

A identidade profissional da coordenação pedagógica: tensões e perspectivas¹

The professional identity of pedagogical coordination: tensions and perspectives
La identidad profesional de la coordinación pedagógica: tensiones y perspectivas

JOSÉ EWERTON FEITOSA CRUZ

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6623-8212>

Universidade do Estado da Bahia

Grupo de pesquisa EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação
Salvador, BA, Brasil

GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
Grupo de pesquisa EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação
Salvador, BA, Brasil

Resumo: A elaboração deste trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada na Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde – Bahia. Com objetivo de analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos, na perspectiva da construção de sua identidade profissional. A pesquisa configurou-se como exploratória e de abordagem qualitativa. Através dela é possível perceber que a perpetuação das tensões de atribuição interfere significativamente no perfil profissional do coordenador, inviabiliza o seu trabalho e compromete a qualidade da gestão pedagógica.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Identidade Profissional; Gestão educacional.

Abstract: *The elaboration of this work results from bibliographic and field research, carried out in the São Francisco do Conde Municipal Education System, in the State of Bahia. The objective was to analyze the attributions assumed by the pedagogical coordinators from the perspective of the construction of their professional identity. The research was characterized as exploratory and qualitative in approach. Through it, it is possible to notice that the perpetuation of attribution tensions interferes significantly with the coordinator's professional profile, makes their work unviable, and compromises the quality of pedagogical management.*

Keywords: *Pedagogical Coordination. Professional Identity. Educational Management.*

1 Este artigo faz parte das atividades do grupo de pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; e é parte da dissertação CRUZ; José Ewerton Feitosa. **Coordenação Pedagógica e liderança:** Reflexões sobre práticas educativas inovadoras. 2021. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

Resumen: *Este trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica y de campo realizada en la Red Municipal de Educación de São Francisco do Conde, en el estado de Bahía. El objetivo fue analizar las atribuciones asumidas por los coordinadores pedagógicos desde la perspectiva de la construcción de su identidad profesional. Esta investigación se caracteriza por ser exploratoria y de enfoque cualitativo. A través de este estudio, es posible observar que la perpetuación de las tensiones de atribución interfiere significativamente en el perfil profesional de los coordinadores, haciendo inviable su trabajo y comprometiendo la calidad de la gestión pedagógica.*

Palabras clave: *Coordinación pedagógica. Identidad profesional. Gestión educativa.*

INTRODUÇÃO

Coordenador pedagógico, supervisor escolar, supervisor pedagógico, pedagogo, professor coordenador, analista pedagógico, orientador pedagógico, coordenador educacional². Essas são algumas nomenclaturas dadas ao profissional da educação responsável atualmente pela articulação, formação e transformação do espaço escolar. Essas variações de nomenclatura encontradas no cotidiano dos diferentes espaços educativos, em tempos históricos distintos e na literatura pedagógica, configuram-se como uma das expressões notórias da dificuldade em definir, com clareza, a identidade profissional da coordenação pedagógica.

O coordenador pedagógico lida diretamente com os processos que interferem na qualidade do ensino-aprendizagem nas instituições, por isso, constitui-se em um profissional de suma importância para a escola. No entanto, os conflitos quanto ao que deve ser o seu papel e quanto ao excesso de tarefas que lhes são atribuídas têm dificultado o exercício de sua função de modo significativo. Em uma pesquisa realizada nas cinco regiões do país pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita, a partir do ano de 2010, constatou-se que muitos coordenadores assumem tarefas que não são suas, ou não condizem com o foco principal de sua função, a qual deveria ser a formação continuada da equipe docente. Dos coordenadores, 38%, por exemplo, consideram excessivo o tempo que passam substituindo professores, e 50% atendem pais ao telefone todos os dias, tarefas que deveriam ser assumidas por outras pessoas, fazendo com que a formação fique sempre como atribuição secundária, apenas se der tempo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Além dos “desvios de papéis”, existe uma dedicação excessiva ao eixo articulador, em detrimento dos demais, o que pode ajudar a explicar por que muitos professores o percebem como um burocrata ou fiscal. Isso se constitui em um grave problema, pois perpetua uma visão retrógrada sobre o coordenador, como um mero supervisor de trabalho.

2 Neste trabalho, será adotada a nomenclatura “coordenação pedagógica”, por considerar o termo mais condizente com a identidade almejada para este profissional.

Ainda que a comunidade escolar saiba indicar quem é esse profissional, suas atribuições e perfil são permeados por vários equívocos. Destarte, é fundamental entender a função do coordenador pedagógico e superar suas tensões de identidade profissional, para tanto, esses conflitos devem ser compreendidos à luz da história da função na educação brasileira.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos na perspectiva da construção de sua identidade profissional, bem como responder à seguinte questão: em que medida as atribuições assumidas pela coordenação pedagógica interferem na construção de sua identidade profissional.

Partindo de uma abordagem qualitativa, a qual não tem por objetivo se preocupar com a representatividade numérica, “[...] mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), essa investigação também se classificou como exploratória, a qual “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). A pesquisa configurou-se em um estudo de campo. Sendo utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados e possuindo como sujeitos da pesquisa os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde-BA³.

