



**UFRR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRó -REITORIA DE PESQUISA E PóS -GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PóS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EVERTON HENRIQUE MESQUITA DE ARRUDA**

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
FRENTE À DEMANDA FORMATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**

**BOA VISTA, RR**

**2023**

EVERTON HENRIQUE MESQUITA DE ARRUDA

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
FRENTE A DEMANDA FORMATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima.

**Orientadora:** Profa. Dra. Jéssica de Almeida

**BOA VISTA, RR**

**2023**



Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

A779c Arruda, Everton Henrique Mesquita de.

As construções identitárias do coordenador pedagógico frente a demanda formativa no contexto da educação profissional / Everton Henrique Mesquita de Arruda. – Boa Vista, 2023.

76 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Jéssica de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Construções identitárias. 2 – Formação continuada. 3 – Diplomacia pedagógica. 4 – Coordenador pedagógico. I – Título. II – Almeida, Jéssica de (orientadora).

CDU – 37.013.2

EVERTON HENRIQUE MESQUITA DE ARRUDA

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
FRENTE A DEMANDA FORMATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de mestre pelo  
programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Roraima.

Aprovado em: Boa Vista, RR, 05 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

**Profa. Dra. Jéssica de Almeida**

**Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima**

---

**Prof. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena**

**Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima**

---

**Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio**

**Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria**

Dedico esta pesquisa a todos que se empenham  
na busca por uma Educação pública, gratuita,  
laica e de qualidade.  
Jamais deixem de esperar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família pela cumplicidade e confiança, meu pai Francisco, e meus irmãos Evelin, Emilly, Fredson e Larissa, mas em especial agradeço a minha mãe Edileuza, que me apoiou antes de todos, me incentivou a lutar pelos meus sonhos, mesmo os mais mirabolantes, obrigado mãe.

À minha esposa Érica, que me acompanha desde o primeiro dia da graduação, e que está presente em todos os momentos, bons ou ruins, acreditando no meu potencial mesmo quando nem eu mesmo acredito, obrigado, meu amor, aplaudir suas conquistas também está nos meus planos.

Aos que me incentivaram a ingressar e permanecer firme neste caminho de estudos, aos meus amigos, Jaelson, Cecília, Marcelo e Violeta, vocês são a parte família que eu escolhi e que amo.

Aos que tanto me ajudaram para tornar esta conquista possível, Edlauva e Aline, pelos conselhos e contribuições. Aos professores e colegas de turma, em especial a Kamilla, que foi minha parceira de formação.

À minha orientadora Profa. Dra. Jéssica de Almeida, pela confiança, sem sua ajuda jamais chegaria ao final desta viagem formativa, a sensibilidade que você demonstrou nas orientações representa o profissional que eu quero ser, empático com quem constrói o conhecimento e responsável com os conhecimentos construídos.

Aos participantes que aceitaram contribuir com esta pesquisa, sem eles não seria possível construir e reconstruir tantos conhecimentos.

Aos meus avós, Maria e Manoel (em memória), e ao meu primo e melhor amigo Leonardo (em memória), apesar de já terem finalizado suas viagens, os carregarei em meu coração até onde eu puder ir.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, para o alcance desta importante meta, a todos deixo meu muito obrigado.

*“A vida é um dom e não pretendo desperdiçá-la.  
Nunca se sabe o que virá a seguir.  
É preciso viver a vida como ela se apresenta.  
Fazer cada dia valer a pena.”*

