refletir sobre a função do coordenador pedagógico é compreender essas múltiplas identidades que se corporificam em seu trabalho, haja vista, que no atual cenário ainda se mantém indefinições sobre as suas atribuições e sobre funções que se incorporam em seu cotidiano que não dialogam com sua inserção no campo pedagógico. Nessa perspectiva, pensar sobre esse profissional é esmiuçar sobre a identidade do pedagogo, dado que, o curso de Pedagogia direciona-se a formar o ser “professor – pesquisador – gestor” como salienta Brzezinski (2011, p. 129). A autora denota que identidade é um elemento que se constitui de influências e representações, se instituindo nas relações sociais junto as legislações que apresentam aspectos constitutivos dessa identidade, resultando dessa forma em uma identidade coletiva como processo inacabado, que dispõe de aspectos para um profissionalismo desse pedagogo.

À vista disso, essa constituição identitária floresce no interior das relações sociais, em meio a um processo histórico da própria construção do curso de Pedagogia, visto que, há uma predefinição sobre o ser pedagogo, conduzindo esse pensamento à docência. Essa construção social da profissão inclui a representação e reconhecimento do próprio processo educativo na sociedade, isto é, não permeando somente uma ótica singular, mas circunscreve em um discurso comunitário de legitimação social ou não da profissão. Logo, torna-se intrínseca essa associação da identidade do coordenador com a docência, dada a intencionalidade do pedagógico atribuído as suas ações. Assim, “a identidade coletiva, mesmo construída de dentro para fora, é plena de múltiplas determinações da cultura, do grupo social, das circunstâncias, portanto é histórica, pois o sujeito localiza-se no tempo e no espaço de uma determinada sociedade e a dialética se manifesta nas mútuas.” (BRZEZINSKI, 2011, P. 122).

Brzezinski (2011, p. 123) reforça que as identidades do pedagogo “vão se delineando em nosso país sob certas determinações das políticas de formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais ou instrumentos normativos”. Ou seja, há uma adequação e modificação da concepção de pedagogo nos documentos oficiais para que a educação vigore e atenda a determinada acepção, constituindo nesse movimento múltiplas identidades na eminência da trajetória política educacional do Brasil. Desse modo, essa

¹ Lüdke e Boing (2004) ao referenciar Bourdoncle (1991) afirmam que o conceito de profissionalidade tem suas raízes italiana, contudo, sua introdução no Brasil se efetivou por via francesa. Nesse viés, o conceito “está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação”. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.173).

multiplicidade de identidades adentra as discussões sobre a Pedagogia como bacharelado e licenciatura, na qual, por muito tempo se concretizou a educação em um viés tecnicista.

Em reforço a essa questão, Brzezinski (2011) salienta que a inserção do esquema 3+1 no ano de 1943 corrobora para essa narrativa, formando o técnico em educação, na qual os três primeiros anos se direcionava a especialização em bacharelado, por meio da aquisição de conhecimentos específicos. Nesse intento, o único ano restante se concentrava sobre os saberes da didática, profissionalizando o pedagogo com título em licenciatura para atuar em sala de aula nas escolas normais, isto é, como educadores de cursos de formação de professores nas escolas normais. Nesse contexto, diferenciava da perspectiva atual de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. É nessa confusão identitária que se ampliava a indefinição do ser pedagogo, segregando os saberes específicos da área da gestão.

Brzezinski (2011) ainda ressalta que houve a instauração do decreto nº 9092 de 1946, implantando uma política de concessão do diploma somente após quatro anos de formação, sendo os três primeiros anos vinculados a um currículo fixo e o último ano para o aprofundamento sobre a licenciatura ou bacharelado, de forma opcional. Frente a tais conceituações, é justamente com a inserção da LDB nº 4.024/61 que se estabeleceu uma nova identidade fundamentada sobre o Parecer 251/62, na qual, preponderava a perspectiva tecnicista do “pedagogo ambivalente”, amparado em resultados e habilitações.

Brzezinski (2011) pormenoriza que a visão tecnicista permaneceu até a instituição do Parecer 252/69 e Resolução nº 2/69, estabelecendo com essa política um currículo mínimo para o curso de Pedagogia. Diante disso, a identidade do pedagogo se potencializa ainda mais na lógica das aptidões pessoais, uma vez que, novas formas de trabalho e produção centravam o mundo capitalista, dando ênfase para os pedagogos especialistas, isto é, procedendo para uma formação com saberes mais específicos. Nessa perspectiva e perante a institucionalização do Parecer 252/69 a Pedagogia assumia a responsabilidade, enquanto bacharelado e licenciatura, com a formação da orientação, administração, supervisão e inspeção educacional. Isto posto, se consolida assim uma identidade especialista para esses pedagogos, na qual, deveriam dispor de certas especificidades e saberes para atuar nas demais áreas da instituição escolar. Dessa forma, desassocia as habilidades desse profissional para o docente da sala de aula.

Nesse tocante, a identidade profissional do coordenador caminhou-se por um longo tempo para uma perspectiva de resultados, respondendo as políticas de cunho funcional e produtivo. Premidos pela urgência, houve no final da década de 80 a expansão dos movimentos sociais em favor de um pedagogo que assentasse sobre os princípios de uma base comum nacional, com “uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e

interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros”, como aponta Brzezinski (2011, p.127). Contudo, apesar dessas reivindicações ainda permanecia a ideologia produtivista, compatibilizando uma ordem social de política de desempenho.

Entretanto, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia emergiu uma nova perspectiva de pressupostos teóricos e metodológicos sobre a identidade da Pedagogia, bem como do pedagogo. Esse movimento instituiu, de acordo com Brzezinski (2011), uma identidade consensuada entre as concepções do Movimento Nacional dos Educadores e os conselheiros do Conselho Nacional de Educação, abarcando dentro dessas discussões o ser professor, pesquisador e gestor. Desse modo, volta-se o foco na docência como alicerce desse pedagogo, mas em uma perspectiva de ampliar seus saberes sem segregar a formação, incorporando os conhecimentos específicos essenciais dentro de uma estrutura fixa de formação, como por exemplo, o desenvolvimento do pedagogo que pode atuar na coordenação.

Predominantemente, todos esses condicionantes traçados acima influem sobre a constituição da identidade do coordenador pedagógico, posto que, a estrutura do curso de Pedagogia esboça uma determinada concepção de pedagogo, circunstanciando assim uma concepção de gestão e coordenação. Em reforço a discussão, Lüdke e Boing (2004) explicitam que a questão salarial se reveste como uma das variáveis latentes a complexa identidade do pedagogo, representando uns dos aspectos da precarização do trabalho docente. Os autores pontuam que a disparidades entre os diferentes níveis de ensino também reforça essa desvalorização profissional. A Educação Infantil é permeada de pensamentos reducionistas de que qualquer pessoa pode exercer o papel de pedagogo, essa perspectiva se associa a uma concepção de que o cuidar está segregado do educar. Assim, as identidades se diferem entre o ensino fundamental e a etapa infantil, moldando perfis distintos frente as condições e premissas que circundam a instituição.

[...] nosso sistema educacional foi, e ainda é bastante marcado por influências recebidas do sistema francês. Uma análise comparativa densa demandaria um esforço de pesquisa, que merece ser feito. Em sua falta, vamos levantar alguns pontos, a título de sugestões para os futuros estudos sobre o instigante tema. Um deles refere-se à própria divisão da ocupação docente, em “corpos” que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio. Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1164).

Dessa forma, a constituição de identidade fundamenta-se em refletir sobre seu exercício profissional, abarcando questões culturais, pessoais, políticas e sociais, uma vez que, essa ótica politizada recai justamente na reflexão das práticas pedagógicas. Logo, “o desafio é construir a identidade de um profissional capaz de analisar criticamente tais políticas, leis e projetos externos que chegam às escolas e interferem nos processos educativos” como aponta Macedo (2016, p. 45). Posto que, tanto as práticas quanto a identidade “só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente” (FRANCO, 2008, p. 121).

As escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, como enfatiza Franco (2008). O autor reitera que a questão da falta de liderança e solidez na formação inicial sobre os aspectos referentes a coordenação são questões apontadas pelos profissionais como fatores que refletem sobre seu trabalho diário, logo, sobre sua identidade, posto que, sua rotina se embasa nas emergências do momento. Para mais, a constituição histórica do conjunto de terminologias atribuídas a esse profissional também se contorna como umas das questões que potencializam e contribuem para tal confusão identitária, uma vez que, historicamente a nomenclatura se caminhou como sendo técnico em educação, orientadores pedagógicos e supervisor escolar, se estabelecendo atualmente como coordenador pedagógico. A designação de supervisor está atrelada em um viés tecnicista de fiscalização, contraponto a visão de mediação do coordenador atualmente, que se assume também como figura promotora de formação e transformação da prática docente.

Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, busca um questionamento capaz de refletir a sua busca e a afirmação de uma identidade própria. Para que nossa compreensão seja ampliada, é importante a visita à literatura que aborda a questão. (MACEDO, 2016, p. 35).

Dessa forma, esses termos só incidem nessa indefinição, na medida em que, se considera a atuação desse profissional fundamentado na burocratização do ensino, como advoga Macedo (2016). Em referência ao estado de Minas Gerais Macedo (2016, p. 38) salienta que “a prática da Supervisão Pedagógica encontra menção na Reforma Educacional de 1906. Naquele contexto, admitia-se um profissional cuja incumbência estaria atrelada à fiscalização e observância da legislação de ensino. Esse profissional era denominado Inspetor Técnico”. Para

mais, a autora reafirma que essas diferenciações de atuações também se constituem pelo local de trabalho, bem como pela designação particular de cada sistema de ensino.

A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino. [...] Em outros artigos, a diferenciação das atuações se dá em virtude do local de trabalho: alguns profissionais que atuam nas secretarias de educação são denominados supervisores e, por consequência, estão mais relacionados aos órgãos centrais; por outro lado, são denominados coordenadores os profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares. (MACEDO, 2016, p. 36).

Tendo isso em vista, Macedo (2016) acentua que a legitimidade do especialista em educação se concretizou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, referenciando que o documento estabelecia critérios e preceitos para a formação desses profissionais na rede pública de ensino, concluindo que o ingresso desses profissionais se efetivava por concurso público de provas e títulos.

Libâneo (2001) aponta que o pedagogo é justamente o profissional que atua frente as várias instâncias da prática educativa em um caráter de intencionalidade. À vista disso, o teórico reporta-se à três tipos de pedagogos, o lato sensu dos professores de todos os níveis e modalidade de ensino, os pedagogos ocasionais que exercem atividades de assimilação e reconstrução dos saberes em uma parte do seu tempo. E, por fim, os pedagogos stricto sensu, sendo os especialistas que utilizam da contribuição das demais ciências da educação, sem restringir sua atuação ao ensino em sala. É justamente nessa última instância que o coordenador se insere, “a de especialista da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino” (LIBÂNEO, 2001, p. 12). Assim, perante a resolução CNE/CP Nº 1/2006 a formação do pedagogo oferta a ele a possibilidade de trabalhar em diferentes campos e áreas.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, 2006).

Nesses pressupostos, Lüdke e Boing (2004) advogam que a construção da individualidade que representa o grupo social de professores intervém de um processo de socialização profissional, das ações coletivas que são legitimadas através do sindicato. Entretanto, os autores apontam que em relação aos demais grupos ocupacionais, há uma dessindicalização na organização profissional, sendo uma das fragilidades no processo da profissionalidade do pedagogo, interferindo na identidade coletiva ou como ressaltam nas identidades categoriais.

Entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como “lutas de classe”. O Estado é o principal destinatário, mas não é o único. Vários movimentos ilustram esse tipo de conflitos, indicados pelo autor, convergindo para um tipo de organização mais próxima da societária. Nela começa a divisar-se uma identidade de situação, o grupo não assumindo, como no passado, uma “memória coletiva” e sofrendo, em geral, uma condição de desvalorização. Encontramo-nos no cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social. Na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação. Já na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e “societário”. É um elemento crucial do que o autor chama de “crise das identidades profissionais” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1167-1168).

