

Implicações da formação continuada à constituição identitária de coordenadoras pedagógicas

Implications of continued training for the identity constitution of pedagogical coordinators

Juliana Pedroso BRUNS¹

Alessandra FISCHBORN²

Rita Buzzi RAUSCH³

Resumo

Objetivamos identificar as implicações da formação continuada à constituição identitária de coordenadoras pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no Vale do Itajaí (SC). Para tanto, utilizamos o método estudo de caso, e a geração de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas. A análise utilizada foi o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Os indícios demonstraram que a) as coordenadoras passaram a refletir e a exercer as funções de articular, formar e transformar; b) essa compreensão contribuiu para a constituição identitária delas, que puderam perceber com mais clareza o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Coordenadoras pedagógicas. Constituição identitária. Formação continuada.

Abstract

We aimed to identify the implications of continuing education for the identity constitution of pedagogical coordinators in the Municipal Education Network of a city located in Vale do Itajaí (SC). For that, we used the case study method, and data generation occurred through narrative interviews. The analysis used was the evidence paradigm of Ginzburg (1989). The evidence showed that a) the coordinators began to reflect and exercise the functions of articulating, forming and transforming; b) this understanding contributed to the constitution of their identity, which could perceive their own professional development process more clearly.

Keywords: Pedagogical coordinators. Identity constitution. Continuing education.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), SC, Brasil. Bolsista CAPES. Professora no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>. E-mail: julianap.brunsgmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC, Brasil. Gestora na Rede Estadual da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4801814461758610>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3033-9939>. E-mail: alessandraFischborn@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora voluntária na Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), SC, Brasil. Professora visitante no PPGC da UNIVILLE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>. E-mail: ritabuzziarauschgmail.com

Introdução

Este artigo surge a partir de uma formação continuada destinada especificamente às coordenadoras pedagógicas de um município localizado no Vale do Itajaí (SC), e ocorreu durante todo o ano letivo de 2022. Nesta formação, por meio de um processo reflexivo, as coordenadoras puderam compreender, a partir dos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), Pereira e Placco (2018), as três dimensões do papel da coordenação pedagógica, a saber: articulação, formação e transformação. Entendemos, que ao desenvolver essas três atividades no âmbito educacional, as coordenadoras vão constituindo sua identidade profissional, e a análise desse movimento identitário lhes permite uma melhor compreensão de como reagir frente aos desafios da profissão e como superar a tensão entre as distintas atribuições e demandas que lhe são solicitadas nas escolas em que trabalham.

Diante disso, por meio de um processo formativo, propiciado pela terceira autora, no qual teve o acompanhamento da primeira autora que, assim como a segunda é sua orientanda em um Programa de Pós-graduação em Educação, de uma Universidade localizada no Vale do Itajaí (SC), objetivamos neste artigo identificar implicações da formação continuada à constituição identitária de coordenadoras pedagógicas⁴ que atuam na rede municipal de ensino de uma cidade localizada no vale do Itajaí (SC). Compreendemos que por meio desse reconhecimento identitário, ou seja, por meio do reconhecimento do seu papel enquanto coordenadoras pedagógicas, as mesmas poderão atuar com mais autonomia e confiança em sua função, assumindo as três dimensões no ambiente escolar: articuladora, formadora e transformadora.

Consideramos relevante elucidar, que a segunda autora tem experiência como coordenadora pedagógica atuando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. No momento, sua dissertação de mestrado (em construção) versa sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico, sendo orientada pela terceira autora com a coautoria da

4 No município em que a formação foi realizada, a nomenclatura utilizada para referir-se às coordenadoras pedagógicas é “orientadora pedagógica”. Todavia, com base nos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), optamos por utilizar, neste artigo, a nomenclatura de “coordenadoras pedagógicas”.

primeira. Inclusive, vale explicitar que a terceira autora também possui experiência como coordenadora pedagógica na educação básica, e há anos desenvolve investigações que perpassam essa temática.

Assim, para dar continuidade neste diálogo, na sequência apresentamos a fundamentação teórica que versa sobre a constituição identitária de coordenadoras pedagógicas. Para tanto, nos respaldamos nos estudos de Marcelo (2009); Placco e Almeida (2008, 2015); Placco, Almeida e Souza (2015); Almeida (2018); Pereira e Placco (2018); Silva (2018); e Rausch e Silva (2021). Em seguida, elucidamos o percurso metodológico; seguido da análise dos dados, com as narrativas das coordenadoras pedagógicas que participaram da formação continuada. Para finalizar, algumas considerações finais.

1. Constituição identitária da coordenação pedagógica

O coordenador pedagógico desempenha uma função central e de incontestável relevância no ambiente escolar. Esse profissional é o elo entre gestão, professores e alunos, e a sua prática influencia no desenvolvimento e na melhoria de um espaço educativo de qualidade. Nesse contexto, a identidade profissional da coordenação pedagógica é construída a partir de seus conhecimentos empíricos e teóricos, habilidades e valores específicos. Marcelo (2009, p.11) estabelece nitidamente que “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.” Essa identidade não é fixa e imutável, pois estamos em constante desenvolvimento profissional docente, e isso implica em considerar as especificidades de cada etapa da profissão, conforme elucidam Vaillant e Marcelo (2012, 2015).