São Francisco do Conde é um município do estado da Bahia situado na Região Metropolitana de Salvador e no Recôncavo Baiano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui o maior PIB *per capita* do estado e o terceiro maior do país. O índice econômico elevado do município com 39.802 habitantes⁴ justifica-se pela exploração e refino do petróleo em seu espaço territorial.

Os questionários foram enviados aos coordenadores pedagógicos e gestores escolares da rede de ensino, contatados via *e-mail*, e sendo utilizado a ferramenta Google Forms para a coleta de dados, no período de agosto a setembro de 2020. Os contatos foram solicitados formalmente às gerências das diferentes etapas de ensino vinculadas à Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde.

Nesta pesquisa, utilizou-se a amostra não probabilística, sendo feita por acessibilidade ou por conveniência. Por meio desse tipo de amostragem, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam,

3 Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 33753020.6.0000.0057 em 21 de julho de 2020, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

4 Estimativa 2019 do IBGE Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em: 15 nov. 2019.

de alguma forma, representar o universo” (PRODANOV; FREITAS, 2013). Tipo muito utilizado em estudos exploratórios ou qualitativos, condizente, portanto, com a tipologia desta pesquisa científica.

O presente artigo está organizado em três seções. Na primeira, “Breve histórico da coordenação pedagógica”, apresenta-se uma retrospectiva histórica do papel da coordenação pedagógica no Brasil. Em seguida, em “Funções e conceitos de coordenação pedagógica”, abordam-se perspectivas atuais sobre o papel da coordenação pedagógica e os desafios para exercê-la. Na última seção, apresenta-se a análise de dados coletados na pesquisa de campo.

BREVE HISTÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Silva (2000) afirma que a supervisão, em termos gerais, delinea-se a partir do estabelecimento das relações do homem e do trabalho, nesse sentido, o controle sobre o trabalho existe desde a antiguidade, seja nas relações senhor-escravo, amo-servo etc. A coordenação pedagógica, por sua vez, surge nesses termos, inicialmente, chamada de supervisão educacional, sendo que sua origem histórica oficial ocorre na década de 1970 no contexto da ditadura militar no Brasil, a partir da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971).

No entanto, no contexto educacional brasileiro, os primórdios de uma função supervisora remetem-nos à época do ensino jesuítico (séculos XVI, XVII e XVIII), através da *ratio studiorum*, uma espécie de manual didático oficial dos colégios jesuíticos. De acordo com o documento, os professores deveriam submeter-se ao prefeito-geral ou ao prefeito de estudos (Macedo, 2016). Esse é o primeiro indício da supervisão pedagógica no país.

Nos séculos seguintes, ocorrem outros marcos significativos, como em 1854, quando, após diferentes reformas educacionais, surge o inspetor geral, profissional responsável por supervisionar as escolas, presidir exames de professores, revisar livros etc. (Macedo, 2016). Em 1920, com o crescimento do sistema educacional brasileiro, aumenta-se a necessidade de fiscalização do trabalho, assim, surge o inspetor escolar. Nesse período,

A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto nº 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei nº 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (HORTA, 2007, p. 57 apud MACEDO, 2016, p. 38).

A partir de Revolução Técnico-Científica, surge o que a autora chama de gerência científica, possuindo Frederick Taylor (1856-1915) como pioneiro do movimento. A gerência científica acentua a dicotomia entre aqueles que concebem o trabalho e aqueles que executam (SILVA, 2000). Segundo Vasconcellos (2013), é nos Estados Unidos e na sua concepção de “Inspeção Escolar”, influenciada pelo processo de industrialização daquele país, que o Brasil irá se inspirar na criação da *super-visão* educacional, como expressão de controle sobre os outros, inserindo na escola a divisão social do trabalho (VASCONCELLOS, 2013).

Ainda segundo Macedo (2016), na década de 1930, a reforma educacional, marcada pela inovação científica, e pela influência do modelo empresarial, promove o estabelecimento da figura dos especialistas, responsáveis pelo treinamento e avaliação dos professores. Nos anos seguintes, esses papéis tendem a ser fortalecidos e a ganhar mais espaço no contexto educacional. Os especialistas compreendiam a administração, a supervisão e a orientação escolar, e deveriam ser professores que se encarregassem de atividades relacionadas ao processo educativo, mas que não atuassem diretamente na sala de aula.

É importante salientar que a criação do curso de pedagogia no Brasil, a partir do Decreto-Lei nº 1190/1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, permitiu a diferenciação entre bacharel e licenciado em pedagogia, cabendo ao bacharel a atuação como técnico de educação, e ao licenciado, a docência (BRASIL, 1939). Essa organização do curso de pedagogia, portanto, promoveu, em termos práticos, a divisão social do trabalho no âmbito escolar, entre aqueles que pensam e os que executam.

O técnico de educação incluiria, por conseguinte, os profissionais especialistas. Desse modo, a primeira regulamentação do curso de pedagogia também se constituiu no primeiro dispositivo legal, que dá precedência à caracterização do que viria a ser o coordenador pedagógico (VENAS, 2012). Contudo a legitimação das funções supracitadas ocorre somente com a promulgação da Lei nº 5692/1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O artigo 33, da referida lei, versa diretamente sobre a formação dos especialistas, descritos como administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores (BRASIL, 1971).