**Jack Dawson**

## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa de mestrado foi analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais. A partir deste objetivo primário desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i. identificar qual o perfil e quais as atribuições do coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima; ii. analisar a articulação entre perfil e atribuições do coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima; e iii. identificar de que maneira as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima impactam na construção das suas identidades profissionais. O ponto principal deste estudo evidenciou no processo de construção das identidades do Coordenador Pedagógico a partir das atividades formativas promovidas por ele no contexto da educação profissional. Para tal, a abordagem adotada foi a qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foi o questionário individual, a entrevista semiestruturada e o diário de campo, que possibilitou a organização das ideias em diferentes momentos da realização da pesquisa. Para o tratamento e análise de dados, adotamos a análise temática de conteúdos que possibilitou delinear as categorias e, conseqüentemente o mapa temático utilizado na discussão dos resultados encontrados neste estudo. Assim, compreendemos que o cerne do trabalho do Coordenador Pedagógico parte da ideia do suporte indispensável ao processo de ensino aprendizagem e se desdobra em outros que oportunizam ações aprofundadas que otimizam seu trabalho, que é evidenciado na compreensão que o Coordenador Pedagógico possui sobre a função. Além disso, apontamos que sua percepção em relação as construções identitárias parte das necessidades e anseios do coletivo, evidenciando um entendimento em que o meio impacta muito mais na constituição das identidades em comparação aos elementos subjetivos. Por fim, constatou-se que a diplomacia pedagógica emerge como uma indispensável habilidades no fazer do Coordenador Pedagógico, pois ela se insere na ideia de acompanhamento processual das ações formativas direcionadas aos docentes, que o auxiliarão a repensar sua atuação como consequência da transformação das suas identidades.

**Palavras-chaves:** Construções Identitárias. Formação Continuada. Diplomacia Pedagógica. Coordenador Pedagógico.

## RESUMEN

El objetivo central de esta investigación de maestría fue analizar en qué términos las actividades de formación propuestas por el coordinador pedagógico que actúa en la Educación Profesional del Sistema S en Roraima pueden influir en la constitución de sus propias identidades profesionales. A partir de este objetivo primario se desarrollan los siguientes objetivos específicos: i. identificar el perfil y responsabilidades del coordinador pedagógico que actúa en la Educación Profesional del Sistema S en Roraima; ii. analizar la articulación entre el perfil y las funciones del coordinador pedagógico que actúa en la Educación Profesional del Sistema S en Roraima; y iii. identificar cómo las actividades de formación propuestas por el coordinador pedagógico que actúa en la Educación Profesional del Sistema S en Roraima impactan en la construcción de sus identidades profesionales. El punto principal de este estudio fue el proceso de construcción de las identidades del Coordinador Pedagógico a partir de las actividades de formación promovidas por él en el contexto de la educación profesional. Para ello, el enfoque adoptado fue cualitativo, y los instrumentos de recolección de datos fueron el cuestionario individual, la entrevista semiestructurada y el diario de campo, que permitieron organizar ideas en diferentes momentos de la investigación. Para el procesamiento y análisis de los datos, se adoptó el análisis de contenido temático, que permitió delimitar las categorías y, en consecuencia, el mapa temático utilizado en la discusión de los resultados encontrados en este estudio. Así, entendemos que el núcleo del trabajo del Coordinador Pedagógico parte de la idea de apoyo indispensable al proceso de enseñanza-aprendizaje y se desdobra en otros que propicien acciones profundas que optimicen su labor, lo que se evidencia en el entendimiento de que el Coordinador Pedagógico tiene sobre el rol. Además, señalamos que su percepción en relación a las construcciones identitarias se basa en las necesidades y deseos del colectivo, evidenciando una comprensión en la que el entorno impacta mucho más en la constitución de las identidades en comparación con los elementos subjetivos. Finalmente, se encontró que la diplomacia pedagógica surge como una habilidad indispensable en la labor del Coordinador Pedagógico, pues forma parte de la idea de seguimiento procedimental de las acciones de formación dirigidas a los docentes, lo que les ayudará a repensar su desempeño como docente. consecuencia de la transformación de sus identidades.