Nesse viés, mesmo com fragilidades referentes a sua identidade social e com dificuldades na construção da identidade profissional, a coordenação é uma função que caracteriza a profissionalização do educador, envolvendo nessas sistemáticas a própria subjetividade do sujeito, que deve se considerar protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, objetivando a transformação dos seus saberes em prol de uma emancipação que construa e reconstrua sua identidade enquanto coordenador pedagógico.

Assim sendo, parece ser fundamental analisar o problema que envolve a constituição da identidade do coordenador pedagógico, as competências profissionais que impulsionam essa construção, com suas limitações e avanços possíveis, e verificar se o fortalecimento do espaço da coordenação favorece essa atuação e ao mesmo tempo contribui para a formação continuada. Torna-se imprescindível conhecer a realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos em seus campos de atuação, a fim de propor caminhos que possam romper com práticas que não impulsionam o crescimento profissional no âmbito da coordenação pedagógica. (SILVA, 2015, p.9).

Dito isto, a profissionalização e a notoriedade da função são pontos cruciais na constituição da identidade profissional, permitindo por meio da ressignificação da profissão elucidar a função do coordenador, considerando os aspectos culturais, sociais e políticos que implicam nessa dimensão profissional. Para tanto, só se compreende a constituição de uma

identidade profissional, na medida em que, se emerge nos construtos do curso de Pedagogia, reconhecendo que o termo coordenação é parte da trajetória de profissionais que anseiam para novas identidades que se desconectem da função de professor.

Partindo dessa mesma conjuntura, é justamente a ação cotidiana que se torna base fundamental para a reconstrução da identidade do coordenador, dado que, o espaço de trabalho desse educador é fonte de saberes e trocas que legitimam a ação desse profissional como potencializador de reflexão. Desse modo, em conformidade com essa questão considera-se que “nesse ambiente de troca de saberes acaba por contribuir no crescimento profissional dos envolvidos nesse processo, em que a formação continuada passa a ser fundamental para a realização da organização do trabalho pedagógico da instituição” (SILVA, 2015, p.26).

Pensando no espaço da coordenação pedagógica como lugar de promoção de relações dialógicas, de construção de conhecimentos, de diversidade de sujeitos e singularidade, favorecedor de produção de sentidos, é imprescindível repensar nesse espaço como sendo lócus privilegiado para a formação continuada de professores e conseqüentemente para a legitimação e fortalecimento. (SILVA, 2015, p. 17).

Prospectivamente, os saberes oriundos das experiências diárias do trabalho dentro do próprio espaço-tempo da coordenação dirigem como instrumentos possibilitadores de formação, isto é, em uma profissionalização contínua do coordenador. Esse campo de construção da identidade do coordenador e seu desenvolvimento profissional representam a dialética entre a profissionalidade, que se constitui de saberes e mudanças que se direcionem a novos desenvolvimentos profissionais para o exercício pedagógico, e o profissionalismo que se esboça como sendo o compromisso com a profissão e ação coletiva para legitimação dessa profissão. Eminentemente, “algumas ações desenvolvidas que demandam continuidade, intencionalidade, flexibilidade, redimensionamento e constante aprendizagem constituem possibilitadores dessa construção coletiva e colaborativa” (SILVA, 2015, p. 30). Sendo assim, Silva (2015) enfatiza que a formação inicial e continuada são impulsores para essa profissionalização, no entanto, em muitos momentos do movimento identitário dos educadores há uma perda de identidade social, permanecendo concepções que “vigora a racionalidade técnico-formativa” (SILVA, 2015, p. 15).

Enfim, a profissionalidade como o caminho de formação, o intitulado desenvolvimento profissional, se engendra como fator essencial para a compreensão do ofício, bem como de questões históricas, culturais e políticas que refletem na identidade do coordenador, a chamada profissionalização.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Compreende-se que os caminhos para a profissionalidade do coordenador pedagógico adentram em aspectos sociais, históricos, políticos e culturais que apresentam condicionantes que se esboçam sobre a constituição da identidade destes profissionais. Assim, esta pesquisa busca compreender a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tomando como foco os profissionais de um município localizado no centro sul de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa com um viés exploratório pois busca conhecer as percepções de profissionais sobre sua formação e atuação no campo escolar e o que pensam sobre a função que exercem e sua relação com a construção de sua identidade profissional.

Para o levantamento das percepções dos coordenadores o instrumento utilizado foi o questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado aos coordenadores que atuam na rede pública de ensino municipal localizada no centro sul de Minas Gerais.

Para tratamento dos dados gerados pelos questionários, a metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Bardin (2011), emergindo da leitura das respostas três categorias de análise, a partir das quais os dados foram agregados e apresentados. Assim, as categorias configuram-se como uma análise de conteúdo ancorada nas respostas e percepções das coordenadoras, construindo reflexões sobre o pensar nas diversas identidades que constituem esses profissionais, bem como nos caminhos da profissionalidade que favorecem a esse perfil.

Perante a isso, essa pesquisa tomou como foco as coordenadoras que atuam na rede municipal, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desse modo, todas as escolas integraram a pesquisa e oito coordenadoras responderam ao questionário proposto, caracterizando 100 % (cem por cento) dos profissionais coordenadores do município. Salienta-se que, desse total uma mesma coordenadora desenvolve o seu trabalho em duas escolas rurais, logo, respondeu o questionário apenas uma vez. Ainda, embora sob o nome de coordenadora, duas profissionais que atuam em escolas de Educação Infantil responderam ao questionário e pelas respostas verificou-se que elas exerciam a função de diretoras escolares e não de coordenação em si. A partir dessa identificação, as duas coordenadoras dessas escolas foram procuradas e uma delas retornou o questionário, aceitando participar da pesquisa. Assim, todas as escolas integraram o levantamento, com a resposta ao questionário por parte da direção escolar e/ou da coordenação pedagógica, bem como todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para apresentação dos dados e garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, vamos utilizar a referência D1 e D2 para apresentar as percepções das duas diretoras das escolas de

educação infantil e C1 a C6 para as coordenadoras respondentes do questionário. O questionário foi organizado de modo a conhecer sobre a atuação, os saberes e a prática desenvolvida pelos coordenadores nas escolas municipais e foi estruturado em 19 questões fechadas e abertas que foram agrupadas de acordo com as temáticas de interesse das perguntas.

O tratamento dos dados se encaminhou em um primeiro momento a partir de uma organização dos questionários respondidos, isto é, foi realizada uma sistematização em planilha de dados de todas as respostas de cada coordenadora para cada pergunta, de modo a facilitar a leitura de todo o material e a identificação das recorrências e dos pontos de afastamento entre elas. À vista disso, por intermédio da aproximação do conjunto de perguntas e da junção das respostas nos questionários construiu-se as três categoriais de apresentação dos resultados, sendo essas: *1 - Sobre a atuação na coordenação pedagógica; 2 - Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica e 3 - Sobre a prática na coordenação pedagógica.*

Assim, a partir da leitura e da tabulação dos questionários foram identificadas as recorrências nas respostas e passou-se para a análise de conteúdo, por meio da apresentação dos dados em relação ao referencial teórico, buscando a consecução dos objetivos da pesquisa. Para as apresentações dos dados das perguntas fechadas foram englobadas somente as respostas das coordenadoras em sua contabilização, sendo as diretoras citadas no corpo do texto para algumas análises, a fim de respeitar o foco e a especificidade dessa pesquisa que recaiu sobre a constituição da identidade do coordenador pedagógico.

3.1. Sobre o contexto pesquisado

Para efeito dessa discussão, o município investigado localiza-se no centro sul de Minas Gerais, com uma população estimada de 21. 577 habitantes no ano de 2021, de acordo com previsão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do último Censo de 2010. No que tange a Educação, a localidade possui oito escolas municipais, sendo cinco delas localizadas na zona urbana da cidade e o restante nas comunidades/ distritos rurais integrados ao município. São quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), três escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental e uma que atende tanto os anos iniciais quanto os anos finais do ensino fundamental.

Enquanto constituição de sistema, dentro de uma estrutura administrativa, a Secretaria Municipal de Educação engloba todas as instituições da rede municipal, que também se reportam e integram o sistema de ensino estadual, vinculado à Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo, como os demais municípios da região. Quanto a legislação de ensino aplica-se subsidiariamente as normativas estaduais para atuação na coordenação, o município

possui legislação específica que dispõe sobre o estatuto e plano de carreira e remuneração do magistério público, a Lei Complementar n.º 31/2010.

E, conforme reitera o inciso III do art.15 da lei complementar n.º 31/2010, para exercício da função de coordenação no município, a formação exigida é graduação em pedagogia e habilitação específica em Supervisão, Orientação, licenciatura plena ou pós-graduação.

A mesma lei ressalta em seu art.12 que o plano de carreira e remuneração do magistério obedecerá a alguns princípios, dentre eles se encontra no inciso II o concurso público, salientando que a investidura em cargo público de provimento efetivo será por meio do concurso de provas ou de provas e títulos. Logo, o ingresso na escola dos supervisores pedagógicos, como intitulado do documento ocorre por meio de processo seletivo, concurso, ou contratação caso não tenha candidato aprovado ou enquanto não realizar outro processo seletivo.

Os cargos de coordenadores de polo, de escolas rurais e creches são funções desenvolvidos pelo titular de cargo de carreira do Sistema Municipal de Ensino mediante designação para o exercício de função gratificada. Assim, são cargos comissionados e nomeados para essa finalidade, haja vista, que a própria lei no parágrafo único do art. 50 reitera que o servidor ocupante de cargo em comissão ou de natureza especial poderá ser designado para ter outro cargo de confiança, sem prejuízo das atribuições.

As atribuições do cargo são regidas pela lei n.º 31/2010 do município e reforçadas por edital de seleção e Regimento interno das escolas, visto que, a lei define as funções do supervisor pedagógico, sendo essas: fornecer suporte pedagógico, direto à docência e acompanhar o processo de desenvolvimento do educando em colaboração com os docentes. Além do mais, também aborda as atribuições do coordenador do polo pedagógico e das escolas rurais e creches, que possuem a função de coordenar o trabalho administrativo e pedagógico das ações do ensino regular e das escolas rurais e creche.

Como esta pesquisa recai na constituição da identidade das coordenadoras escolares que atuam na rede municipal, o nosso quantitativo potencial de participantes era de sete coordenadoras, sendo que seis delas retornaram o questionário enviado. Ademais, a pesquisa se centraliza sobre o olhar e a percepção das coordenadoras, contudo, é dentro da perspectiva educacional do município que se fortalece as narrativas dessas profissionais.

4. O QUE DIZEM OS DADOS?

A primeira categoria nomeada *Sobre a atuação na coordenação pedagógica*, envolveu a análise de respostas relacionadas a formação inicial, às formas de trabalho na coordenação, bem como quais fontes de estudo e fatores foram preponderantes para realização profissional das participantes da pesquisa. Ainda, quais os motivos da inserção na profissão e como se desenvolve a divisão do trabalho na escola formam foco desta categoria.

A segunda categoria intitulada *Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica* se estruturou a partir de duas perguntas que circundam sobre conhecimentos e características essenciais no trabalho do coordenador e as últimas temáticas estudadas por eles, de modo a compreender quais conhecimentos e saberes influenciam a sua atuação na escola.

Por fim, a terceira categoria de análise *Sobre a prática na coordenação pedagógica* envolveu aspectos das funções e dificuldades sobre a prática desenvolvida como coordenadora, os conhecimentos referentes a ação desse profissional junto aos demais membros da equipe escolar e a avaliação do trabalho desta equipe, além de integrar questões sobre o atual momento desse profissional frente a pandemia.

Os dados pessoais das coordenadoras, no que se refere a idade, funções, situação profissional na rede municipal, tempo de exercício na coordenação e formação superior foram organizados na Tabela 1, com a finalidade de apresentar as participantes da pesquisa.