Por conseguinte, a construção da identidade profissional perpassa pelos fatores pessoais e sociais, o que constitui o profissional de forma individual, e as atribuições que são dispostas pelas instituições e terceiros também fazem parte da sua constituição. Na realidade do ambiente educacional, o coordenador pedagógico, ao constituir-se como profissional, para além de suas crenças e valores, sofre influência do espaço e da rede que pertence. Corpo docente, comunidade escolar em que atua, gestão escolar e as atribuições a ele designadas pela rede, contribuem e interferem em sua prática e em sua constituição identitária. Placco,

Almeida e Souza (2015, p. 12, grifo do autor) identificam esses movimentos como *pertença* e atos de atribuição, ao explicitarem que “a constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou *pertença* (de si para o outro) se articulam tensamente com os *atos de atribuição* (do outro para si), permanentemente.”

Nessa perspectiva de construção identitária, é imprescindível que o coordenador pedagógico compreenda seu papel articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Mas para isso, é necessário que coordenadores pedagógicos tenham acesso à formação, para que assim, desenvolvam de maneira sólida sua identidade. Para compreender os âmbitos de suas ações e funções, é necessário que o coordenador construa conhecimentos de cada papel que deve ser desempenhado por ele, em um espaço de formação, por meio da reflexão de sua realidade. Logo, entendemos que é necessário investir nesse espaço, e isso implica em investimentos na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo nas instituições educacionais.

Para contribuir com a compreensão dos papéis desenvolvidos pela coordenação pedagógica, como articulador, formador e transformador, Placco, Almeida e Souza (2015), trazem importantes reflexões que embasam a conceitualização admitida no contexto desse artigo. Nessa perspectiva, Almeida (2018, p. 24-25, grifo da autora), estabelece que:

[...] como **articulador**, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como **formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela; como **transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

Na dimensão de articulador, os coordenadores atuam como mediadores entre a gestão, o corpo docente e discente, bem como, com outros atores da comunidade escolar, envolvidos no processo educacional. Rausch e Silva (2021, p. 22) mencionam que “é pela necessidade de os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes docentes, que ganha sentido o papel do coordenador pedagógico

como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente no exercício da profissão”. Articular, conectando diferentes perspectivas e partes interessadas no desenvolvimento das atividades diárias no ambiente escolar, é essencial para fortalecer a identidade profissional do coordenador pedagógico, pois possibilita a ele assumir papéis de liderança e influência dentro da escola. Porém, é necessário compreender que articular envolve diversos desafios, visto que envolve diferentes fatores e atores. Rausch e Silva (2021, p. 26), elucidam ao expor que:

Desempenhar o papel de articulador, que mobiliza a proposta educativa e atuar na formação a partir dos dilemas, necessidades, situações problemáticas, visando a aprendizagem dos estudantes, acompanhando o desenvolvimento de todos impulsionando a transformação da escola são desafios da coordenação pedagógica na contemporaneidade.

A dimensão formadora consiste, sem dúvidas, na principal função desenvolvida pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. Porém, ela não se dá de forma isolada. A tríplice função da coordenação pedagógica estão intimamente ligadas, e se desenvolvem no decorrer da sua atuação dentro do ambiente escolar.

Nesse âmbito, os coordenadores contribuem no desenvolvimento profissional dos professores, ao propiciar suporte e orientação pedagógica, favorecendo na construção de um espaço reflexivo e de compartilhamento de práticas. Ao planejar e coordenar momentos de formação continuada, o coordenador favorece a construção de uma identidade docente sólida, fortalecendo a equipe de professores, refletindo, assim, na melhoria da qualidade de ensino. Para que isso ocorra, é necessário que o coordenador domine uma série de habilidades e atue em diferentes contextos. Souza e Placco (2013, p. 41) compreendem, portanto, que

é preciso haver humildade e generosidade, muito cuidado com o outro e com o do outro, além da disposição de ouvir e tentar compreender, mais do que impor valores e modos de pensar, ou expor

conhecimentos teóricos como os únicos verdadeiros e efetivos”, para constituir-se na ação formadora.

Ao desenvolver suas funções articuladoras e formadoras, o coordenador pedagógico reflete suas ações na promoção de mudanças significativas e na transformação das práticas educativas, e dessa maneira, desenvolve sua função transformadora.

Por conseguinte, através do exposto, é possível compreender a dimensão do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido pela coordenação, sendo peça central para a organização e transformação do espaço educacional.