**Palabras clave:** Construcciones de identidad. Formación Continua. Diplomacia pedagógica. Coordinador Pedagógico.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	9
2	REVISÃO DE LITERATURA .....	16
2.1	O FAZER DE FORMADOR E DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	18
2.2	O POTENCIAL DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR DE DOCENTES.....	21
2.3	AS VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	23
2.4	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	26
3	REFERENCIAL TEÓRICO .....	29
3.1	IDENTIDADE SOB DIFERENTES ÓTICAS .....	29
3.1.1	Identidade Docente: percurso histórico no Brasil .....	33
3.2	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS, DIMENSÕES, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO.....	38
4	METODOLOGIA .....	43
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA DOS PARTICIPANTES .....	45
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	48
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	49
4.4	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	51
4.5	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	53
5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
6.1	CONEXÕES .....	67
6.2	PESQUISA .....	68
6.3	RESULTADOS OBTIDOS .....	69
	REFERÊNCIAS .....	73
	ANEXOS.....	79
	ANEXO A: Tabela Elaborada Para o Estado do Conhecimento .....	79



ANEXO B: Questionário individual.....	80
ANEXO C: Temas norteadores .....	81
ANEXO D: Roteiro para entrevista .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Dentro da imensa estrutura voadora,  
Pilotos manobram toneladas pelos céus  
Sempre atentos aos inúmeros botões dos painéis  
Para que, sustentado pelo ar  
voe quilômetros em poucos segundos

Lá de longe, bem longe mesmo  
Ele, tímido e quase sem ser notado,  
Acompanha tudo com atenção  
Feliz em cada decolagem bem sucedida,  
Ansioso por cada pouso seguro,  
Aflito em cada arremetida inesperada

Mesmo com os olhos fadigados  
Os mantém fixos nas telas,  
Autoriza pousos e decolagens  
E aponta o rumo para as infinitas rotas possíveis

E quando os aviões surgem no horizonte  
Para a aproximação final,  
Luzes de navegação brilham,  
Instruções são colocadas,  
Pilotos seguem ao pouso  
Firmes das orientações prestadas

Então, aterrissam os grandes pássaros de ferro  
E, logo, sem muito mistério,  
Começa tudo novamente  
Aos poucos voltam aos céus  
Esquadrilhas a perder de vista

E assim, segue o controlador de voo

Com um serviço muito dinâmico,  
Evitando as rotas turbulentas  
Para que voar seja como navegar em uma lagoa tranquila  
E por estar sempre à disposição  
Não larga mão de perguntar:  
“torre de controle, boa noite, como posso ajudar?”

O poema acima, de autoria própria, denominado **O Controlador de Voo**, possui muito significado, pois remete ao início de minha trajetória acadêmica, quando descobri minha paixão tanto pela aviação quanto pela área da educação. Apesar dessa paixão pela aviação ter começado quando eu ainda era bem jovem, ela me acompanha até hoje, pois me encanta a maneira como a aviação desafia a natureza de que nós, seres humanos, não fomos feitos para voar.

O início de minha trajetória acadêmica remonta ao ano de 2014, no qual ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU. No decorrer dos primeiros semestres do curso tive a oportunidade de participar de diversos eventos e cursos na área que me possibilitaram compreender o contexto educacional. Em um desses eventos ouvi falar sobre o Programa de Iniciação à Docência – PIBID e me interessei, então, participei da seleção na qual fui aprovado e permaneci durante aproximadamente dois anos, e foi graças a esse programa que fui conquistado pela área da educação.

No ano de 2017, fui selecionado para o Programa Especial de Bolsa de Estágio – PEBE, o qual tinha por objetivo o aperfeiçoamento profissional de estudantes de nível superior, o que possibilitou expandir meus conhecimentos acerca dos campos de atuação do pedagogo, dentre eles, a Coordenação Pedagógica, que despertou meu interesse por diversos fatores, uma vez que o planejamento e execução dos eventos escolares, o suporte dado aos docentes para a realização das aulas e as propostas de participação nos momentos de formação continuada, destacavam-se como um dos eixos principais para o funcionamento da escola.