Tabela 1- Apresentação dos sujeitos da pesquisa

C	Idade	Situação funcional	Tempo de experiência na coordenação	Formação inicial (ano)	Pós-graduação (ano)
C1	29 anos	Contratado	6 meses	Pedagogia (2013)	Pós: Educação Especial/ Libras/ Coordenação, Supervisão e Direção Escolar (2015;2017;2021)
C2	60 anos	Efetivo	5 anos	Normal Superior (2007)	Supervisão e Orientação (2009)
C3	44 anos	Contratado	10 anos	Pedagogia (2002)	Psicopedagogia Institucional (2011)
C4	58 anos	Efetivo	20 anos	Pedagogia (1989)	Didática Especial (1987)
C5	51 anos	Efetivo	5 anos	Normal Superior (2005)	Gestão, supervisão e orientação escolar ano de formação (2016)

C6	41 anos	Efetivo	4 anos	Normal superior (2005)	Supervisão Escolar (2006)
-----------	---------	---------	--------	------------------------	---------------------------

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Percebe-se que apenas duas coordenadoras são contratadas no município, sendo quatro concursadas em caráter efetivo, caracterizando um trabalho mais contínuo em relação a permanência na escola onde atuam.

Sobre as etapas do desenvolvimento profissional, segundo Huberman (2000) temos a seguinte configuração:

Tabela 2- Etapas do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa.

Anos de carreira	Fases/Temas da Carreira	Sujeitos
1-3	Entrada	C1
4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico	C2, C5 e C6
7-25	Diversificação, ativo, Questionamento	C3 e C4
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo, Conservantismo	
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)	

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

As caracterizações de cada fase apontadas por Huberman (2000) permitem a compreensão das ações dos profissionais em sua trajetória de trabalho e em seus processos formativos. Sabemos que em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que os profissionais vivenciam. Huberman (2000) aponta que as etapas não são sequência lineares e universais pois outros elementos se configuram para se pensar o desenvolvimento profissional, como os aspectos sociais, o tempo histórico e as histórias de vida.

Ainda, há que se pensar que essas fases no Brasil se apresentam de formas diferentes uma vez que a fase de desinvestimento na carreira acontece mais cedo, por volta dos 30 anos de profissão, fase em que as aposentadorias dos profissionais do magistério acontecem na

carreira. De qualquer forma, a maioria das coordenadoras estão na fase de consolidação do repertório teórico, caracterizada pelo comprometimento definitivo com a profissão e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades.

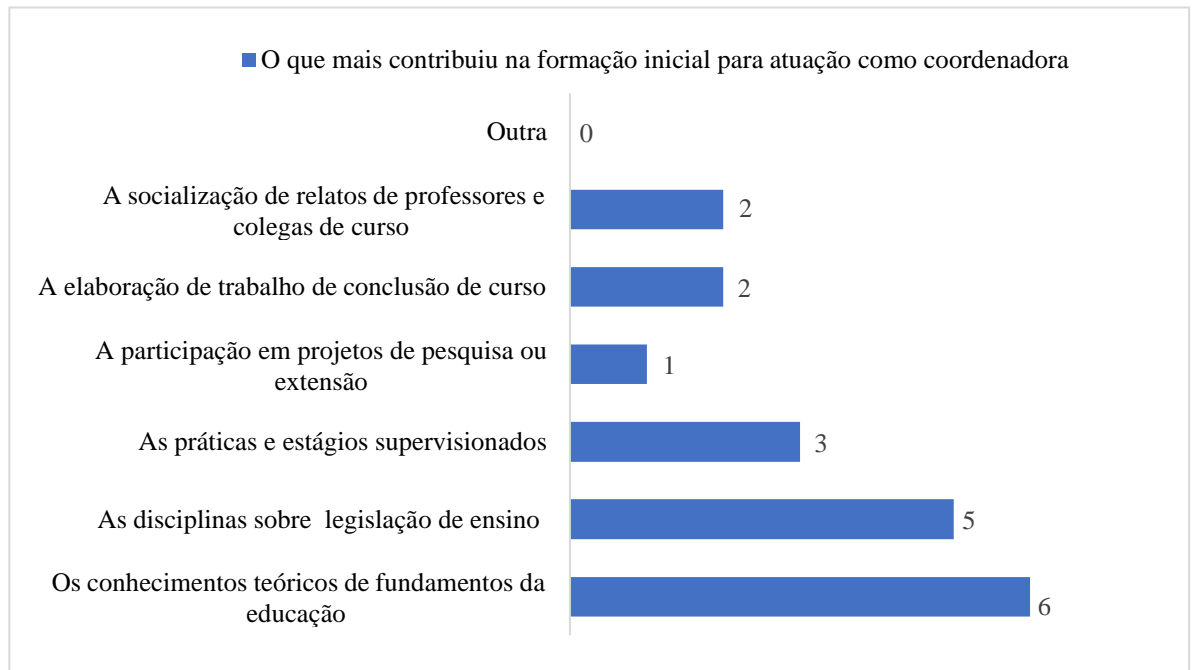
Com relação a formação inicial todas possuem licenciatura para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como preconiza a legislação. No entanto, aquelas que se graduaram no curso de normal superior precisaram fazer uma especialização em supervisão/orientação escolar para atuarem na coordenação pedagógica das escolas.

Passamos a abordagem das três categorias, analisando as respostas das coordenadoras na eminência de compreender a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico no município pesquisado.

4.1 Sobre a atuação na coordenação pedagógica

Nesta categoria foram elaboradas sete perguntas sendo duas delas abertas, sendo que a primeira questionava sobre o auxílio do curso de graduação no trabalho com a coordenação, buscando depreender se a formação inicial contribuiu para o trabalho desenvolvido na escola. Partindo das respostas, 100% (cem por cento) das coordenadoras e as duas diretoras marcaram a opção *sim*, apontando a contribuição da formação inicial para o trabalho na gestão escolar.

Gráfico 1- O que mais contribuiu na formação inicial para a atuação como coordenadora



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Para tanto, ao realizar esse levantamento sobre as contribuições como demonstra o Gráfico 1, todas as respondentes evidenciaram que os conhecimentos teóricos das disciplinas de fundamentos da educação auxiliam o trabalho que desenvolvem na coordenação. Ademais, outro fator preponderante nesse auxílio foram as disciplinas sobre organização da educação e as legislações de ensino, destacadas por cinco coordenadoras como essenciais para compor sua atuação como coordenadora; três coordenadoras enfatizaram a colaboração das práticas e dos estágios supervisionados para seu exercício profissional. No que tange a dimensão da formação inicial, percebe-se que a compreensão de conhecimentos referentes a fundamentos da educação se consolida como um conjunto de saberes necessários para o bom desempenho da função de coordenação nas escolas.

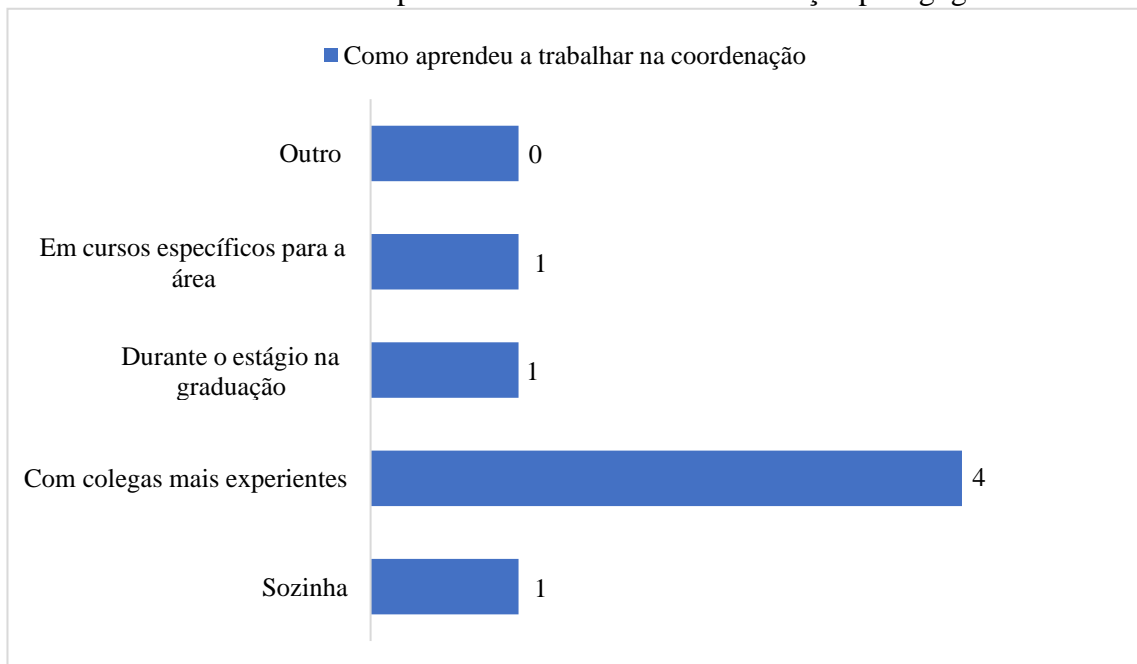
Denota-se que mesmo a formação inicial em Pedagogia (Normal Superior com certeza) se direcionando com base na docência, essa permite, mediante um currículo diversificado, como define as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), a composição de bases fundamentais para se pensar o espaço-tempo da coordenação. Uma vez que, “o curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo- especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos” (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

Assim, entende-se que a “formação em situação” destacada por Nóvoa (2009, p.6) e representada pelo estágio dentro das narrativas corresponde a um dos facilitadores na

construção de saberes sobre a coordenação, dado que, direciona-se sobre a relação com professores da educação básica e graduandas, permitindo uma troca de saberes dentro de uma cultura profissional.

Com relação a como aprenderam a trabalhar na coordenação pedagógica, as coordenadoras podiam escolher mais de uma alternativa para assinalar e no Gráfico 2 é possível verificar as maiores recorrências apontadas.

Gráfico 2 – Como aprendeu a trabalhar na coordenação pedagógica



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

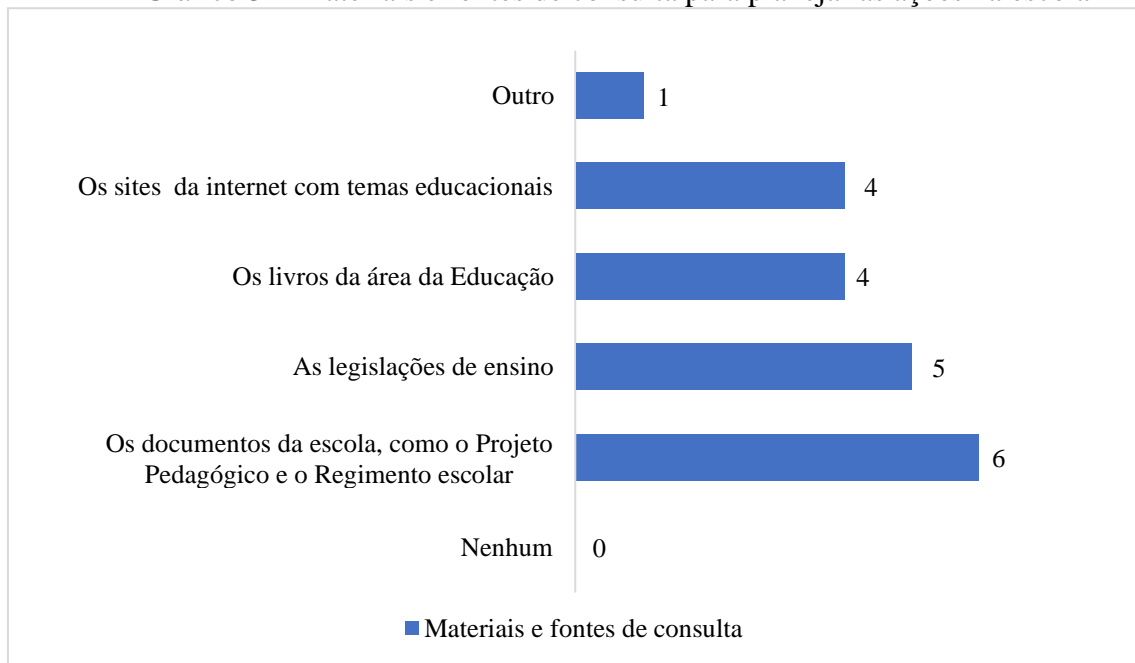
O Gráfico 2 consolida as respostas sobre como essas profissionais aprenderam a trabalhar com a coordenação pedagógica. Das seis coordenadoras somente 16% (dezesseis por cento), isto é, uma profissional apontou que aprendeu a trabalhar na coordenação com auxílio do estágio durante a graduação, conjecturando que dentre as demais, foi justamente a possível qualidade do ambiente como espaço formativo e a aproximação entre teoria e prática que confirma a pontual resposta dessa coordenadora. Todavia, as demais opções de cursos específicos para a área e sozinha também contabilizaram 16% (dezesseis por cento) respectivamente, revelando diferentes caminhos para a aprendizagem sobre esse espaço do coordenador.