Porém, é necessário compreender as dificuldades encontradas pela coordenação pedagógica para desenvolver o papel articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Esses desafios também influenciam na sua constituição identitária. São diversas as atividades desenvolvidas pela coordenação, que perpassam pelo pedagógico, o burocrático e o assessoramento da gestão escolar, o que, segundo Placco, Almeida e Souza (2015, p. 11) corrobora para que o coordenador pedagógico vá “[...] deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada”.

Devido ao número reduzido de profissionais para o atendimento na parte pedagógica e da gestão escolar na grande maioria das unidades escolares, é comum que os coordenadores pedagógicos atuem em atividades de demanda diária, que o desviem de sua função principal, entre elas, pode-se citar as demandas de organização de documentos e realização de relatórios, resolução de problemas e mediação de conflitos entre professores, alunos e família, acompanhamento do rendimento dos estudantes e planejamento de estratégias de intervenção. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 14), reforçam ao estabelecer em sua pesquisa que “Além das atividades citadas, os diretores claramente solicitam aos CPs outras atividades, ligadas a necessidades administrativas ou burocráticas da escola, o que realmente acaba por inviabilizar a formação de professores”.

Outro fator que interfere no aspecto articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, na sua constituição identitária, é a fragilidade da sua formação inicial e continuada. Levando-se em consideração o que nos traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, que a formação para o exercício da

profissão é a formação em Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 1996), constata-se que não há uma formação específica que observe e contemple as necessidades para a constituição identitária desse profissional. Também, são raras as políticas de formação continuada nas redes ofertadas a esses profissionais. Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 22) estabelecem que:

Falar em formação docente é falar também na formação inicial e continuada do CP. Sem entrar na discussão se ele deveria ou não ser pedagogo, reconhece-se que sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da função de CP que precisariam ser trabalhadas nessa formação. Esta formação inadequada está na base das dificuldades encontradas pelo CP em seu trabalho cotidiano e, especialmente, em relação à formação docente continuada.

A formação inicial e continuada do coordenador pedagógico, é capaz de fornecer a esse profissional embasamentos teóricos e práticos necessários para o exercício de sua função que, complexa e exercidas em diferentes âmbitos dentro do ambiente educacional, exige uma busca constante por atualização e aperfeiçoamento. A formação continuada do coordenador pedagógico deve propiciar espaço de reflexão e o desenvolvimento de habilidades para a atuação junto ao corpo docente, contribuindo para a transformação no ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem. Porém, comumente, as formações oferecidas aos coordenadores pedagógicos tornam-se apenas instrutivas, com informações e conteúdos que devem ser repassados ao corpo docente, oportunamente, em reuniões pedagógicas ou conselhos de classe. Raramente, observa-se a as necessidades da coordenação pedagógica e as complexidades de cada rede. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 20), sobre as formações ofertadas aos coordenadores, corroboram ao afirmar que:

Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador - aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes. Esses cursos vão direcionando, portanto, as reuniões de formação de professores que ocorrem na escola, visto tornarem-se o conteúdo desses encontros.

Ao estabelecer os âmbitos de atuação do coordenador pedagógico, bem como os desafios enfrentados por esse profissional, nota-se a importância de favorecer um espaço que o permita constituir uma identidade profissional sólida e bem consolidada, bem como, ofertar formação continuada que observe as funções e a realidade de cada rede, para que assim, o coordenador contribua de maneira efetiva para a transformação do ambiente educacional. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 24) retratam a importância da formação continuada que observe a necessidade dos coordenadores pedagógicos como contribuição para a constituição identitária: “É nesse contexto que se pode formar um CP que se identifique com suas funções específicas, exercendo sua ação articuladora, formativa e transformadora, capaz de exercer, na escola, a mediação necessária à melhoria da qualidade do ensino e do nível de aprendizagem dos alunos”.

Para continuarmos neste diálogo, na sequência apresentamos o percurso metodológico, seguido da análise dos dados.

2. O percurso metodológico

As formações com as coordenadoras pedagógicas se deram em quatro encontros durante o ano letivo de 2022, nos meses de março, abril, julho e outubro, totalizando 24h, objeto de análise desse artigo. Todavia, para além desses encontros, a formadora e terceira autora, disponibilizavam para as coordenadoras diferentes livros organizados por Placco, Almeida e Souza (2015), Pereira e Placco (2018), que dialogavam sobre a constituição identitária da coordenação pedagógica, para que lessem, realizassem seus registros e trouxessem suas dúvidas e inquietações para apresentar no coletivo no decorrer de cada encontro. Isso possibilitou que juntas elas criassem um vínculo de confiança e colaboração mútua. Destaca-se ainda, que no ano de 2023, esta formação específica com as coordenadoras pedagógicas continua acontecendo, com ampliação de carga horária.

Importa relatar, que o município em que a formação foi realizada, naquele momento possuía apenas quatro coordenadoras pedagógicas que

atuavam em escolas abarcando a Educação Infantil, até o Ensino Fundamental I e II.