Isso se evidenciou quando cursei o Estágio IV, cujo foco se dá no estudo da gestão escolar, formação contínua dos professores e a atuação da coordenação pedagógica. A influência dessa disciplina foi tão significativa na minha formação que realizei como trabalho de conclusão do curso - TCC, um estudo do tipo revisão de literatura intitulado: “Desafios e possibilidades da Coordenação Pedagógica em Roraima: um olhar a partir dos trabalhos produzidos na especialização em coordenação pedagógica da UFRR”.

Assim, durante a construção do TCC, observei algo que me deixou bastante inquieto, na busca por dissertações em programas de ensino e educação locais sobre o tema, havia encontrado somente uma que tratava do assunto no estado de Roraima, o que me motivou a estudar ainda mais sobre o tema. Deste modo, o defrontar com a necessidade de produções científicas que tratem especificamente do papel do Coordenador Pedagógico, assim como a indispensabilidade da formação permanente, foram os principais motivos que me fizeram recorrer ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Roraima – UFRR, especificamente na linha um de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, a qual busca investigar o percurso formativo docente, bem como de suas práticas, para assim compreender em profundidade sobre o processo de construção das identidades profissionais do Coordenador Pedagógico.

Para tal, adotaremos a metáfora do controlador de voo, que assim como a função do Coordenador Pedagógico, se configura a partir de seu papel articulador, ao passo que uma comunicação bem estabelecida, dita, na maior parte das vezes, o alcance dos objetivos definidos. Logo, assim como o controlador de voo, que presta todo o suporte necessário aos pilotos durante o procedimento de decolagens e pousos, o Coordenador Pedagógico é responsável por dar suporte pedagógico necessário aos professores para que a execução da ação docente seja realizada de maneira eficaz para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Nesta perspectiva, o entendimento acerca das funções tanto do Coordenador Pedagógico quanto do controlador de voo se aproxima pelo fato de ambas emergirem da necessidade de um suporte que garanta um acompanhamento sistemático que subsidie com segurança as atividades profissionais de cada área, além da natureza dinâmica das duas funções. Nesse entendimento, Lima e Santos (2007) apresentam como uma das várias atribuições do Coordenador Pedagógico o acompanhamento do trabalho docente, no qual ele é responsável por estabelecer uma comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como fomentar um bom relacionamento entre eles, semelhante ao controlador de voo, responsável pela comunicação entre o que acontece no céu e em solo.

Vale destacar que, apesar da natureza forte do nome da profissão, o controlador de voo ou controlador de tráfego aéreo é um profissional muito respeitado e indispensável na dinâmica da organização aérea, pois apesar da imensidão do céu, sem o seu auxílio, haveria um cenário caótico nos aeroportos, haja vista que compete a ele estipular os vários procedimentos de pouso e decolagem, bem como as informações referentes ao estado meteorológico nas imediações da área sobrevoada.

Da mesma forma, o Coordenador Pedagógico também possui uma nomenclatura que, na maior parte das vezes, contribui para uma visão equivocada sobre a natureza da sua função. Pois no Brasil, no contexto de sua criação, diversas terminologias foram utilizadas para se referir ao Coordenador Pedagógico e aos profissionais que desenvolvessem atividades equivalentes, como professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico e coordenador educacional (Macedo, 2016). Além destas, utilizava-se ainda o termo supervisor pedagógico, que foi instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/1971, termo que foi gradativamente substituído por Coordenador Pedagógico. Contudo, apesar do termo supervisor ter caído em desuso, ainda é possível identificar instituições que adotam essa nomenclatura, e por esta razão, gera-se uma imagem negativa que remete, principalmente, à função fiscalizadora advinda da origem da supervisão pedagógica.