Tardif (2002) destaca que os saberes dos professores provêm de fontes diversas, como o currículo e socialização escolar, os conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, os pedagógicos, a experiência dentro da profissão, além da cultura pessoal, profissional e da

aprendizagem com os colegas, o que é reforçado pela resposta de 66% (sessenta e seis por cento) das coordenadoras que indicaram que aprenderam a atuar na profissão com colegas mais experientes. Nesse sentido, percebe-se a questão da indução profissional explicitada por Nóvoa (2019, p. 09) como caminho de “inserção de jovens professores na profissão e nas escolas”, sendo um espaço formativo, emancipador e compromissado com a profissão, como sinaliza Franco (2008).

No que concerne ao movimento de busca por materiais e fontes para planejamento das ações no âmbito escolar, o Gráfico 3 apresenta opções que poderiam ser marcadas pelas coordenadoras pedagógicas, sendo que as respostas perpassam desde os documentos escolares, as legislações, os livros e os sites sobre educação e outros que poderiam ser apontados, além da opção nenhum, considerando a ausência de busca de materiais para esse planejamento.

Gráfico 3 – Materiais e fontes de consulta para planejar as ações na escola



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Perante a análise do Gráfico 3, é notório que a principal fonte de pesquisa sobre planejamento das ações se concretiza a partir da consulta aos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, configurando 100% (cem por cento) de indicação pelas coordenadoras. Bem como uma alternativa bastante assinalada com 83% (oitenta e três por cento) foi a consulta às legislações de ensino.

Infere-se nesse sentido, que os documentos escolares são a base fundamental para se pensar as ações das coordenadoras, dado que, como sugere Franco (2008) coordenar é

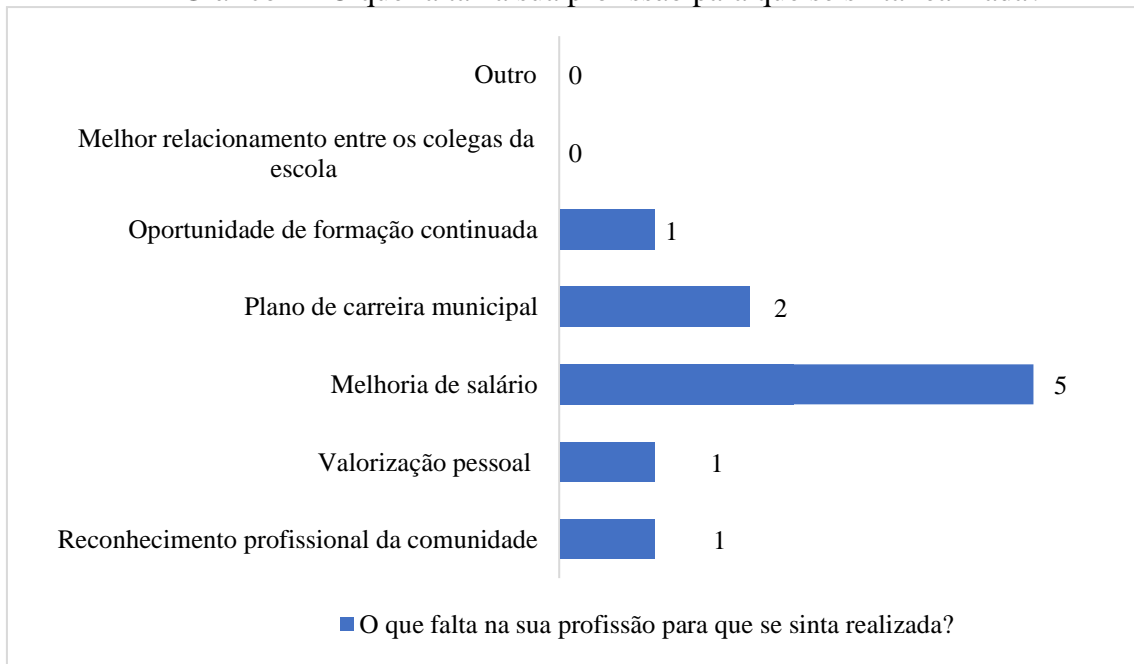
justamente ter esclarecimento coletivo do sentido da escola, isto é, a gestão democrática se baseia em contemplar os objetivos abarcados nesses documentos. Logo, incorporar o estudo desses documentos no planejamento é propiciar que as demandas coletivas, postas no PPP e no Regimento Escolar, sejam efetivadas nas práticas cotidianas, dado que, esses se fundamentam em “dispor sobre como a escola compreende a questão da avaliação, do currículo, da gestão dos colegiados e da própria escola, da utilização das novas tecnologias na educação e sobretudo da relação entre professores e alunos e entre escola e comunidade” (GADOTTI, 2003, p.4). Para mais, o autor ainda ressalta que o planejamento se institui como processo de formação social, política e pedagógica, daí a sua importância para o trabalho na escola.

Além disso, quando aborda as legislações de ensino no auxílio do planejamento supõe a necessidade de estar atualizado sobre os assuntos que circundam a coordenação, as práticas na escola na finalidade de dispor de saberes que contribui na prática dos demais sujeitos escolares, reafirmando os saberes de Franco (2008, p. 125) ao pontuar que as coordenadoras percebem que precisam “empreender esforços para continuarem sua formação, que precisam se qualificar para o exercício dessa tarefa”. O exercício de busca de materiais e fontes para estar atualizado nas temáticas educacionais mostra-se uma responsabilidade profissional por parte dessas profissionais, em que a inovação se torna elemento central do processo de formação construída dentro da profissão, como apresenta Nóvoa (2009).

Sendo assim, o estudo como processo de formação permite que a atividade de coordenação pedagógica seja realizada como interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, na finalidade de transformá-las para objetivos cada vez mais emancipatórios, como destaca Franco (2008).

O Gráfico 4 refere-se ao que falta na profissão para que as coordenadoras se sintam realizadas. Foram listadas nas respostas opções que se relacionam a questão financeira, reconhecimento, valorização profissional, melhor relacionamento com colegas e oportunidade de formação continuada. À vista disso, poderiam ser assinaladas mais de uma alternativa, posto que, essas representam premissas que poderiam ser consideradas pelas coordenadoras como elementos que incidem sobre esse sentimento de realização profissional.

Gráfico 4 - O que falta na sua profissão para que se sinta realizada?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Nesse tocante, o Gráfico 4 mostra que somente uma profissional evidenciou a necessidade de oportunidade de formação continuada para que se sinta realizada, embora, como fortalece Franco (2008) essas coordenadoras muitas vezes se sentem despreparadas para conduzir a formação dos docentes, sendo responsabilidade desses profissionais, que se manifestam da falta de domínio sobre diferentes áreas do saber para o aprofundamento dessa formação. Isto posto, acredita-se que a oportunidade de formação continuada se constitui como uns dos facilitadores para o desenvolvimento profissional, em que, a formação no espaço tempo da coordenação contribui para o processo formativo do professor, bem como para constituição do coordenador enquanto sujeito de sua prática, como ressalta Silva (2015).

Em contrapartida, a melhoria do salário foi apontada por cinco coordenadoras como um elemento para sua realização profissional e é justamente umas das questões delineadas por Lüdke e Boing (2004) que pesquisaram sobre o desprestígio social do magistério, reiterada pelas profissionais. “Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o declínio da profissão docente acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de decadência do magistério” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160). Os autores apontam que a esfera salarial representa dignidade e respeito pela categoria profissional, posto que as despesas relacionadas a valorização dos professores são consideradas de consumo e não um investimento, envolvendo processo de funcionarização que afeta diretamente a própria autonomia do professorado. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 estabelece um piso salarial

para os professores da Educação, porém a remuneração é considerada muito abaixo da qualificação necessária para o bom exercício da função, como sugere Lüdke e Boing (2004), sofrendo pequenos reajustes que, ainda assim, são preponderantes para assegurar o trabalho do profissional do magistério e sua valorização.

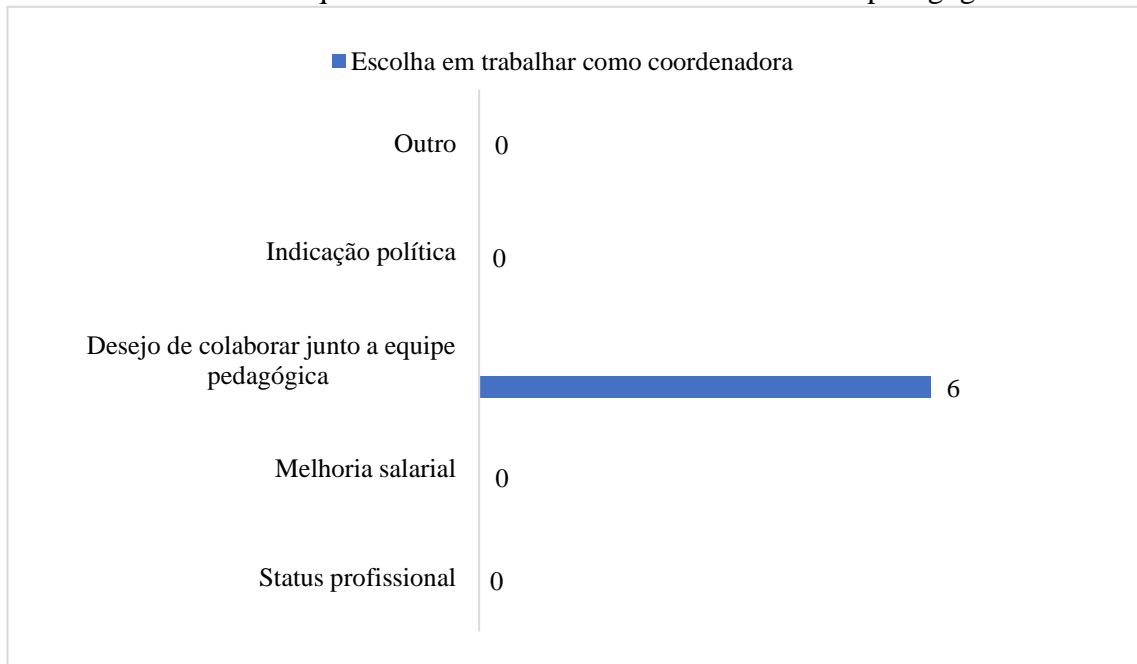
Diante disso, as duas diretoras apontam outros determinantes para essa realização, referindo-se a “maior autonomia” (D1, 2021) e a instituição de um “plano de carreira municipal” (D2, 2021). Lüdke e Boing (2004) reafirmam que os professores sofrem um processo de subordinação à normas e diretrizes do Ministério da Educação e demais órgãos, além do controle das inspetorias de ensino que afetam a autonomia da equipe escolar como grupo ocupacional que se auto conduz e autodetermina. Em relação ao plano de carreira, apesar do município possuir legislação sobre essa questão, na medida em que é citado como elemento para realização profissional supõe que os sistemas de ensino não contemplem o que é exposto na LDB/96 em seu art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; **IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho**; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (grifos da pesquisadora)

Esse plano deve assegurar condições de atuação dos profissionais da educação, garantindo bases de valorização, reiterado pela Lei 9.424/96 que dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que em seu art. 10, inciso II aborda que os municípios deverão comprovar a apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação.