Assim, no último encontro, visando compreender as implicações da formação continuada para a constituição identitária das coordenadoras pedagógicas, a primeira e a terceira autora realizaram uma entrevista narrativa com ambas. O momento da entrevista se constituiu em um diálogo, sem perguntas pré-definidas, característica própria da entrevista narrativa. Por meio desse diálogo, as quatro coordenadoras participantes puderam relatar as implicações que a formação trouxe para o entendimento da sua constituição identitária. Logo, com Prado e Soligo (2007), entendemos que o ato de narrar possibilita refletir sobre como “compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte” (Prado; Soligo, 2007, p. 53).

Por conseguinte, elucidamos que a presente pesquisa possui caráter qualitativo e caracteriza-se pelo método de estudo de caso, pois a formação ocorreu em determinado contexto histórico e social, constituído por um grupo específico de pessoas. Ludke e André (2013) observam que o estudo de caso é uma pesquisa que visa a descoberta sobre o objeto ou fenômeno estudado, retratando a realidade de forma completa e profunda. Assim, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (Ludke; André, 2013, p. 20)

Para analisar os dados, utilizamos o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). Em seus estudos, Ginzburg, ao lidar com pistas e documentos de diferentes tipos, usa o paradigma indiciário, pois este lhe possibilitou encontrar caminhos distintos para compreender o que as pistas significavam e o que os documentos revelavam. Logo, neste artigo, por meio das transcrições das entrevistas narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes, buscamos sinais e pistas que nos levassem a identificar os indícios das implicações da formação continuada à constituição identitária de coordenadoras pedagógicas que atuam na rede municipal de ensino de uma cidade localizada no vale do Itajaí (SC).

No quadro de número 1, apresentamos o perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da formação continuada. Visando manter a privacidade das mesmas, optamos neste artigo por nos reportarmos a elas

da seguinte forma: CP⁵1, CP2, CP3, e, CP4. Na sequência, apresentamos o perfil das participantes. Os dados presentes na tabela são referentes ao ano de 2022.

Quadro 1: Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

Coordenador as Pedagógicas	Idade	Formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica
CP1	39 anos	Licenciatura em Pedagogia. Especialização (lato sensu) em: Educação inclusiva; Psicopedagogia; ABA para crianças autistas; e, Gestão Escolar.	18 anos	01 ano
CP2	30 anos	Licenciatura em Pedagogia. Especialização (lato sensu) em Gestão escolar.	09 anos	04 anos
CP3	45	Licenciatura em Pedagogia. Especialização (lato sensu) em Psicopedagogia; Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica (em andamento)	17 anos	04 meses
CP4	58	Licenciatura em Pedagogia. Especialização (lato sensu) em Coordenação Pedagógica; Orientação e Gestão Escolar; Psicopedagogia Institucional; e, Educação Inclusiva.	22 anos	14 anos

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Delineado o perfil das participantes, podemos observar que três, das coordenadoras participantes da formação continuada, estavam iniciando na função de coordenadoras pedagógicas. No momento da formação continuada, em 2022, todas possuíam licenciatura em Pedagogia, e especialização (*lato sensu*) em Gestão Escolar. Algumas possuíam mais de uma especialização.

5 Coordenadora Pedagógica.

Quando olhamos para as diferentes etapas da profissionalidade docente (Huberman, 2000) podemos observar que as coordenadoras CP1 e CP3, podem ser consideradas coordenadoras iniciantes, pois se encontram nos três primeiros anos exercendo essa função. Essa fase da “entrada na carreira” (1-3 anos), caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão.

Já, CP2, está na fase denominada pelo autor de “estabilização (4-6 anos)”. O que caracteriza essa fase é o sentimento de pertença a um corpo profissional e maior independência para lidar com os dilemas e desafios que surgem na profissão, sentimento esse, relacionado com a sensação de maior competência pedagógica.

Por conseguinte, CP4 encontra-se na fase de “diversificação” (7-25 anos), pois nesse momento, as pessoas já possuem muitas experiências pessoais e, por vezes, passam a diversificar o seu material didático, seu planejamento, os modos de avaliação, a forma de organizar a sala de aula e os alunos, por exemplo.

Traçado o perfil das coordenadoras, observamos a heterogeneidade do grupo, o que consideramos como positivo, pois, por se encontrarem nas diferentes etapas da carreira, ambas podem contribuir para a constituição identitária uma das outras. Inclusive, os estudos de Vaillant e Marcelo (2012, 2015); e, Nóvoa (2022), indicam a relevância de que os mais experientes aprendam com aqueles que estão iniciando na carreira, e vice-versa, pois todos temos algo para aprender e ensinar.

Para darmos continuidade neste estudo, na sequência apresentamos a análise dos dados desta pesquisa.