Por sua vez, o controlador de voo deve dispor de uma gama de conhecimentos para resolver suas demandas de maneira segura e eficaz; além disso, a natureza dinâmica de seu trabalho se dá pela inconstância das condições meteorológicas, logo, ele deve saber interpretar com clareza as diversas informações nos painéis e reproduzi-las aos pilotos das aeronaves cujo tráfego está sob sua assistência. Neste sentido, o Coordenador Pedagógico desempenha uma função que também se configura como dinâmica ao passo que, como formador, ele estará à frente da demanda de aprofundar o conhecimento da sua equipe docente, dentro de cada área específica, bem como da área pedagógica (Macedo, 2016), o que requer muito estudo e reflexão sobre a necessidade formativa da equipe.

A última característica emprestada da metáfora do controlador de voo é o gerenciamento de emergências em relação aos procedimentos de voo, onde ele deve sempre estar atento para fornecer informações e/ou acionar autoridades em casos de circunstâncias críticas, que compreendem desde um pedido de socorro, *mayday*, declarado pelos pilotos, a um silencioso desaparecimento das telas de controle. No que lhe concerne, o Coordenador Pedagógico é responsável também pelo acompanhamento do processo pedagógico, prestando o auxílio necessário nas mais diversas situações vivenciadas em seu cotidiano, demandando um repertório de experiências para lidar de acordo com a natureza distinta de cada circunstância.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico é formado a partir da graduação em Pedagogia, que o habilita para atuar profissionalmente em diversos campos da educação. Todavia, a função docente muitas vezes é tida como única e exclusiva na profissão, fruto de um entendimento equivocado que foi construído ao longo da história. Isso porque, conforme o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional se dará por meio

de cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nessa formação a Base Comum Nacional, desvelando um amplo campo de atuação que vai além da docência.

Durante o exercício da profissão, o Coordenador Pedagógico possui inúmeras funções que são indispensáveis ao funcionamento da instituição; contudo, uma delas tem papel importante para a organização do trabalho pedagógico de uma instituição escolar: a formação continuada, a qual Perrenoud (1993) apresenta como o conjunto de formação que compõe o repertório de experiências vividas pelos profissionais da educação, as quais ocorrem em paralelo ao exercício da profissão. Nesta perspectiva, nos estudos que tratam especificamente desta função, o Coordenador Pedagógico emerge com um papel não apenas de promotor da formação continuada, mas como agente ativo, sendo referenciado como formador de formadores.

Neste entendimento, em relação aos estudos que versam sobre o processo de construção das identidades dos profissionais da educação, existe um crescente número de pesquisas que tratam sobre esse tema (Diniz-Pereira, 2009, 2016; Dubar, 2005, 2006; Faria; Souza, 2011; Hall, 2006; Garcia, 2010). Apesar disso, muitos desses estudos trazem apenas o docente da educação básica como sujeito de pesquisa, e apesar do aumento no número de pesquisas cujo Coordenador Pedagógico surge como sujeito, ainda são poucas as produções científicas que tratam especificamente desse profissional na Educação Profissional.

Neste sentido, compreendemos que as discussões sobre a atuação profissional dos Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação profissional do Sistema S<sup>1</sup>, no Estado de Roraima, são mais escassas ainda, especificamente se tratando de pesquisas de mestrado e doutorado com o nível de aprofundamento que estas pesquisas demandam. Em razão disso, os poucos estudos que abordam sobre essa temática ainda são bastante transversais, como verificado nos trabalhos de Melo (2017) e Souza (2019), o que limita o acesso a estudos atuais e contextualizados.

Considerando esta questão, tematizamos, nessa pesquisa, o papel do Coordenador Pedagógico a fim de pôr em questão certos entendimentos por vezes equivocados e de ressignificar os saberes que impactam diretamente na sua atuação como agente ativo na promoção da formação continuada dos docentes que atuam no município de Boa Vista, identificando de que forma ocorre o processo de construção das suas identidades profissionais.

---

<sup>1</sup> Abordaremos sobre o Sistema S no capítulo metodológico.