Assim, percebe-se que os dispositivos legais, bem como as diretrizes emanadas dos organismos supervisores da educação, influenciaram decisivamente as características da função de supervisor e que foi definida como o exercício de um pedagogo – devidamente habilitado em Supervisão Escolar e com sólido conhecimento no campo pedagógico (OLIVEIRA & GRINSPUN, 2012, p. 7).

Nesse contexto, a atuação do supervisor estava relacionada ao ensino técnico, em que a figura do especialista era central (LIBÂNEO, 1986). A divisão social do trabalho e a influência das teorias administrativas perduram, e o perfil de fiscalizador e controlador se consolida. “A atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vista pelos professores, pois, viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho” (Macedo, 2016, p. 40). Além disso, a figura do supervisor dentro das escolas associava-se ao autoritarismo, marca da ditadura militar, afinal, os supervisores eram utilizados para disseminar os princípios ideológicos do governo (VENAS, 2012).

Em 1977, a função de orientador e supervisor são aglutinadas, conforme orientação do Ministério de Educação e Cultura, culminando em maior valorização da ação supervisora na década seguinte, além de tornar-se importante para efetivação de mudanças nos espaços escolares (Macedo, 2016). No entanto, seu perfil passa a ser questionado no período pré-redemocratização, final da década de 1980 e início da década de 1990, assim, como tudo que representava o viés autoritário e controlador do militarismo (OLIVEIRA & GRINSPUN, 2012).

O novo perfil deveria ser de pesquisador, “devendo compreender o movimento que envolve as relações entre professor, aluno e o próprio supervisor, de forma simultânea” (OLIVEIRA & GRINSPUN, 2012, p. 12).

Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (MACEDO, 2016, p. 41).

Com a promulgação de uma nova Constituição de 1988, pautada em princípios democráticos, e em seguida, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, em 1996, passa-se a valorizar o trabalho em equipe nas escolas, de modo a promover a qualidade da educação, para tanto, fez-se necessário alguém que coordenasse essa equipe (Macedo, 2016), por conseguinte, o termo coordenação pedagógica ganha destaque como nomenclatura alternativa à supervisão.

O termo “coordenação” (COORDENAÇÃO, 2020, s. p.), segundo uma das definições do Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, consiste em “Disposição metódica que estabelece relação recíproca ou sucessiva entre coisas ou pessoas”. Já o termo “supervisor” (SUPERVISOR, 2020, s. p.) expressa “Que ou quem tem poder ou responsabilidade para dirigir ou controlar um trabalho ou uma atividade”. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que a ideia de coordenação se associa à

organização e à reciprocidade, e por consequência à democracia, condizente com a nova perspectiva político-social do Brasil, enquanto supervisor associa-se à ideia de direção e controle de outrem, e, conseqüentemente, ao autoritarismo.

Entretanto a nova LDBEN de 1996 não explicita a nomenclatura e quais atribuições devem ser dadas a esse profissional (BRASIL, 1996). Apenas indica que sua formação deve ser em pedagogia, reconhece-o como profissional da educação e como função do magistério. Tanto o termo coordenação (art. 2º) como supervisão (art. 61, inciso II e no art. 64) aparecem na lei, juntamente a outras funções como inspeção e orientação educacional.

Esse processo histórico torna muito claro os conflitos de identidade profissional da função, afinal, durante a maior parte da história da coordenação pedagógica, suas atribuições foram fundamentadas em uma concepção de gestão educacional baseada no autoritarismo, no controle ou no gerenciamento da educação (SILVA; OLIVEIRA, *et al.*, 2017). Sendo visto como um “fiscal” ou um “capataz” que dá ordens aos professores, atende as famílias e aplica sanções aos estudantes. Destarte, “em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores” (VASCONCELLOS, 2013, p. 86).

Além da origem e do processo histórico, a ausência de uma regulamentação geral quanto às suas atribuições e a própria variedade de nomenclaturas a torna complexa e incerta. Todavia, a literatura pedagógica da atualidade descreve que o coordenador pedagógico deve assumir um perfil de articulador, formador e transformador, constituindo-se como principal agente de mudança na escola (Orsolon, 2012), através da mobilização e da equipe docente a fim de propiciar a aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar. Essa perspectiva amplia a definição de coordenação pedagógica, tornando-o um líder de comunidades formativas, educador de educadores, questionador, desequilibrador e provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento de um grupo (VASCONCELLOS, 2013).

Esses aspectos serão discutidos no próximo tópico.

FUNÇÕES E CONCEITOS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Levando em consideração que o processo educativo é desenvolvido a partir do trabalho em equipe, envolvendo diferentes profissionais e suas especialidades, deve-se destacar a importância da gestão educacional, principalmente o papel do coordenador pedagógico, como agente de transformação escolar, o qual possui

por função articular o “[...] Projeto Político-Pedagógico no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo” (VASCONCELLOS, 2013, p. 87).