3. Análise dos dados: indícios da constituição identitária de coordenadoras pedagógicas

*“Aí eu disse: eu faço tudo,
menos o meu papel dentro da escola”*

A epígrafe com a qual iniciamos esta análise, se fez presente na narrativa da CP2, quando ela relata que logo após o primeiro encontro de formação continuada, a partir do momento em que a formadora

apresentou as atribuições que compete as funções a serem desempenhadas por elas, respaldada pela Lei complementar 1470/2014⁶ do município. Após a leitura do respectivo documento pela formadora em conjunto com as coordenadoras, observamos que elas passaram a refletir criticamente sobre o seu papel no espaço educacional. Mais especificamente, a partir disso, CP2 percebeu que estava assumindo diversas funções que ocupavam o seu planejamento diário. Tais funções são caracterizadas por Placco (2008, p. 49) como “urgências”, e são “[...] atividades decorrentes das dinâmicas da escola e de necessidades emergentes do cotidiano”. Assim, ao ocupar a sua rotina com urgências, CP2 percebeu que estava deixando de lado o que realmente necessitava assumir enquanto coordenadora. Ela expõe:

Eu comecei a ver com outros olhos, sabe... eu ficava só na secretaria, também a gente estava num período sem diretor, ele estava de licença médica, e eu passei os três primeiros meses ali da escola sem fazer o meu papel. Depois daquilo eu comecei a me organizar, escrevi todo dia aquilo que eu tinha que fazer, o meu “autorretrato”, aí no final do dia escrevia tudo aquilo que eu tinha feito, e aí eu enchia duas páginas e eu tinha feito tanta coisa. E às vezes eu olhava e pensava: eu não faço nada. Quem vê de fora, às vezes pensa: nossa não faz nada né?! E eu tinha feito tanta coisa, que se alguém fosse ler aquilo, principalmente no meu grupo, no meu cotidiano de trabalho, não ia acreditar que eu tinha feito tudo aquilo num dia só (CP2, 2022).

Esse “autorretrato”, que CP2 descreve, foi orientado pela formadora, pois ela sugeriu que as coordenadoras anotassem todas as atividades que desenvolviam durante o dia, para que pudessem perceber o que estavam fazendo, e se estavam desempenhando o seu papel, ou deixando de lado as suas funções para realizarem atividades que deveriam ser cumpridas também por outros profissionais da escola.

Todavia, cabe relatar que nós também estamos cientes de que, por vezes, as urgências do cotidiano escolar fazem com que as coordenadoras necessitem assumir outras funções. Podemos dizer que as urgências são os

6 Por questões éticas, entendemos a necessidade de preservar a identidade do município e, desse modo, não mencionaremos a referida legislação na referência.

acontecimentos imprevisíveis, como por exemplo, a queda de uma criança no espaço educacional, ou o adocimento de um ou mais professores, desfalcando, assim, o grupo de profissionais. Desse modo, seria fundamental que a coordenadora pedagógica conseguisse contar com o auxílio de outros profissionais para auxiliá-la nessas circunstâncias, pois ao atender as “urgências”, ela acaba deixando de lado o que realmente lhe compete diante do desafio de ser coordenadora pedagógica.

Ao ter consciência dessas urgências, por meio da escrita diária das atividades que desempenhava, CP2 passou a articular suas atividades conectando diferentes perspectivas no ambiente escolar, algo essencial para fortalecer a sua identidade, pois possibilita que ela assuma papéis de liderança e influência dentro da escola.

Com relação à **função articuladora**, Rausch e Silva (2021, p.26) elucidam que esse papel mobiliza a proposta educativa da instituição e possibilita que o coordenador atue nas diferentes situações problemáticas e necessidades, visando a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de todos. Inferimos, que na narrativa de CP2, o entendimento dessa função se fez presente. No entanto, CP2 reconhece que os encontros com a formadora lhe trouxeram um entendimento daquilo que ela tinha que fazer, mas ao mesmo tempo reflete:

Quando chega na realidade não é assim que acontece, porque a gente é cobrado do que a gente realmente faz no dia a dia, às vezes foge muito né?! Mas, é bom a gente ter essa ampla visão daquilo que a gente tem que fazer, pra gente começar a se policiar né?! É a mediar essa situação e saber unir as situações do dia a dia (CP2, 2022).

Para saber unir as situações do dia a dia, é necessário conseguir articular as demandas que vão surgindo, e quando elas passam a assumir e a compreender as funções que devem desempenhar enquanto coordenadoras pedagógicas, essa articulação acaba contribuindo para formar e transformar o espaço em que atuam. Almeida (2018) reitera o que Almeida e Placco (2009) entendem ser o papel articulador do coordenador pedagógico e aferem que a função articuladora deve “[...]oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível. E ter essa clareza impede que os coordenadores “se percam em seu

papel”. Sobre isso, CP1 (2022) reflete: *“às vezes a gente se perde no nosso papel mesmo, né! Até por conta do sistema... o sistema somos nós que temos que correr atrás pra modificar isso tudo”*, e expõe:

Às vezes eu não sinto abertura pra aplicar realmente aquilo que a gente estudou aqui, aquilo que é o papel do orientador, aquilo que realmente está nas minhas atribuições, vindo do meu concurso público, né! Mas, eu entendo que é um processo. Primeiro, eu tinha que ter essa clareza, e essa clareza eu tenho agora. Então, eu acho que essa parte, para mim, a formação foi muito importante. A partir disso, [...] eu vou buscando aos poucos essa reafirmação, esse papel mesmo do orientador dentro das escolas [...] (CP1, 2022).