Para isso, o seguinte problema de pesquisa é proposto: em que termos as atividades formativas propostas pelo Coordenador Pedagógico que atua no Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais? Este problema suscita as seguintes questões norteadoras: Qual o perfil e quais as atribuições do Coordenador Pedagógico que atua no Sistema S em Roraima? Qual a articulação entre perfil e atribuições do Coordenador Pedagógico que atua no Sistema S em Roraima? De que maneira as atividades formativas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico em seu ambiente de trabalho, e de que maneira os impactos são percebidos por ele na construção das suas identidades profissionais?

A partir destas questões, a presente pesquisa foi desenvolvida com o **objetivo** de analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais. Deste objetivo primário desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i. identificar qual o perfil e quais as atribuições do coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima; ii. analisar a articulação entre perfil e atribuições do coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima; e iii. identificar de que maneira as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima impactam na construção das suas identidades profissionais.

Guiada por esses objetivos, a pesquisa foi realizada em instituições que promovem a Educação Profissional e que integram o Sistema S no município de Boa Vista – RR, nas quais inicialmente realizamos um levantamento de informações presentes nos documentos que norteiam as ações profissionais do Coordenador Pedagógico, tais como: Projetos Pedagógicos, nos regimentos institucionais, e no planejamento de cada participante da pesquisa. Com isso, pontuamos as atribuições do Coordenador Pedagógico estabelecidas nestes documentos para compreender de que maneira elas possivelmente se projetam nas atividades formativas propostas por ele.

Além disso, aplicamos questionários e entrevistas semiestruturadas com 3 Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Profissional do Sistema S em Roraima. Assim, analisamos em que termos as atividades formativas propostas influenciaram na constituição das suas próprias identidades profissionais a partir da identificação do perfil, atribuições, e articulação entre eles.

Portanto, essa pesquisa contribuirá para subsidiar novos estudos no que se refere às pesquisas tendo os Coordenadores Pedagógicos como sujeitos centrais das discussões, especificamente relativas ao processo de construção das identidades profissionais, além de

contribuir para a orientação teórica dos profissionais que buscam conhecimentos específicos relacionados à temática proposta.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura apresenta os estudos que tratam sobre as atividades formativas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos. Para isso, a análise partiu do artigo publicado por Martins; Bianchi e Callai (2021), o qual discute um estudo do tipo *estado do conhecimento*, que teve como objetivo realizar uma revisão investigativa de trinta e nove produções científicas, publicadas de 2010 a 2020, que abordaram a formação continuada de professores tendo o Coordenador Pedagógico como mediador e articulador. Das produções selecionadas pelas autoras, quatro são artigos científicos veiculados ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, além de duas teses e trinta e três dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Logo, considerando a proximidade dos descritores utilizados pelas autoras com a temática da presente pesquisa, o referido artigo foi tomado como ponto de partida para a realização da revisão de literatura apresentada neste capítulo.

O estudo realizado por Martins, Bianchi e Callai (2021, p. 1) apresenta uma abrangente revisão das “produções científicas que abordam a formação continuada de professores com o coordenador pedagógico como mediador e articulador dessa ação nas escolas”. Para isso, as autoras estabeleceram a discussão voltada à necessidade de compreender o processo constitutivo da escola enquanto instituição, objetivando “reconhecer a sua relevância na formação dos docentes, dos gestores pedagógicos e na organização das práticas pedagógicas” (Martins; Bianchi; Callai, 2021, p. 2).

Desse modo, foi possível perceber durante a leitura do trabalho que, apesar das autoras não terem realizado uma pesquisa cujo foco foi o processo constitutivo da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, foram apresentados como resultados importantes apontamentos sobre esse tema, visto que, para elas, a figura desse profissional representa um papel de liderança no que tange à gestão escolar, sendo necessária uma “constituição profissional” contínua, apresentada como fundamental para a realização das suas tarefas com êxito.