Ao abordar o papel do coordenador, Vasconcellos (2013), *a priori*, preocupasse em definir o que não é sua função, segundo o autor,

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2013, pp. 86-87).

Essa definição negativa de Vasconcellos expressa justamente a representação que o coordenador precisa superar a respeito de sua função. Como já abordado anteriormente, existem tensões quanto ao que lhe é atribuído no cotidiano escolar, levando-o a assumir diversas atribuições que não são suas. Essas tensões ocorrem a partir do conflito entre a pertença —representação do coordenador sobre sua função — e os **atos de atribuição** — representação da sua função para o sistema escolar, organização escolar e para os demais educadores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015) —, ou seja, o conflito identitário do CP ocorre entre as diversas atribuições que lhes são dadas, sejam por marcos legais, que podem variar em cada sistema, ou expectativas dos demais educadores e a sua própria definição do seu papel.

Desse modo,

Dentre as atribuições desempenhadas pelo coordenador pedagógico, algumas podem ser elencadas por representar maior relevância: orientação em questões pedagógicas, atuação na formação continuada dos professores, utilização das teorias na fundamentação do fazer e do pensar dos docentes, com a transposição da teoria para a prática escolar. (COITÉ, 2011, p. 31)

Placco, Almeida e Souza, em seus vários escritos sobre a coordenação pedagógica, defendem o papel de mediador, e assim explicam que três dimensões compõem a sua atuação:

Compete-lhe [...], em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa [...] destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Os teóricos que estudam a coordenação pedagógica na atualidade concordam que o papel formativo se configura como principal atribuição. Placco, Almeida e Souza (2011) explicam que inseridos no papel de formador estão outros papéis, o de articulador e o de transformador. Na contemporaneidade, “o coordenador pedagógico assume o papel de um dos agentes de transformação da escola, a sua atuação requer constantemente a articulação/relação com os diferentes atores escolares, bem como a mediação da ação pedagógica” (COITÉ; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2017, p. 131).

Nesse contexto, pode-se afirmar que:

O coordenador pedagógico, no acompanhamento do trabalho docente, tem como principal responsabilidade a condução dos processos de formação continuada dos professores no âmbito escolar, proporcionando a busca por novos conhecimentos, a inovação de práticas educativas com a incorporação de novas metodologias, a realização de atividades que promovam a reflexão, a autonomia e a criatividade do professor em sala de aula. (COITÉ, 2011, p. 30)

Portanto, sobre os três eixos fundamentais que caracterizam sua função, poder-se-ia afirmar que: a dimensão articuladora tem por objetivo fomentar a interdisciplinaridade, mobilizando diferentes educadores de diferentes áreas a planejar situações de aprendizagem de maneira conjunta, superando a fragmentação do conhecimento; a dimensão formadora consiste no desenvolvimento profissional contínuo da equipe docente, criando planos, programas formativos; e a dimensão transformadora como um processo de mudança profunda do ambiente escolar, tanto em relação às práticas como em relação aos indivíduos.

Ainda, de acordo com pesquisas realizadas na área, a dimensão formativa é costumeiramente deixada em segundo plano nas escolas, em preferência à dimensão articuladora, impossibilitando, sequer, chegar à dimensão transformadora.

Assim,

[...] CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento às demandas do diretor e técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo, ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento dos professores. Assim, [...] tarefas potencialmente formativas são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 13-14).

Considerando essas dimensões, compreende-se que o objetivo principal de sua função é a mudança ou a transformação, por isso, é necessário compreender os desafios da sociedade contemporânea, e como o CP pode contribuir e/ou tem contribuído para inovação das práticas educativas, mobilizando profissionais a uma nova visão.

Franco (2016) faz importante reflexão ao conceituar o que é coordenar o pedagógico, na qual reafirma que transformações de práticas cotidianas são objetivo principal da coordenação, dessa forma, segundo a autora,

[...] Coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2016, p. 27).

Em síntese, as explanações das autoras indicam que as dimensões transformadora e articuladora estão imbricadas na dimensão formativa como função principal, porém as dimensões articuladora e formativa têm como objetivo final a transformação. Dessa maneira, pode-se perceber que essas dimensões não estão justapostas, mas se complementam em determinados aspectos, sendo inviável classificar as atribuições exclusivamente nesta ou naquela dimensão. No entanto, a divisão em dimensões é importante como o foco de análise da função coordenadora.

ANÁLISE DE DADOS

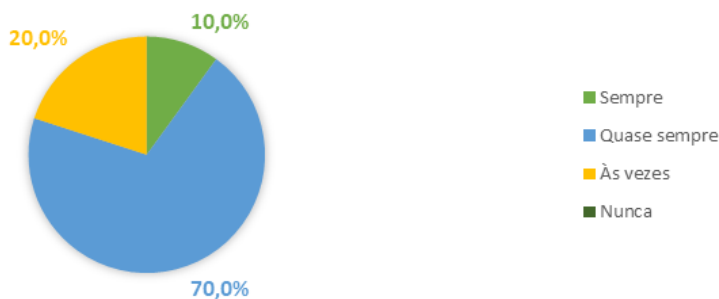
A análise iniciou-se a partir da preparação dos dados. Esta etapa abrangeu a codificação, a categorização, a tabulação e a verificação de dados, permitindo, assim, a análise estatística com a utilização de representações gráficas. A partir de então, seguiu-se a interpretação dos dados.