Na narrativa da CP1 é possível observar indícios de que a partir da formação continuada ela vem buscando reafirmar a sua identidade de coordenadora dentro da escola e deixa explícito que antes ela não tinha essa clareza. Do mesmo modo, CP2 (2022) reconhece *“é muito bom a gente ter essa compreensão. E as capacitações me trouxeram um entendimento daquilo que eu tenho de fazer, às vezes não é como a gente... às vezes não é... a gente tem uma visão aqui, do que a gente tem que fazer”*.

Diante das narrativas de CP1 e CP2, observamos indícios da pertinência de os municípios propiciarem formações continuadas específicas aos coordenadores pedagógicos, e cabe destacar que essa foi a primeira vez que o município propiciou uma formação específica para eles, o que já demonstra uma mudança e por que não dizer, um avanço no reconhecimento da especificidade desse profissional na instituição escolar.

A partir da formação continuada, que foi propiciada às coordenadoras, CP4 (2023), reconhece: *“eu tenho mais clareza quando eu sou formadora, quando eu sou articuladora e quando eu sou transformadora, isso ficou muito claro pra mim. E também nesse papel de a gente se fazer respeitada nessa função”*.

Com CP4, percebemos um reconhecimento identitário de sua função enquanto coordenadora pedagógica, e esse reconhecimento vem com um sentimento de empoderamento, o que permitirá que ela se assuma protagonista do seu processo formativo e consiga melhor compreender a tríade que rege o seu papel enquanto coordenadora.

Nesse sentido, corroboramos a pertinência da formação desenvolvida e reiteramos a necessidade de as coordenadoras terem formações específicas com o objetivo de refletirem e conhecerem as atribuições a serem desempenhadas por elas nas instituições em que atuam. Sabemos que não há uma formação inicial específica para o coordenador pedagógico. Todavia, existem especializações específicas para formar esse profissional, no entanto, por vezes a sua função dentro da escola permanece sendo confundida com a função do professor, secretário, ou do diretor e, não raro, ele acaba assumindo diferentes papéis. Nesse sentido, Placco, Souza e Almeida (2012) aferem que é imperativo que os coordenadores reconheçam suas funções e, por meio delas, desenvolvam a sua constituição identitária. Esse reconhecimento contribuiria para a formação do coordenador pedagógico, tendo em vista que a diferenciação entre as diferentes funções seria objeto dos próprios cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da profissão.

Na narrativa de CP4 (2002), observamos, ainda, que a formação continuada contribuiu para ela se entender como articuladora, formadora e transformadora. Sinalizamos que essa coordenadora é a que possuía mais tempo de atuação na educação e na coordenação pedagógica, e que a mesma estava quase se aposentando no município e, portanto, em breve deixaria de exercer esse trabalho. Nesse sentido, em sua narrativa observamos indícios de uma reflexão sobre os muitos anos que trabalhou como coordenadora pedagógica e que, por meio da formação continuada que foi propiciada, pôde perceber que “estava no caminho certo”. Ela narra:

Nossa, essa formação contribuiu muito pra mim, tanto na parte prática, como na parte teórica, tanto que, tudo que foi de teórico que nós trabalhamos e estudamos, eu imprimi *slides*, eu fiz um portfólio, eu leio e reviso, e tenho tudo numa sequência, porque isso é muito importante pra mim, eu também gosto dos registros, né! É pra minha parte prática eu percebi: poxa, eu estou no caminho, eu estou fazendo [...] (CP4, 2022).

Dito isso, temos consciência de que cada coordenadora pedagógica vai constituindo a sua identidade de coordenadora de acordo com suas vivências, nas interações que realiza, com as relações que estabelece no

cotidiano escolar, e com a maneira como se vê e como percebe que os outros a veem. Sem dúvida, esse é um processo que envolve a coordenação e a instituição escolar, e ocorre ao longo da vida, pois não é algo pronto e acabado, tendo em vista que é um processo contínuo (Marcelo; Vaillant, 2012, 2015); (Marcelo, 2009). Nesse viés,

a constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou **pertença** (de si para o outro) se articulam tensamente com os **atos de atribuição** (do outro para si), permanentemente” (Placco, Almeida e Souza (2015, p. 12, grifo do autor).