O Gráfico 5 relaciona-se sobre os motivos de inserção na função de coordenação pedagógica, apresentando opções na perspectiva que escolham uma resposta. A totalidade das coordenadoras acentuaram que escolheram a profissão devido ao desejo de colaborar e compor a equipe pedagógica da escola.

Gráfico 5- Por que escolheu trabalhar como coordenadora pedagógica?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Nesse sentido, o Gráfico 5 revela o desejo de transformação em prol de melhorias das práticas educativas e pedagógicas, referenciando também nessa compreensão uma possível maior autonomia para atuar de modo a efetivar esse desejo de colaborar junto a equipe pedagógica. Em correspondência, Garcia e Silva (2017) discorrem que o coordenador pedagógico pode propor maior participação dos professores na organização e gestão da escola, atuando no processo de profissionalidade desses sujeitos por meio de partilhas de saberes e estímulo a responsabilidade coletiva. As autoras pontuam que para consolidação da relação do profissional junto a coordenação é fundamental um planejamento que direcione a uma consciência colaborativa, dado o viés pedagógico da ação do coordenador. Deste modo, “a coordenação pedagógica funciona como articuladora desse processo em que um conceito antigo abre novas possibilidades para a elaboração de um novo conceito de maneira inseparável da subjetividade do sujeito” (SILVA, 2015, p. 21).

A questão pertinente a como acontece a divisão das funções de trabalho na escola, era uma pergunta aberta, em que das seis coordenadoras, cinco apontaram haver uma divisão das tarefas de acordo com a área atuante, em que cada uma exerce sua função, mas todos trabalham com articulação, conforme posto pela C3 (2021) “cada funcionário tem o seu trabalho específico. No setor que há mais de um com a mesma função, é dividido o trabalho de acordo com a quantidade destes. Quando necessário, ajudamos uns aos outros, para exercer tal ação”.

Infere-se que essa distribuição de funções, explicitada pelas coordenadoras, se fundamenta sobre a gestão como alicerce para superação da fragmentação de práticas descontextualizadas, como apresenta Lück (2015). O planejamento e organização do trabalho escolar é justamente feito para propiciar uma tomada de decisão compartilhada, em que, respaldado pelos conceitos democráticos, há uma responsabilidade coletiva que tornam as ações articuladas e consistentes, como evidencia a autora.

Lück (2015) ainda discorre que é a organização pautada na gestão democrática e pedagógica que permite a busca de soluções que se adequem as necessidades da escola, como ressalta C5 (2021) que aponta que “há interação entre a equipe pedagógica e os trabalhos são divididos de acordo com a função de cada um”. Desse modo, há uma delegação de funções de modo que os processos sejam qualitativos e de fato participativos.

Ademais, a única coordenadora que não afirmou essa dinâmica de divisão trabalha em um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI.

Como a escola onde atuo como coordenadora é pequena e se localiza na zona rural, a parte da supervisão pedagógica, administrativa, econômica e social fica na minha responsabilidade, porque não temos secretária na escola, e nem supervisora pedagógica, mas nem por isso, deixo de exercer uma gestão democrática com a participação da minha equipe. (C2, 2021).

Nesse recorte de análise observa-se que tanto a função de diretor e de supervisor é exercida pela mesma pessoa denominada de coordenadora, sendo uma característica de muitas escolas de Educação Infantil que não possuem divisão de tarefas por funções, centralizando diversas tarefas em uma única pessoa. Essa falta de distribuição dificulta a própria construção da identidade do coordenador, dada as inúmeras funções desempenhadas, o que pode resultar em dúvidas sobre qual a função de um coordenador no ambiente escolar, trazendo prejuízo para o trabalho pedagógico na instituição. Dito isto, Lüdke e Boing (2004) potencializa que a Educação Infantil é uma etapa ainda circunstanciada de fragilidades, em que, há muitas pessoas que exercem a docência nessa etapa com diferentes qualificações, bem como a parte administrativa é confundida com a pedagógica e é sobreposta a ela.

Especificamente nessa etapa, o supervisor educacional deve responder pela articulação de projetos de formação continuada para os professores, visando contribuir para que a educação infantil adquira qualidade diante de outros níveis de ensino, para que esta etapa possa ser valorizada pela sua especificidade. (AHMAD; TOMAZZETTI, 2009 p.89-90).

No que tange a questão terminológica, essa é vista nesse caso denominando um profissional que tem por base o ser diretor e supervisor, tornando mais complexa a compreensão do coordenador nessas instituições. Contudo, é importante evidenciar que a nomenclatura é

definida por cada sistema de ensino, sendo uma designação particular, posto que a LDB/96 nem as Diretrizes de Pedagogia abordam a questão das atribuições e das nomenclaturas desse profissional, como advoga Macedo (2016).

A última questão dentro dessa categoria trata-se de uma pergunta aberta na perspectiva de indagar o que é ser um bom coordenador pedagógico. Todas as seis coordenadoras indicaram aspectos que ser um bom coordenador é estar lado a lado, é ser um articulador, é formar e transformar relações, ter profissionalismo e apresentar caminhos e buscas de alternativas para a comunidade escolar. Diante de uma leitura interpretativa sobre as respostas, ser um bom coordenador para as profissionais está vinculado a aspectos da personalidade pessoais, que permitem estabelecer boas relações com os demais sujeitos escolares, como reporta a C5 (2021) “é saber dividir, manter um bom relacionamento com os demais profissionais do grupo”.

Desse modo, esses aspectos são essenciais para que se tenha relações dialógicas dentro de um espaço formador, dado que, envolve uma dimensão humana e coletiva. Contudo, o papel do coordenador se direciona a trabalhar a esfera pedagógica, de acompanhamento da equipe docente e dos alunos, objetivando traçar estratégias de melhorias no ensino, em que o domínio científico na área é absolutamente imprescindível para a constituição de um bom profissional e para a sua atuação, como sugere Nóvoa (2009). Em relação a isso, C4 (2021) ressalta que o bom coordenador “é poder garantir que as atividades de ensino –aprendizagem sejam realizadas de acordo com o que foi colocado em meta no planejamento[...], apoiando e atribuindo suporte pedagógico no coletivo”, trazendo a dimensão profissional como característica de qualidade do trabalho pedagógico.

À vista disso, de acordo com Franco (2016, p22) “a função prioritária do coordenador é organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor”. Consequentemente, a autora aponta que coordenar o pedagógico refere-se a uma prática e ação comprometida e politizada com a qualidade da escola, que carece de um coletivo esclarecido dos pressupostos pedagógicos da escola, responsabilizando e interagindo com o coordenador.

4.2. Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica

No que concerne a categoria *Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica*, essa se constituiu como duas respostas a perguntas abertas, sendo que a primeira se contorna sobre quais conhecimentos e características são fundamentais para o trabalho como coordenador pedagógico. Diante de tal questão, em resumo, as coordenadoras salientaram que os conhecimentos referentes a legislações educacionais são essenciais para o trabalho na

coordenação. A coordenadora C1 (2021) evidencia que é preciso “conhecer bem o PPP da escola, entender sobre planejamento e estratégias pedagógicas. Além disso, o coordenador deve ser sociável, colaborador, discreto e comunicativo”.

Perante a isso, estima-se nessas narrativas a dimensão do planejamento como fator preponderante para o fazer do coordenador, dado que o conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico supõe considerar um processo de planejamento e do envolvimento de um coletivo da escola dentro desse projeto, contemplando nessa perspectiva a gestão democrática e participativa. Gadotti (2003) ressalta que o projeto político pedagógico faz parte do planejamento mediante uma responsabilidade compartilhada, sendo que planejar é um processo tanto político como pedagógico, pois envolve escolhas e direcionamento dos processos escolares.

Além do mais, outro aspecto importante de se analisar nas narrativas de duas coordenadoras é o ser *visionário* e *líder*, como expõe a C6 (2021) que descreve os conhecimentos e as características essenciais para trabalho do coordenador como o de ser “visionário, crítico e empenhado na busca de novas possibilidades”. Essas características dialogam a uma perspectiva mais particular da profissão, representando anseios pessoais. À vista disso, compreende-se que uma identidade profissional se constitui de conhecimentos que toda categoria profissional precisa dispor para realizar um bom trabalho, direcionando ao conceito de profissionalismo, relativo ao compromisso com a profissão e a busca de características comuns para esse exercício, como exprime Lüdke e Boing (2004).

Diante disso, a dimensão profissional dentro dessa identidade deve ser assegurada com conhecimentos que constituem o grupo social dessa profissão, garantindo que o coordenador tenha saberes que permitam tanto orientar, observar e tecer diálogos com professores e alunos para garantir as melhores estratégias e intervenções nos processos de ensino e de aprendizagem. Brzezinski (2011) evidencia que identidade profissional é uma identidade coletiva, dado que, é delimitada dentro de relações sociais, incorporando a cultura do grupo social.

Isto posto, perguntadas se estudam por iniciativa própria e quais estudos se destacam no atual momento para atuar na coordenação, quatro coordenadoras e a D1 explicitaram que estudam por iniciativa própria, sendo que outras duas coordenadoras e a D2 deixaram essa pergunta subentendida, não respondendo diretamente, mas apontando seus principais estudos nos últimos tempos, conforme caracteriza a D2 (2010) “ultimamente o que está em pauta é a volta às aulas no sistema híbrido, devemos conhecer os protocolos da vigilância sanitária conforme o Comitê de Saúde Pública, para que a escola funcione em segurança”. Além disso, as coordenadoras evidenciaram temas relacionados a educação inclusiva, ao atendimento

especializado, a Base Nacional Comum Curricular, às questões financeiras e de prestação de contas, a ludicidade na Educação Infantil e a alfabetização e letramento, como apresenta a C5 (2021) destacando que “como a demanda vem crescendo, estou me especializando em educação especial e inclusiva para dar apoio aos meus professores. Estou terminando a segunda graduação”.

Nesse sentido, identifica-se uma busca por saberes para além do campo da coordenação, por se tratar de temas que causam uma insegurança ou pela ausência de aprofundamento desses saberes na formação inicial. Nesse tocante, é no cotidiano que essas temáticas se potencializam tornando-se uma necessidade profissional, adentrando a questão do “pluralismo do saber profissional” acentuado por Tardif (2002, p. 62-63), isto é, da amplitude de saberes que compõe esse profissional. Para mais, o autor ainda enfatiza que esses saberes são heterogêneos e que resultam de fontes e de naturezas variadas, o que leva a necessidade da busca por formação ao longo de toda a trajetória profissional. Assim, o coordenador precisa estar em constante exercício de atualização, ao mesmo tempo que tenta selecionar os saberes prioritários para a sua atuação na escola.