Participaram da pesquisa 10 coordenadores pedagógicos escolares. É importante salientar que houve representação de ao menos 1 coordenador de cada etapa de ensino ofertadas pelo município de São Francisco do Conde, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais.

Em um primeiro momento, procurou-se identificar mais informações sobre a rotina do coordenador, e percebeu-se que a alcunha “apagador de incêndios” ainda pode fazer sentido. Dos entrevistados, 100% indicam que assumem atribuições que deveriam ser de outros profissionais da escola, destaque-se que 70% “quase sempre” fazem isso, os outros 30% dividem-se em entre “sempre” e “às vezes” (Gráfico 1).

A superação dessa cultura é um desafio à coordenação pedagógica, pois contribui, significativamente, para o desequilíbrio entre as dimensões da função. Por outro lado, a ausência de recursos humanos também pode justificar o porquê desse desvio.

Gráfico 1 - Frequência em que os coordenadores assumem atribuições de outros profissionais na escola



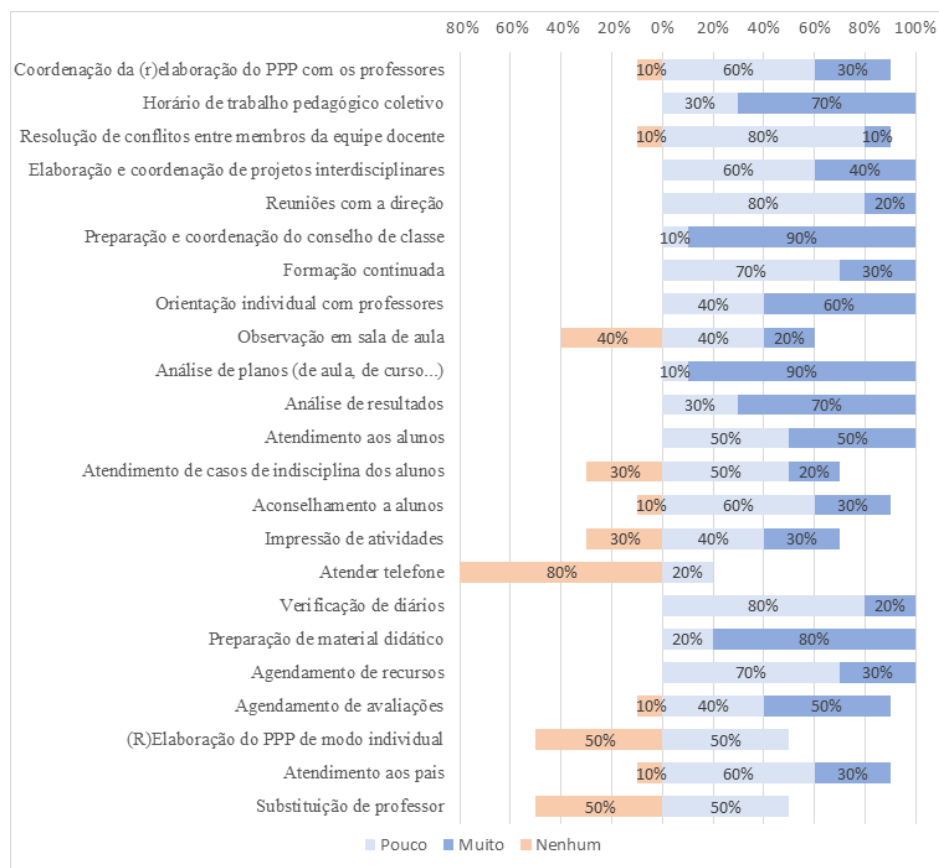
Fonte: Pesquisa de Campo.

Para ajudar a compreender melhor essa rotina, foram elencadas uma série de atribuições que poderiam ocupar o tempo do coordenador, e solicitou-se que indicassem se dedicam “muito tempo”, “pouco tempo” ou “não dedica tempo”, em seguida, fora requerido que informassem quais atribuições não consideravam ser da coordenação, além de informar que outras atribuições exerciam, mas não consideravam serem suas.

Na primeira dessas questões, como disposto no Gráfico 2, 90% disseram dedicar “muito tempo” à “preparação e coordenação do conselho de classe” e à “análise de planos (de aula, de curso etc.)”, atividades importantes, tanto no aspecto formativo como transformador da realidade, pois fornecem subsídios para reflexão sobre a prática pedagógica e para intervenção estratégica na realidade escolar.

Outras atribuições de destaque são a “preparação de material didático”, “análise de resultados”, “horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)”, 70% a 80% dos coordenadores dedicam muito tempo a essas tarefas. O HTPC é um momento rico para construção colaborativa, solução de problemas e para inovação, consiste no espaço/tempo onde o coordenador se aproxima da equipe docente em sua coletividade, podendo se constituir no principal momento de formação continuada e articulação (VASCONCELLOS, 2013). Contudo a formação ainda não é uma ação de destaque na rotina do coordenador, 70% afirmam dedicar-lhe “pouco tempo”, realidade que se opõe ao principal papel da coordenação pedagógica, atribuído por autores como Coité (2011), Orsolon (2012), Placco, Almeida e Souza (2011), e Macedo (2016).