A compreensão de assumir e perceber essa constituição identitária é presente na fala de CP4, quando compartilha algo que aconteceu com ela:

Porque nós somos um grupo de orientadoras, mas nós temos o nosso perfil de trabalho também né [...], isso eu fiz valer muito, porque, quando eu fui cobrada um dia: eu gostaria que você em todas as conversas com os professores, fizesse um registro e pedisse que o professor assinasse e isso ficasse em algum lugar registrado para posteriormente a gente pegar. Eu não me senti à vontade para fazer isso, porque no momento em que o professor me procura, às vezes não é só um momento formativo pra sua bagagem como um profissional, mas é mais naquela parte humana, aquele desabafo. E eu não me sinto no direito de registrar e também divulgar e pedir pra ele assinar. Qual é o estímulo do professor em vir me procurar, se ele sabe que eu vou estar com o intuito de registrar aquilo ali, então, entende? Então, como ele vai se sentir com isso? Outra situação também, que eu não sou aquela pessoa que vai buscar atividades prontas na internet, atividades aleatórias e encher os professores de atividades, não, não é esse o meu papel. O meu papel é de estar criando no professor essa capacidade de ele mesmo procurar e buscar dentro daquilo que ele trabalhou, o que é realmente útil para os alunos, que não se trata de pegar todo tipo de atividade e aplicar, mas de realmente ter essa continuidade, essa sistematização, e analisar esse contexto [...] (CP4, 2022).

Diante da reflexão de CP4, observamos a necessidade de os coordenadores se posicionarem nas instituições em que atuam, assumindo-se protagonistas de sua função. Com CP4, inferimos que ela estabeleceu um vínculo com o coletivo de professores e que essa formação desempenhada por ela, vai além do profissional, pois somos pessoas inteiras, e essa integralidade constitui a nossa identidade profissional, que também é pessoal.

Outro ponto que nos chama a atenção em sua narrativa, é a consciência de perceber a potencialidade de cada professor, e contribuir, enquanto formador, para potencializar o trabalho que ele já vem desenvolvendo com os seus estudantes. Sem dúvida, depreendemos que a formação continuada contribuiu para que CP4 tivesse mais clareza de sua identidade enquanto formadora, e isso possibilitou que ela percebesse que já vinha realizando a função de formadora com o seu coletivo de professores.

CP2, do mesmo modo, reflete sobre sua função de formadora, ao expor que por meio da formação continuada que foi realizada, percebeu já ter desempenhado esse papel dentro da escola. Ela narra: *“Voltando e pensando, né... às vezes que eu orientei um professor, que a gente conversou sobre um aluno, sobre a didática em sala de aula... aí eu também comecei a pensar: eu faço também aquele meu trabalho de formador”* (CP2, 2022).

CP3, igualmente reflete e compartilha sua experiência ao desempenhar a função de formadora. Cabe salientar que, no momento da formação, ela estava atuando na coordenação pedagógica há apenas dois meses. E, por certo, os desafios são ainda maiores para quem está iniciando nessa função. Ela expõe:

Na medida do possível, dentro dessa minha linha de seguimento, eu estou tentando internalizar gradativamente, aos poucos, esse meu papel. Fato é, que existem algumas resistências por parte dos professores de mais tempo, né. Até aconteceu uma situação de uma professora chegar para mim e dizer: olha, eu trabalho assim faz tempo, por que agora tu vens mudar isso? Eu disse, calma, vamos rever algumas coisas, isso aqui é só uma proposta, é só uma sugestão, você podia aplicar, se você vê que não dá certo, aí a gente repensa. Então, a bíblia diz que uma palavra branda, ela acalma [...]. Então ela veio bem zangada, como se eu quisesse invadir o território dela, e aí eu me coloquei como contribuinte,

como parceira, e aí ela: ah tá, entendi. É tanto, que quando ela foi aplicar a minha proposta [...], ela: Leda, tu podes vir fazer os registros, fotografar, fazer o vídeo? Foi uma maneira que ela encontrou de dizer, olha, eu aceitei a tua proposta, coloquei em prática, olha o resultado [...]. Mas, não está sendo fácil, fácil não é, é bem difícil, mas eu estou gostando do desafio, porque eu tenho dois meses de coordenação pedagógica [...] (CP3, 2022).

Na narrativa da CP3, corroboramos com Silva (2018, p. 77) quando elucida: “[...] o coordenador tem um papel fundamental no sentido de propor novas formas de trabalho pedagógico, de identificar professores mais sensíveis às mudanças, de propiciar momentos de estudo e debate que ensejem novas práticas”. Nesse sentido, observamos que CP3 propôs justamente isso: novas formas de trabalho pedagógico e que, em um primeiro momento, a professora sentiu que o seu espaço estava sendo invadido, mas que após o diálogo com a coordenadora, ela acabou percebendo que a mesma só queria contribuir com o seu trabalho e acabou acatando a sugestão da coordenadora. Inclusive, a professora chamou-a para auxiliar no desenvolvimento da atividade, demonstrando um sentimento de colaboração.