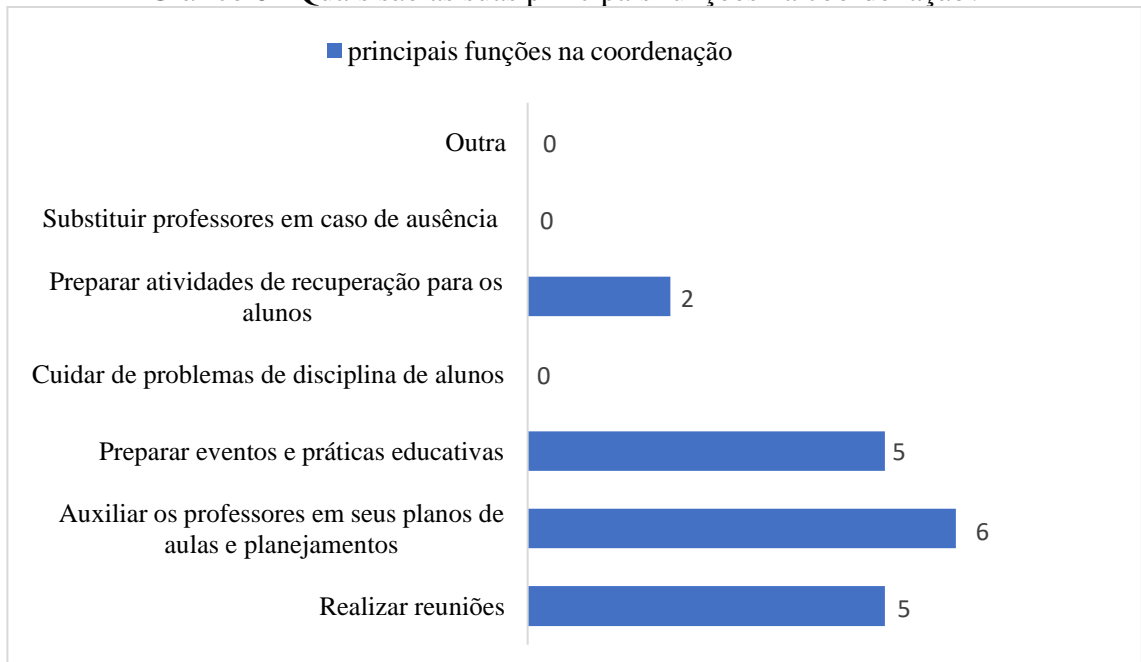
Dentro desses pressupostos, outra questão notável nessa categoria foi a resposta da C4 (2021) que menciona que “há quem afirme ter nascido com talento natural. Mas, é preciso disciplina e estar sempre atualizando os conhecimentos para atuar com qualidade”. Nessa eminência, essa coordenadora não pontuou seus principais estudos, apresentando em seu discurso uma dimensão vocacional da profissão – *talento natural*, ao mesmo tempo que confronta essa perspectiva ressaltando que é necessário ter disciplina e estar atualizando os conhecimentos, mas não especificando quais seriam esses saberes necessários para uma boa atuação na profissão. Entretanto, o que deve caracterizar a esfera profissional do pedagogo são os conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais como realça Libâneo (2001) reiterada pela intencionalidade educativa que dispõe de especificidades próprias desse profissional. Tardif (2002, p.57) ressalta justamente que [...] “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”. Assim, não há o que se falar em vocação para o magistério, mas sim uma predisposição a aprender ao longo da trajetória na profissão, de forma a qualificar a atuação pedagógica na escola.

4.3. Sobre a prática na coordenação pedagógica

A cerca da categoria *Sobre a prática na coordenação pedagógica*, essa se compõe de perguntas fechadas e abertas, centralizando-se em questões sobre a prática cotidiana das

coordenadoras e sua reflexão sobre a organização do espaço-tempo da coordenação. Nessa circunstância, relativo as quais seriam as principais funções na escola, as coordenadoras dispunham de alternativas, a partir das quais podiam indicar três opções recorrentes que traduziam suas atividades em campo.

Gráfico 6 - Quais são as suas principais funções na coordenação?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

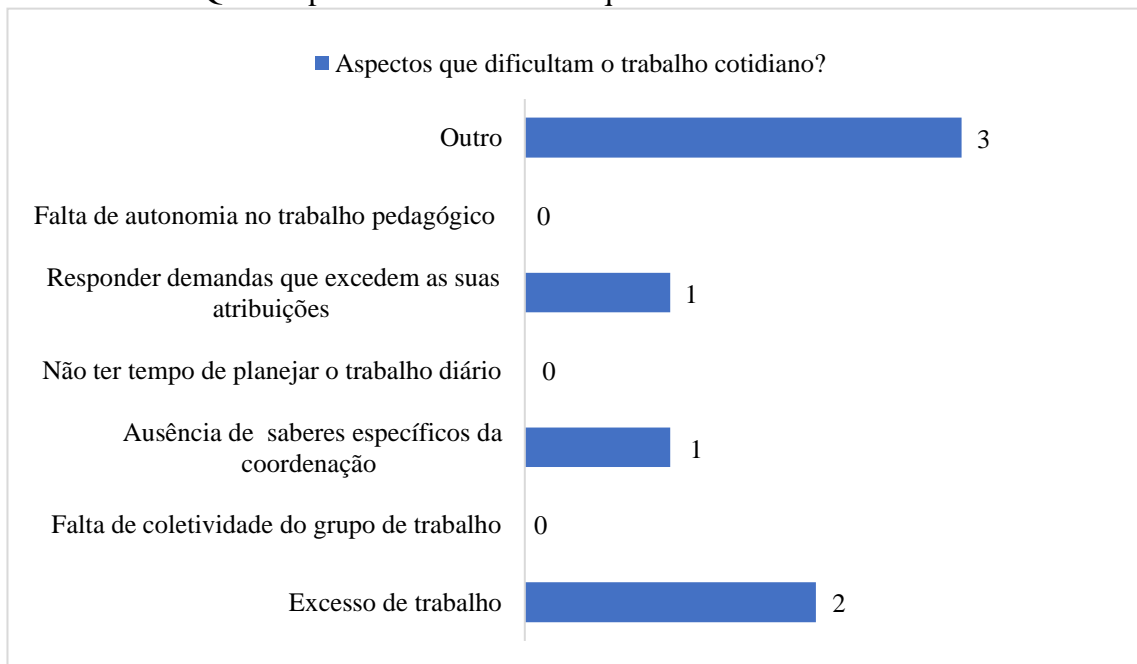
De modo geral, o Gráfico 6 mostra que 100% (cem por cento) das coordenadoras destacaram que uma das suas principais tarefas é auxiliar os professores em seus planos de aulas e planejamentos, o que sugere foco na dimensão pedagógica como umas das características que constitui a atuação do coordenador. Esse viés pressupõe que existe um diálogo ativo e uma assistência didático pedagógica desenvolvida pelo coordenador para com os professores, avaliando e analisando qualitativamente os planos e planejamentos, isto é, qualificando o trabalho docente, como contribui Campos (2016).

Além do mais, houve uma consonância de 83% (oitenta e três por cento) nas opções relativas a preparar eventos e práticas educativas, bem como realizar reuniões. À vista disso, as autoras Garcia e Silva (2017, p. 1409) evidenciam que “a relação deste profissional para com a equipe de professores tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino e possibilitando novas situações de aprendizagem”. Entretanto, diante dessa questão de preparação de eventos, Franco (2016) em pesquisa com coordenadores realça como a organização de eventos se traduz em uma das tarefas que mais

consomem tempo dessas profissionais, em relação ao que deveriam trabalhar com os professores.

Em reforço, a questão 2 se concretiza em uma pergunta fechada, centralizada sobre quais aspectos consideram dificultadores do trabalho cotidiano do coordenador pedagógico. A indagação estrutura-se com diversas alternativas de modo a compreender quais elementos que afetam a ação coordenadora.

Gráfico 7: Quais aspectos você considera que dificultam seu trabalho cotidiano?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

O Gráfico 7 demonstra que somente uma coordenadora e a D2 atribuíram às demandas que excedem suas atribuições como dificuldade no trabalho cotidiano. Em contrapartida duas coordenadoras ressaltam que o excesso de trabalho é um dos aspectos que prejudicam o trabalho diário. Além disso, a C3 (2021) marcou a opção *outro* salientando que a “condução para trabalho nas escolas em zonas rurais” influencia a dinâmica do seu trabalho.

Nessa circunstância, constata-se que há um excesso de tarefas dentro de uma mesma função, e não em atividades que vão além do seu ofício, corroborando as palavras de Franco (2016) que afirma que esses profissionais estão premidos pelas urgências da prática e dilacerados frente aos imediatos afazeres. “Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito [...] e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola, que possam corresponder a produtos de seu trabalho” (FRANCO, 2016, p.

21). Portanto, refletir sobre o cotidiano e equacioná-lo são considerados por Placco (2010) como importantes movimentos para transformar o cotidiano do coordenador.

Outra coordenadora que marcou a opção *outro* revelou que a ausência de autonomia é um complicador, expressando que “a burocracia muita das vezes tira a nossa autonomia, nos limitando em algumas questões” (C6, 2021). Em contribuição Lück (2015) reforça a importância da autonomia para o processo de tomada de decisão da própria instituição e de seus membros, todavia, essa relembra que autonomia é uma consequência e não uma soberania, dada a importância das unidades de ensino para a organização educacional.

[...] essa proposição de autonomia não elimina e não deve se sobrepor à vinculação da unidade de ensino com o sistema que a mantém, organiza e dá direcionamento ao conjunto todo, de acordo com os estatutos sociais e objetivos gerais da educação. Portanto, a autonomia “não é soberania” e é, em consequência, limitada, uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente, a normatização [...] em associação com a necessária flexibilidade. (LÜCK, 2015, p. 46).

Em continuidade, as próximas três questões são abertas e remetem a atuação do coordenador junto aos docentes, aos estudantes e às famílias. A primeira questão dentre as perguntas se contorna em compreender como é a atuação e o acompanhamento do coordenador junto aos docentes, em que, todas as coordenadoras citaram uma atuação por meio de acompanhamento, do auxílio, das observações e de reuniões, permitindo nesses movimentos estabelecer a prática reflexiva que Franco (2016) elucida como primordial para “produzir as transformações decorrentes de seu exercício cotidiano”. A título de exemplo, a C3 (2021) pontua que o acompanhamento se desenvolve nos “módulos semanais, na correção de atividades a ser dadas para os alunos, no auxílio nas atividades e projetos”.

Nesse tocante, os módulos semanais se formalizam como horas de trabalho coletivo na escola – HTPCs, garantido pela LDB/96 em seu art.67 e inciso V que institui “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Essas horas se constituem como espaços de formação destinados a discutir temas do contexto escolar, refletindo de modo a avançar nos processos de ensino. Portanto, grande parte dessas reuniões e desses auxílios citados pelas coordenadoras são desenvolvidas nessas horas, que segundo Campos (2016) resulta em um horário muitas vezes para realização de tarefas fragmentadas, perdendo seu significado como espaço formativo das práticas de ensino. Em muitas realidades, o desenvolvimento profissional dos docentes em campo é responsabilidade da coordenação enquanto esfera pedagógica, “o que passou a exigir desse profissional a construção de saberes compatíveis com tal responsabilidade”, como aponta Campos (2016, p.129) que reitera que as

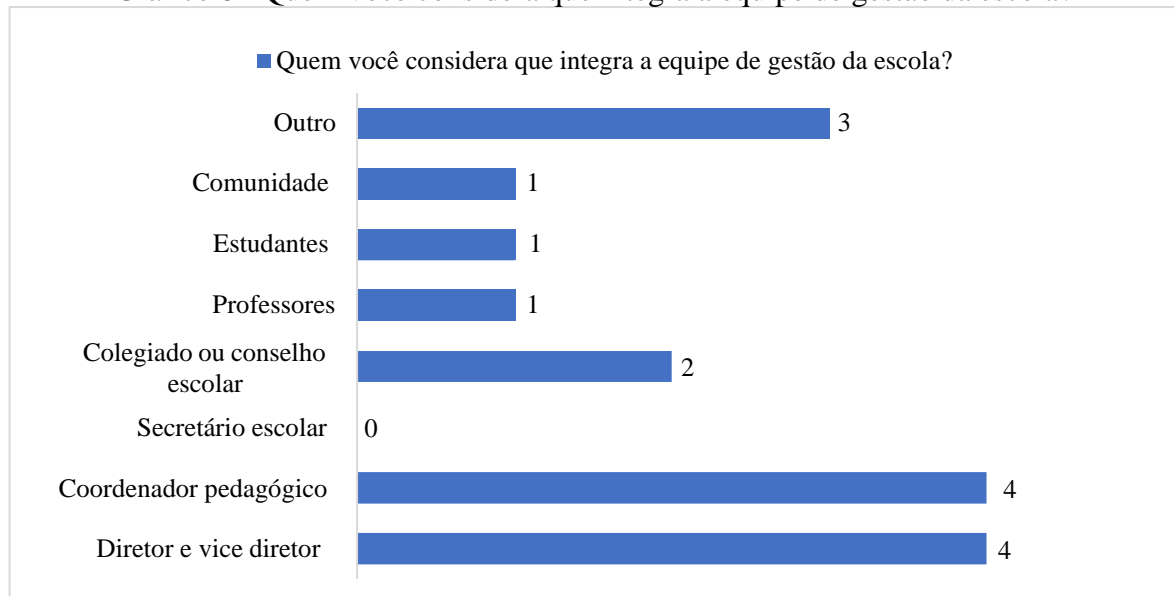
coordenadoras evidenciam que “os saberes da docência são importantes, mas não suficientes para o desempenho da coordenação pedagógica” (2016, p.129).