Gráfico 2 - Tempo do coordenador dedicado a diversas atribuições



Fonte: Pesquisa de Campo.

Outra atribuição importante, no aspecto formativo, é a “observação das aulas”, 40% afirmam não dedicar tempo à tarefa. Nesse aspecto, é importante considerar que “o acompanhamento da aula é um poderoso recurso para formação do professor desde que seja feito adequadamente” (VASCONCELLOS, 2013, p. 107), ou seja, compreende-se que, dependendo do modo como a observação é realizada e de como as relações são estabelecidas no espaço educacional, esse momento pode se tornar coercitivo, fazendo o coordenador reaproximar-se do perfil autoritário, que tanto tenta se desvencilhar; ou pode se tornar um momento colaborativo, de intervenções estratégicas e desenvolvimento profissional, configurando-se também como uma tarefa potencialmente transformadora e, conseqüentemente, propícia ao planejamento de práticas inovadoras. Assim, a confiança em um líder pedagógico pode quebrar barreiras sobre essa atribuição. Observa-se, contudo, no cotidiano das escolas públicas, principalmente no ensino fundamental anos finais e médio, que a observação em sala é estigmatizada, interpretada como uma vigilância pelos professores.

Procurou-se, também, identificar as principais tensões entre os atos de pertença e os atos de atribuição da coordenação, como explicado por Placco, Almeida e Sousa (2015), comparando o tempo dedicado a determinadas tarefas e a compreensão dos coordenadores como sendo ou não a sua função.

O Gráfico 3 é uma combinação das respostas entre duas perguntas sobre as atribuições. Nesse gráfico, foram selecionadas as atribuições que os coordenadores não consideram ser suas, sobre as quais foram sobrepostos os dados do tempo dedicado a essas tarefas. A partir de então, identificaram-se “as atribuições em conflito”, ou seja, o percentual de coordenadores que exercem determinada função, mesmo sem considerar ser seu papel.

Através dele, percebe-se que em duas tarefas as tensões são mais nítidas: “a verificação de diários” e “agendamento de recursos”. Embora todos dediquem algum tempo a essas funções, a metade dos entrevistados não as considera ser de responsabilidade da coordenação pedagógica.

De fato, essas funções são burocráticas e podem ser assumidas por outros setores, como a secretaria escolar, por exemplo. Ou poderia muito bem consumir menos tempo, com a utilização de tecnologias que automatizassem esses processos. No entanto, de modo geral, na educação brasileira, o tempo ocupado com questões burocráticas por aqueles que exercem função de magistério, incluindo principalmente o professor, ainda é um desafio a ser enfrentado.

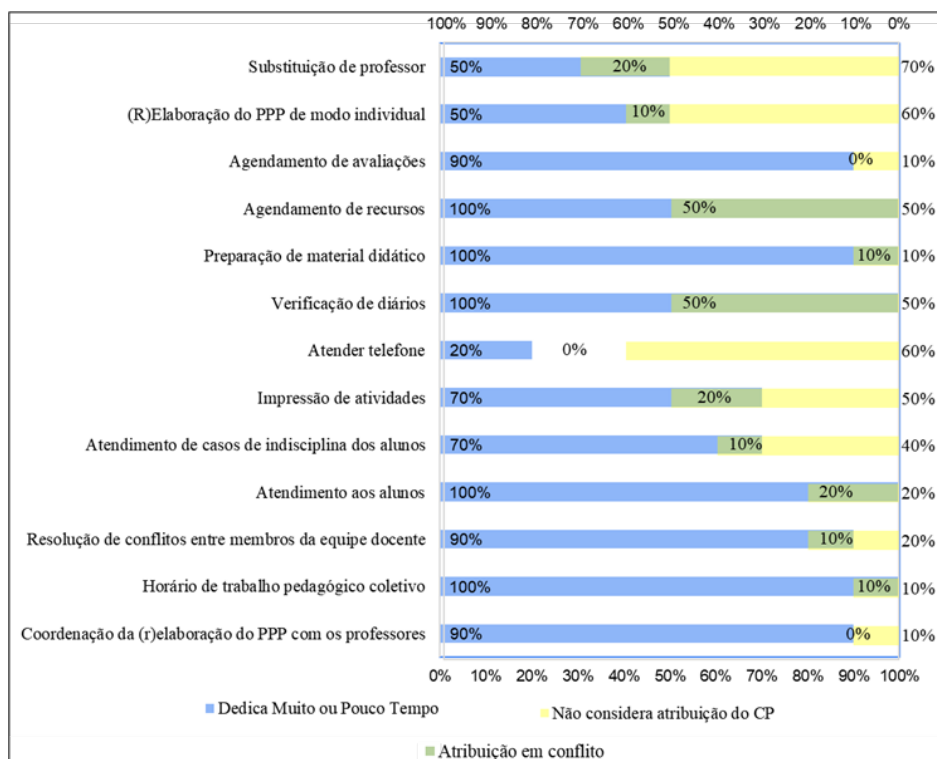
Destaque-se, também, a “substituição de professores”, 50% dedicam tempo, porém 70% não consideram ser função do coordenador, nesse caso, apenas 20% estão em conflito de atribuição, ou seja, não considera ser sua função, mas a exerce. “Impressão de atividades” e “atendimento aos alunos”, possuem o mesmo

percentual de conflito de atribuição, 20%. Observa-se nesse último caso, que a metade dos coordenadores reconhece a “impressão de atividades” como seu papel, reafirmando, mais uma vez, um perfil burocrático e incompatível com o coordenar o pedagógico.