Inferimos que CP3, apesar dos desafios encontrados, soube articular e formar, contribuindo para a transformação do espaço em que atua e, na situação mencionada, mais especificamente, contribuindo para a transformação da relação da professora com ela e, conseqüentemente, da relação da professora com os seus estudantes, por meio da proposta que estava desenvolvendo com eles. Esse trabalho em equipe é imprescindível no ambiente escolar, por isso há a necessidade de as coordenadoras estarem cientes da importância de exercerem essa tríade e, por meio dela, posicionarem-se e estabelecerem um diálogo colaborativo com os professores. É essa relação que possibilitará o desenvolvimento de um trabalho em equipe e contribuirá com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Logo, a partir do diálogo, das formações realizadas e da colaboração com os docentes, será possível modificar as práticas vigentes, buscar novas maneiras de pensá-las e realizá-las, com o intuito de qualificar as aprendizagens e o ensino no espaço educacional. Para tanto, os coordenadores necessitam “[...] dispor de conhecimentos para lidar com o

grupo, ler e interpretar seus movimentos, para favorecer o trabalho coletivo, estar atento ao currículo, aos resultados de aprendizagem dos estudantes, e aos processos e fatores de constituição e interferência” (Pereira; Placco, 2018, p. 91).

Assim, após desenvolver sua função de articulador e formador, o coordenador pedagógico reflete suas ações na promoção de mudanças significativas e na transformação das práticas educativas vigentes e, dessa maneira, desenvolve uma transformação no espaço em que atua.

Para finalizar esse diálogo, a seguir, algumas reflexões finais.

Reflexões finais

Neste artigo, buscamos identificar implicações da formação continuada à constituição identitária de coordenadoras pedagógicas que atuam na rede municipal de ensino de uma cidade localizada no vale do Itajaí (SC). Por meio dos encontros realizados, observamos os seguintes indícios: a) as coordenadoras passaram a refletir sobre o seu papel dentro das escolas e, conseqüentemente, a exercer as funções de articular, formar e transformar, posicionando-se com criticidade e reflexividade nos espaços em que atuam; b) Ao mesmo tempo, essa compreensão contribuiu para a constituição identitária delas, que passaram a perceber com mais clareza o seu próprio processo de desenvolvimento profissional, na medida em que reconheciam as suas funções específicas enquanto coordenadoras pedagógicas.

Todavia, isso não significa que antes elas não realizavam tais funções, mas observamos que, ao não terem consciência das especificidades de cada uma, acabavam deixando de exercer alguma delas e, comumente, as atividades tidas como “urgências” se sobressaíam em detrimento das atividades que lhes competiam e, principalmente, a dimensão formadora acabava sendo preterida. Sabemos, em consonância com Placco, Almeida e Souza (2015), que ela é a principal função desenvolvida pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar, por isso, salientamos, aqui, a necessidade da formação continuada realizada, e aferimos que formações como essa, precisam se tornar mais frequentes, pois é imprescindível reconhecer a especificidade desse profissional e a sua importância nos espaços educacionais. Entendemos, que quando os coordenadores passam a ter

clareza dessa tríade “articulação, formação e transformação”, poderão desenvolver melhor o seu trabalho, contribuindo para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, quando, em colaboração com os professores desenvolverem um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Ademais, cabe refletir sobre as diferentes etapas da carreira em que se encontravam as coordenadoras participantes dessa formação. Conforme pôde ser observado, havia coordenadoras iniciantes e coordenadoras que já trabalhavam há muitos anos nessa função. Tal constatação, reitera a necessidade de que essas formações ocorram anualmente, para que as que estão iniciando possam aprender com as mais experientes e as mais experientes possam constantemente refletir e ressignificar o seu papel dentro das escolas, em colaboração com as demais profissionais.

Assim, almejamos que esse artigo possa contribuir para ampliar as reflexões sobre os estudos nesta área, e que a formação continuada para as coordenadoras pedagógicas passe a ser uma realidade frequente para além do município investigado.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 17-34. (Coleção O Coordenador Pedagógico, v. 13).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3ajF4yp>. Acesso em: 30 maio 2023.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. Edições Loyola, 2002. p. 09-16.

GINZBURG, Ca. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, [S. l.], n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3qUomO2>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. *In*: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 81-102. (Coleção O Coordenador Pedagógico, v. 13).

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L.T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PRADO, G. V. T. SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. V. T. SOLIGO,

R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.

RAUSCH, R. B.; SILVA, S. M. da. Formação Continuada da Coordenação Pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador. In: RAUSCH, R. B.; SILVA, S. M. da; SOPELSA, C. dos S. P.; GERALDO, A. R.(org.). **Formação Continuada da Coordenação Pedagógica: flexibilidade e pesquisa em ação** [recurso eletrônico. 1. ed. Blumenau: Edição do autor, 2021. p. 15-30.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 25-44.

SILVA, M. da. Diálogo entre Coordenadores Pedagógicos: contribuições do Ginásio Vocacional para a escola de hoje. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 17-34. (Coleção O Coordenador Pedagógico, v. 13).

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la Formación Docente.** Madrid: Narcea, 2015.

VAILLANT, D., MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

Recebimento em: 27/09/2023.

Aceite em: 28/05/2024.