Ainda, referindo a pergunta aberta de como é a atuação junto aos estudantes, apenas uma coordenadora não pontou a atuação junto aos estudantes por intermédio de análises de relatórios dos professores, de avaliações diagnósticas, dos conselhos de classe, do acompanhamento diário e da observação. A profissional salienta que esse processo se contorna “sempre com acolhimento, parceria com a família, interagindo diariamente. Enfim, conhecer a realidade dos alunos e fazer encaminhamentos quando necessário” (C4, 2021). Em análise, a esfera acolhedora e afetiva é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, mas na eminência de identificar construtos da identidade do coordenador, esse profissional tem o compromisso sistemático dentro do contrato didático em estabelecer “mediação de saberes e formas de agir que visem mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem, assim como contribuir na constituição de sujeitos cidadãos” (GARCIA; SILVA, 2017, P 1405). Assim, é inerente ao coordenador a prática de acompanhar e mobilizar melhorias em prol da aprendizagem dos estudantes, dado seu papel como articulador das relações didático-pedagógicas.

Em referência à como é a atuação junto às famílias dos estudantes, as coordenadoras apresentaram pontos em comum que correspondem a uma ação e relação de parceria, de interação e comunicação diária. C3 (2021) compartilha que a atuação com a família é por meio de uma “comunicação interpessoal diária com informações dos acontecimentos escolares através de redes sociais e bilhetes”. A relação ativa do coordenador com as famílias vincula-se diretamente no art.12 e inciso VI da LDB/96 que determina como incumbência das instituições “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, constituindo um profissional alicerçado sobre a gestão participativa e colaborativa, como sublinha Garcia e Silva (2017).

Diante da questão sobre quais agentes escolares compõe a gestão da escola, foram dadas opções para escolha no intuito de verificarmos quais conceitos as coordenadoras apresentam sobre gestão. Se compreendem a gestão como um trabalho coletivo, que engloba vários atores do processo escolar ou se entendem a gestão associada a figura do diretor escolar.

Gráfico 8 - Quem você considera que integra a equipe de gestão da escola?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

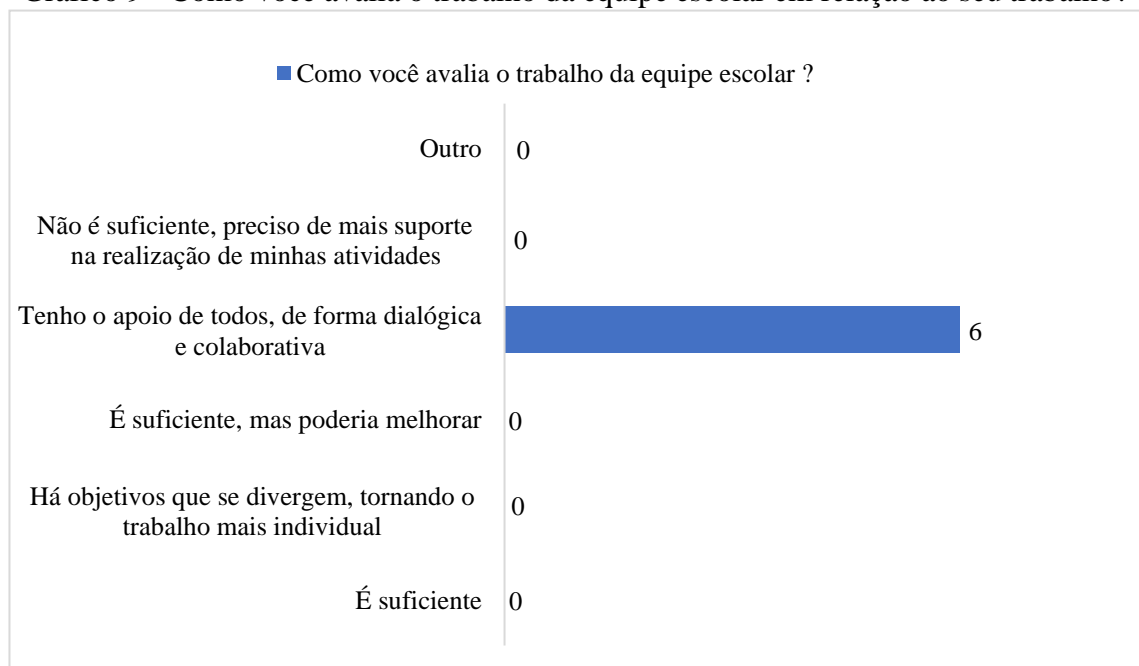
O Gráfico 8 representa e legitima a discussão traçada anteriormente sobre a complexidade das terminologias para a construção das identidades do coordenador pedagógico, visto que, 66% (sessenta e seis por cento) das coordenadoras apontam que o diretor, vice-diretor e o coordenador pedagógico fazem parte da gestão escolar, seguido de 33% (trinta e três por cento) que incluem o colegiado ou o conselho escolar na gestão, mostrando a dificuldade de visão ampliada e coletiva de gestão escolar. Porém, 50% das coordenadoras identificaram em *outro* que a gestão é responsabilidade da coordenação e que o supervisor também compõe essa gestão, isto é, considerando como parte integrante da gestão o coordenador e o supervisor. É importante destacar que as três profissionais que representam essa porcentagem atuam em CEMEIs – Centro Municipal de Educação Infantil, à vista disso, verifica-se uma confusão conceitual do ser coordenador pedagógico e do ser supervisor que se concretiza como pessoas diferentes em algumas dessas realidades.

A confusão identitária se potencializa quando há uma gestão unificada em somente uma pessoa, como ocorre em alguns CEMEIs, como demonstra a C2 (2021) “a gestão escolar no nosso caso é da responsabilidade da coordenação, mas não deixa de envolver toda comunidade escolar”. Nesse caso em específico há mais uma especificidade que caracteriza essa realidade, o de ser uma escola da zona rural que se efetiva somente com uma coordenadora/ diretora, adentrando na questão terminológica escolhida pelo sistema de ensino, mas apontando a outras problemáticas, como a falta de outros agentes na gestão que contorna como uma das fragilidades e desvalorização dessa etapa.

Nesse perspectiva, dentro da gestão escolar, no caráter democrático, compreende-se a participação de toda a comunidade escolar na gestão na garantia da qualidade, conforme apresenta Lück (2009). Todavia, para assegurar essa dimensão colaborativa com a participação ativa desses sujeitos é fundamental profissionais que atuam na organização da escola. Dessa forma “a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola” (LÜCK, 2009, p.23).

Procedendo sobre a relação do coordenador com a equipe escolar, a próxima pergunta se direcionou sobre como a coordenadora avaliaria o trabalho da equipe escolar em relação ao seu trabalho. A pergunta elencou seis possibilidades de respostas, no objetivo de abarcar diferentes modos de representar essa avaliação.

Gráfico 9 - Como você avalia o trabalho da equipe escolar em relação ao seu trabalho?



Fonte: Organizada pela pesquisadora (2021).

Diante dos dados, o Gráfico 9 apresenta concordância entre as seis respostas das coordenadoras, todas marcaram somente uma única opção para representar a avaliação do trabalho da equipe escolar junto ao seu, em que apontaram que possuem apoio de todos, de forma dialógica e colaborativa. Infere-se assim que haja um movimento de articulação e diálogo dessas coordenadoras com a equipe escolar de modo a trabalhar em favor de um mesmo objetivo. Em consonância a isso, Franco (2016) implica que não tem como o coordenador trabalhar sozinho, visto que, a dinâmica pedagógica deve envolver os demais agentes da escola,

em que é preciso que as intenções corporificadas num projeto de escola sejam tomadas pelo grupo todo para sua efetivação.

Tendo em vista o atual momento de ensino proveniente da pandemia pela COVID-19, foi incorporado no questionário uma pergunta aberta sobre como se encontra o trabalho da coordenação pedagógica durante a pandemia. Cinco coordenadoras e as duas diretoras enfatizaram que foi um momento desafiador e com muitas dificuldades, mas ressaltaram que foi a partir do planejamento e da adaptação ao novo modelo de ensino que conseguiram organizar o trabalho junto aos professores.

Dando suporte no planejamento das atividades, na confecção de materiais que iriam para casa e nas sugestões de vídeos e brincadeiras, e nas falas de orientações, incentivando a continuar mesmo diante das dificuldades que surgiram e do desânimo que às vezes tentava abater-nos. (C6, 2021).

Em suma, essas coordenadoras atuaram articulando saberes já adquiridos em transposição para um novo contexto remoto de ensino, construindo novas práticas de apoio, orientação, planejamento e intervenções frente a necessidade de continuar o atendimento aos estudantes. Destacaram que essa adaptação foi necessária para tornar menos explícito o momento difícil da educação nessa pandemia, como destaca C5 (2021) ao falar do seu trabalho nesse momento “e muita aprendizagem, sob um olhar diferenciado”. Em relação a isso, Libâneo (2001) esboça que estamos frente a novas realidade sociais, sendo essas desafiadoras e para isso precisamos de pedagogos bem preparados para coordenar, porém isso depende do restabelecimento da significação social da atividade do professor, isto é, da identidade profissional. O que se aplica perfeitamente ao momento atual da pandemia.

E, para finalizar, foi perguntado quais conselhos as coordenadoras me dariam se eu escolhesse trabalhar na coordenação pedagógica. Sendo assim, 50% (cinquenta por cento) das coordenadoras se referiram a questão de se manter atualizada, ter compromisso, ser democrática, ter sede de conhecimento e ser flexível, como apresenta a C4 (2021) “flexibilidade para resolução de problemas, ampliar seus conhecimentos e repertórios intelectual, compartilhar saberes com ajuda de pessoas experientes e não desanimar das ações educativas”. Para mais, as demais profissionais enfatizaram a questão do amor pela educação e ter liderança e autoridade para trabalhar como coordenadora pedagógica. Ainda assim, Campos (2016, p. 83) ao referir sobre a docência realça que a atuação “requer uma sólida formação que permita ao docente a construção de competências para o desempenho profissional”. Desse modo, amplifico a ótica para o profissional coordenador pedagógico, que além da responsabilidade profissional, como explicita Nóvoa (2009), precisa ter domínio científico para compreender sua própria identidade profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a constituição da identidade profissional de coordenadoras pedagógicas que atuam nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de um município localizado no centro sul de Minas Gerais. Para tanto, a pesquisa se fundamentou em uma abordagem qualitativa, ao se debruçar sobre a ótica do coordenador pedagógico e sua construção identitária, buscando conhecer as percepções de profissionais sobre sua formação e atuação no campo escolar e o que pensam sobre a função que exercem e sua relação com a construção de sua identidade profissional. A coleta destas percepções aconteceu por meio da aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, distribuídas em categorias que deram seguimento às análises, a partir da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Pela aproximação das perguntas formuladas, da junção das respostas nos questionários construiu-se as três categoriais de apresentação dos resultados, sendo essas: 1 - Sobre a atuação na coordenação pedagógica; 2 - Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica e 3 - Sobre a prática na coordenação pedagógica, que foram analisadas a partir do referencial teórico da pesquisa.