Além dessas questões, fora disponibilizado um espaço para que os coordenadores indicassem atribuições que exercem, mas não consideram ser de sua responsabilidade, em que as seguintes respostas foram obtidas:

- higiene das crianças;
- pegar materiais para professores;
- tomar decisões e definições que deveriam ser da direção escolar;
- atividades extraclasse;
- realizar deliberações em relação à equipe de apoio/administrativa;
- mediar a comunicação/organização/deliberação em aspectos organizacionais na ocasião de atividades pedagógicas diferenciadas.

Gráfico 3 - Atos de Atribuições X Atos de Pertença



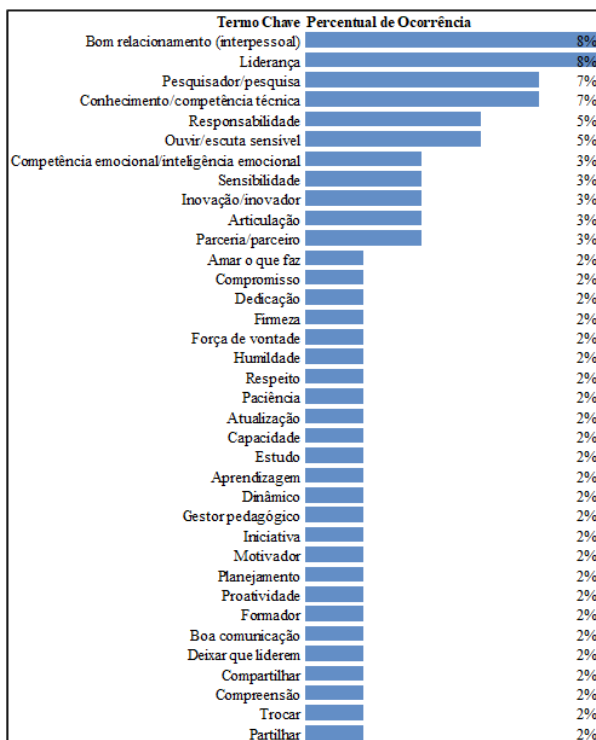
Fonte: Pesquisa de Campo

Nota-se que a coordenação tem assumido funções extras que deveriam ser exercidas pela direção, professores, secretaria escolar ou pessoal de apoio. Reafirmando o papel de “apagador de incêndios”, como tem sido popularmente chamada. Nesse caso, as tensões geradas pelos conflitos de atribuição podem acarretar dificuldades para o exercício de uma liderança pedagógica. Por outro lado, em determinadas situações, o coordenador se vê obrigado a assumir essas funções alheias para otimizar a sua, como um dos entrevistados explicou: “para que o processo não seja prejudicado, a coordenação realiza esse papel”. Esses relatos corroboram o que Placco, Almeida e Souza (2015) advertem sobre o papel que a coordenação tem assumindo, como um solucionador de problemas.

Considere-se, ainda, que a inadequação de funções pode ser estrutural no âmbito escolar, uma vez que profissionais de outros setores podem não compreender o seu próprio papel, prejudicando a otimização do trabalho dos demais. Nesse ponto, a parceria entre direção e coordenação é fundamental, a fim de tornar a escola um espaço onde todos aprendem, incluindo profissionais da educação que não exercem a docência.

Enfim, solicitou-se que os coordenadores pedagógicos elencassem termos-chave que descrevessem características necessárias para o exercício de um bom trabalho na função que ocupam. O intuito dessa pergunta foi encontrar pistas sobre o pensamento dos coordenadores sobre seu cargo e atribuições.

Gráfico 4 - Termos associados à função de coordenador



Fonte: Pesquisa de Campo.

Em posse dos dados, foram agrupados os termos idênticos, similares e cognatos. A partir de então, identificou-se que os termos “bom relacionamento” ou “boas relações interpessoais” e “liderança” constituíram-se como os mais recorrentes, conforme disposto no Gráfico 4.

É notória a pouca ou nenhuma recorrência direta às dimensões formativas (2%) e transformadora (0%). Dentre as dimensões, a articulação, mais uma vez, destaca-se com 3%, além disso, aproximadamente 40% dos termos citados referem-se diretamente a processos sociais (bom relacionamento interpessoal, liderança, ouvir/escuta sensível, articulação, parceria/parceiro, boa comunicação, deixar que liderem, compartilhar, compreensão, trocar e partilhar), esse dado corrobora as investigações realizadas por Placco, Almeida e Souza (2015), as quais afirmam que a dimensão articuladora se destaca em relação às demais dimensões.

Os dados apresentados evidenciam os desafios que a coordenação pedagógica ainda precisa enfrentar no cotidiano das escolas, seu trabalho é permeado por diversos conflitos e carências. A liderança, a inovação, o papel formador e transformador são aspectos frágeis quando equiparados a tantas outras funções que

lhes são atribuídas. Concomitantemente, o reconhecimento desses problemas já é um começo. É perceptível que a função de coordenação pedagógica necessita ser repensada com uma formação mais consistente e com políticas educacionais que definam melhor o seu papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos, na perspectiva da construção de sua identidade profissional, é preocupante quando todos afirmam dedicar tempo a algo que não é sua tarefa em seu cotidiano. Em virtude disso, as alcunhas “faz-tudo” ou “apagador de incêndios” parecem perdurar mais tempo do que a de “capataz”.

Enquanto o coordenador permanece dedicando-se a imprimir atividades e revisar diários, falta-lhe tempo para a formação continuada e acompanhamento das aulas. Observa-se que a coordenação ainda tem assumido funções extras que deveriam ser exercidas pela direção, professores, secretaria escolar ou pessoal de apoio. O que pode expressar um problema estrutural na organização escolar, e/ou a fragilidade dos coordenadores reconhecerem o seu papel.

Ademais, é primordial que o coordenador pedagógico compreenda com profundidade as dimensões do seu papel, enxergando-se primeiramente como um formador, de modo que as dimensões articuladora e transformadora estejam imbricadas na formação.

É importante também compreender quais as concepções de formação dos coordenadores pedagógicos e se as práticas formativas desenvolvidas no cotidiano escolar têm sido suficientes para provocar transformações a longo prazo. Nesse sentido, a transformação mostra-se ainda como mais difícil de ser atingida, se a inovação de práticas já se constitui como desafio, uma mudança profunda, incluindo as atitudes e valores, torna-se ainda mais complexa.

Por outro lado, o engessamento das funções conflitantes da coordenação também se justifica por problemas estruturais relacionados ao sistema educacional, inclusive, as iniciativas da rede não têm sido vistas como significativas pelos educadores. Contudo algumas mudanças de perspectiva dos profissionais que atuam nas escolas podem minimizar as tensões, principalmente no que concerne ao seu trabalho junto ao diretor escolar, uma vez que o coordenador não pode ser visto como seu auxiliar, caso contrário, sua função se tornará próxima a de um vice-diretor.

É compreensível, ainda, que a ausência de determinados profissionais acabe forçando o coordenador a assumir diversos papéis, a fim de manter o funcionamento da escola, todavia não é tão comum, diante da ausência de um

coordenador pedagógico, outro profissional assumir suas atribuições, o que evidencia a cerne do problema não é a inexistência de profissionais suficientes na escola, mas a desvalorização da função coordenadora.

A ausência de uma política que melhor defina o papel do coordenador, bem como as confusões que a própria legislação faz em relação à nomenclatura da função, apenas contribui para que o conflito perdure. Além disso, a perpetuação dessas tensões provoca alguns questionamentos, afinal, será possível ao coordenador assumir, em sua completude e de modo equilibrado, o perfil dele esperado na literatura como articulador, formador e transformador? Como seres humanos inconclusos, inacabados e imperfeitos, a identidade profissional também se torna objeto de aperfeiçoamento, e requer tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, 1939. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 ago. 2021.

COITÉ, Simone Souza Leal. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico**: uma reflexão sobre a prática. Brasília: UCB, 2011.

COITÉ, Simone Leal Souza; OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O coordenador pedagógico e a formação do professor: entrelaçando saberes em uma perspectiva humanizadora. In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara;. (org.). **Políticas públicas na educação brasileira**: a formação inicial e continuada de docentes e gestores. Curitiba (PR): Atena Editora, 2017. p. 127-141.

COORDENAÇÃO. In: COORDENAÇÃO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/coordena%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 6 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves.; (Org.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 1, p. 15-31.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. [S.l.]: Edições Loyola, 1986.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves; (Org.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 1, p. 15-31.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 17-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Souza, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. [S.l.], p. 62. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Souza, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; (Org.) **O Coordenador no Espaço Escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Itamar Mendes da. et al. **Práticas de Coordenação Pedagógica na Escola Pública**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 104 p.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; (Org.) **O Coordenador no Espaço Escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 53-71.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: **Anais [...]** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão: Educon, 2012. p. 1-14.

José Ewerton Feitosa Cruz

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.
Gerente do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde - BA. Membro do grupo de pesquisa Educativo: Políticas Públicas e Gestão da Educação.
E-mail: jewertonfeitosa@gmail.com

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Pós-Doutora em Política Transnacional (UCS) e Doutora em Educação (UCB). Professora Titular e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. Presidente do Comitê de Iniciação Científica da UNEB. Diretora Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Líder do grupo de pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, Economia e Políticas Públicas.

E-mail: meg.pimentel@uol.com.br

Recebido em: 19/11/2021

Aprovado em: 26/05/2022