Diante dos apontamentos apresentados pelas coordenadoras, ficou evidente que um currículo diversificado na formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior (com especialização) se estabelece como auxílio para se pensar o espaço-tempo da coordenação. Tendo isto em vista, os documentos escolares e as legislações educacionais representam fontes de planejamento, que agregados ao movimento de estudo constantes, ressignificam o papel e o perfil desse profissional.

Ainda assim, a questão financeira e a ausência de autonomia se firmam como fatores que afetam a realização profissional, haja vista, a desvalorização sentida por esses profissionais no âmbito do sistema de ensino. O desejo de colaborar com a equipe pedagógica foi destacado como sendo o principal motivo para a inserção na profissão e, ainda, que a distribuição de tarefas por áreas é fundamental para a organização da escola, dado o excesso de atribuições que dificultam a dinâmica de trabalho das coordenadoras. O planejamento foi apontado como ferramenta de articulação que viabiliza a realização das principais funções de assistência pedagógica, tendo em conta que, em tempos desafiadores, como a pandemia esse se assenta como fomento a atuação coletiva.

Retomando a questão norteadora: se o coordenador pedagógico não tem clareza de suas funções na escola, como é construída a sua identidade profissional? percebemos que os resultados evidenciam que há uma confusão terminológica do ser supervisor, do ser

coordenador (e até do ser diretor na educação infantil) que interfere diretamente na constituição da identidade deste profissional e na própria valorização da Educação Infantil, que acumula diversas tarefas em um só profissional, dando a entender que esta é menos complexa que o Ensino Fundamental. A pesquisa aponta que, em muitas realidades, o coordenador desenvolve mais de uma função na escola ou se estabelece como figura diferente da do supervisor, causando dificuldades que afetam o reconhecimento desse profissional em campo. Sendo assim, tal problemática declara a necessidade de ressignificação (ou padronização?) das terminologias determinadas pelos sistemas de ensino, visto que, interfere e prejudica a elucidação da identidade profissional do coordenador, embora os gestores coordenem as instituições escolares, há especificidades da dimensão pedagógica que caracterizam o *ser* coordenador escolar que merecem destaque.

Além disso, muitos aspectos de uma esfera pessoal e subjetiva foram citados pelas coordenadoras para representar um bom coordenador, evidenciando a perspectiva humana e social imbrincada na prática educativa. Nóvoa (2009, p. 03) realça que a identidade do professor (e por analogia a do coordenador) deve se direcionar “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. Contudo, ressalta-se que é primordial os conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais sobre a área, na perspectiva de legitimar os saberes e as práticas próprias dessa profissão. Para mais, a consciência colaborativa e dialógica se funda como necessária para potencializar as relações entre coordenadores, professores, estudantes e famílias, mobilizando uma maior participação para a garantia da qualidade do ensino.

Dessa forma, atualmente compreender a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental é apreender que o percurso histórico do próprio curso de pedagogia influencia na identidade social da profissão. Isto posto, a produção de saberes específicos mediante a prática diária e estudos se direcionam como instrumentos possibilitadores de formação. Sendo assim, a profissionalização advém em se manter em constante investigação da prática, na qual, a transformação acontece na medida em que há elucidação dos pressupostos teóricos e práticos que envolvem questões históricas, culturais, políticas e sociais em torno do trabalho da coordenação.

De modo geral, é notório nesta pesquisa que os saberes experienciais correlacionados com estudos se tornam meios para a constituição e reconstituição da identidade profissional das coordenadoras, bem como se articulam como percursos para compreensão da profissionalização dentro da coordenação. Conclui-se assim, que é necessário pensar e repensar a formação inicial, associada a continuada como caminhos indispensáveis para elucidar a função, contribuindo

para qualificar e fortalecer os saberes específicos do coordenador na compreensão de sua identidade profissional. Além do mais, o fomento a pesquisas que abordem esses saberes contribui para a legitimação social da profissão, tal como para a constituição dessa identidade profissional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 1/ 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: Delineando Identidade(s). **Revista UFG**, n. 10, p. 120- 132, 2011. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar. In: FRANCO, M.A.S.; CAMPOS, E.F.E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Ebook, Santos – SP. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. cap.1, p.77-92. Disponível em:<<https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M.A.S.; CAMPOS, E.F.E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Ebook, Santos – SP. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. cap.1, p.15. Disponível em:<<https://www.unisantos.br/wp->

content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>: Acesso em: 05 jan. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n.1, p. 117 – 131, jan./ jun. 2008. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos PROCAD – Projeto de Capacitação de Dirigentes - Fase Escola Sagarana, 2003. Disponível em:< <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/>>. Acesso em: 22 set. 2019.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **RPGE- 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> >: Acesso em: 08 out. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Perdões: IBGE, 2021. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/perdoes/panorama>>. Acesso em: 03 set. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar** – Editora da UFPR, Curitiba, n.17, p. 153-176. 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez.2004. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 05 jul.2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em:< https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. Série Cadernos de Gestão, 2015.

MACEDO, Sandra Regina Brito. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M.A.S.; CAMPOS, E.F.E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Ebook, Santos – SP. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. cap.2, p.33- 47. Disponível em:< <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>>: Acesso em: 05 jan. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n. 3, 2019. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, julho de 2009, p. 25-45. Disponível em:<<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PERDÕES. Lei Complementar n.º 31/2010, de 19 de Março de 2010. **Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Perdões**. Perdões – Minas Gerais, 2010. Disponível em:<<http://camaraperdoes.byappweb.com/>>. Acesso em: 22 de nov. 2021.

SILVA, Rejane Lúcia Garcia da. **Profissionalização e Profissionalismo: possibilidades e limites do processo de formação continuada do coordenador pedagógico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. 48p. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Disponível em:< <https://bdm.unb.br/handle/10483/16912>>. Acesso em: 20 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Sabres docentes e formação profissional**. Editora Vozes, Petrópolis –RJ, 2002.

APÊNDICE A – Questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas

QUESTIONÁRIO SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES ESCOLARES

Prezada coordenadora pedagógica,

Peço a gentileza de responder este questionário, que faz parte de uma pesquisa realizada no âmbito do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras/MG. Neste trabalho, busca-se investigar sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental, considerando as especificidades e particularidades do processo formativo.

Neste sentido, este questionário é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como para minha formação enquanto pesquisadora.

Desde já, agradeço a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Estudante: Karolyne Rodrigues Romão (E-mail: karolyne.romao@estudante.ufla.br)

Orientadora: Prof^a Giovanna Rodrigues Cabral (E-mail: giovanna.cabral@ufla.br)

Dados pessoais

1. Nome (opcional): _____ Idade: _____

2. Função no concurso _____

Situação: () Efetivo () Contratado Tempo de exercício na coordenação: _____

3. Formação

Curso Superior: _____ ano de formação: _____

Curso de Pós-graduação: _____ ano de formação: _____

Sobre a atuação na coordenação pedagógica

1 – O curso de graduação te auxiliou no trabalho com a coordenação?

() Sim () Não

Se sim, marque as contribuições do curso para sua atuação (marque as 3 principais):

() Os conhecimentos teóricos das disciplinas de fundamentos da educação

() As disciplinas sobre organização da educação e legislação de ensino

() As práticas e estágios supervisionados

() A participação em projetos de pesquisa ou extensão

() A elaboração de trabalho de conclusão de curso

() A socialização de relatos de professores e colegas de curso

() Outra _____

2 – Como você aprendeu a trabalhar na coordenação pedagógica?

() Sozinha

() Com colegas mais experientes

- Durante o estágio na graduação
- Em cursos específicos para a área
- Outro _____

3 – Quais materiais e fontes você consulta para planejar as suas ações na escola?

- Nenhum
- Os documentos da escola, como o Projeto Pedagógico e o Regimento escolar
- As legislações de ensino
- Os livros da área da Educação
- Os sites e as páginas da internet com temas educacionais
- Outro _____

4 – O que falta na sua profissão para que se sinta realizada?

- Reconhecimento profissional da comunidade
- Valorização pessoal
- Melhoria de salário
- Plano de carreira municipal
- Oportunidade de formação continuada
- Melhor relacionamento entre os colegas da escola
- Outro _____

5 – Por que escolheu trabalhar como coordenadora pedagógica?

- Status profissional
- Melhoria salarial
- Desejo de colaborar junto a equipe pedagógica
- Indicação política
- Outro _____

6 – Como acontece a divisão das funções de trabalho na escola?

7 – Para você o que é ser um bom coordenador pedagógico?

Sobre os saberes necessários a atuação na coordenação pedagógica

1– Quais conhecimentos e características você considera serem fundamentais para ao trabalho do coordenador pedagógico?

2 – Você costuma estudar por iniciativa própria para atuar na coordenação? Quais os últimos temas estudados?

Sobre a prática na coordenação pedagógica

1– Quais são as suas principais funções na coordenação? (marque as 3 mais recorrentes)

- Realizar reuniões
- Auxiliar os professores em seus planos de aulas e planejamentos
- Preparar eventos e práticas educativas
- Cuidar de problemas de disciplina de alunos
- Preparar atividades de recuperação para os alunos
- Substituir professores em caso de ausência
- Outra _____

2 – Quais aspectos você considera que dificultam seu trabalho cotidiano?

- Excesso de trabalho
- Falta de coletividade do grupo de trabalho
- Ausência de formação continuada com saberes específicos da coordenação
- Não ter tempo de planejar o trabalho diário
- Responder demandas que excedem as suas atribuições
- Falta de autonomia no trabalho pedagógico com os professores
- Outro _____

3 – Como é a sua atuação junto aos docentes (de que forma acompanha o trabalho do professor)?

4 – Como é a sua atuação junto aos estudantes (como acompanha a aprendizagem dos alunos)?

5 – Como é a sua atuação junto às famílias dos estudantes?

6 – Quem você considera que integra a equipe de gestão da escola?

- Diretor e vice diretor
- Coordenador pedagógico
- Secretário escolar
- Colegiado ou conselho escolar
- Professores
- Estudantes
- Comunidade

() Outro _____

7 – Como você avalia o trabalho da equipe escolar em relação ao seu trabalho?

() É suficiente

() Há objetivos que se divergem, tornando o trabalho de cada um mais individual

() É suficiente, mas poderia melhorar

() Tenho o apoio de todos, de forma dialógica e colaborativa

() Não é suficiente, preciso de mais suporte na realização de minhas atividades

() Outro _____

8 – Como foi o seu trabalho de coordenação pedagógica durante a Pandemia?

9 – Se eu escolhesse trabalhar na coordenação pedagógica de escola depois de formada, quais conselhos você me daria?

OBSERVAÇÕES:1. Todas as informações coletadas através deste questionário são sigilosas e serão de uso exclusivo da pesquisa referida na primeira parte do questionário.

ANEXO A – termo de consentimento livre e esclarecido

Apresentação e convite para participação da pesquisa

Prezada Coordenadora pedagógica,

você está sendo convidada a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras sobre a temática: identidade profissional do coordenador pedagógico na educação infantil e ensino fundamental, considerando as especificidades e particularidades do processo formativo.

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para realizar o levantamento das memórias e percepções de Coordenadores sobre sua atuação e formação enquanto construtores da identidade profissional. O tratamento e análise dos dados estará ancorado na análise de conteúdo, a partir da qual serão propostas categorias ou dimensões que viabilizarão a montagem de ações e estratégias para responder aos objetivos da pesquisa.

Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados do trabalho, caso tenha interesse.

I - Título do trabalho: A construção da identidade profissional dos coordenadores escolares na educação infantil e ensino fundamental

Responsáveis: Prof^a Giovanna Rodrigues Cabral e estudante do curso de Pedagogia Karolyne Rodrigues Romão

Departamento: Educação

Telefone de contato: 35-99734-9433

Disponibilidade em participar

Nome

Assinatura