Ademais, podemos apontar outro aspecto que dimensiona a importância do processo de constituição das identidades profissionais percebido no discurso das autoras, quando destacam que “reconhecer-se como sujeito intelectual e pesquisador de suas próprias ações pedagógicas são compromisso e responsabilidade do docente” (Martins; Bianchi; Callai, 2021). Diante disso, novamente reforçam o papel do Coordenador Pedagógico como mediador para o alcance desse objetivo, a julgar pela sua importância na promoção de momentos de reflexões

que servirão de base “para o (re)pensar sobre as dimensões educativas conforme estas se transformam” (Martins; Bianchi; Callai, 2021, p. 15).

Por conseguinte, partimos dos trinta e nove trabalhos selecionados e discutidos pelas autoras para a realização da presente revisão de literatura. Para tanto, após a localização dos artigos científicos, dissertações e teses, elaboramos uma tabela com as seguintes informações: ano/autor, palavras-chave, objetivos, resultados e referências mais citados sobre identidade profissional. Na sequência, efetuamos a análise geral dos trinta e nove trabalhos com o objetivo de identificar os principais apontamentos e as suas contribuições para a Educação, além de verificar quais foram os participantes das pesquisas e quais as metodologias empregadas. Por fim, verificamos os principais referenciais teóricos presentes na bibliografia das pesquisas e selecionamos os três trabalhos que mais se aproximaram da nossa pesquisa.

Os trabalhos selecionados para o estudo das autoras, em sua maioria, apresentaram uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionários e entrevistas. Durante a análise, percebemos que boa parte dos trabalhos consideraram apenas os Coordenadores Pedagógicos na aplicação desses questionários e entrevistas; contudo, alguns incluem também os professores, objetivando verificar até que ponto a relação entre esses profissionais pode interferir no ambiente de trabalho e prática profissional, além de também considerar como fator impactante nas construções identitárias, em especial a do Coordenador Pedagógico. Destacamos ainda que uma pequena parcela dos estudos analisados aplicaram os questionários à equipe gestora das escolas.

Nesta perspectiva, é válido salientar algumas percepções sobre os resultados obtidos nas pesquisas. Uma delas é o Coordenador Pedagógico sendo evidenciado como figura indispensável para o andamento do trabalho pedagógico; contudo, o fato de desempenhar diversas atividades burocráticas que fogem à sua função dificulta a compreensão sobre sua própria identidade profissional, além de complexificar a realização das atividades da coordenação pedagógica, como a promoção das atividades formativas.

Outro ponto levantado foi o desafio enfrentado na prática profissional do Coordenador Pedagógico, decorrente da fragilidade na sua formação inicial e continuada, ocasionando muitas vezes em um repertório insuficiente para executar as atividades inerentes à sua função. Nesta perspectiva, considerando a ideia de que o processo de constituição das identidades não se encerra na formação inicial e tampouco na continuada, pois está constantemente em transformação, além exigir uma dinâmica reflexiva a partir das experiências vivenciadas na prática profissional, foi possível notar outro entrave ligado às construções identitárias do Coordenador Pedagógico: a gestão de relacionamento no ambiente profissional. Isso porque a

relação interpessoal representa um aspecto indispensável para a realização das atividades formativas, já que, somente com a integração dos envolvidos, será possível superar os desafios da fragmentação do trabalho pedagógico.

Além disso, notamos que alguns trabalhos não apresentaram referenciais que fundamentam o conceito de identidade profissional, apesar de mencionarem esse elemento no corpo do texto, ainda que de forma geral. Logo, compreendemos que a articulação das discussões levantadas nos trabalhos analisados à presente pesquisa liga-se ao fato de que o processo constitutivo da identidade profissional do Coordenador Pedagógico está vinculado à sua prática profissional, especificamente na promoção das atividades formativas ao corpo docente, justamente um dos temas abordados pela nossa pesquisa.

Apesar disso, foi possível identificar que um total de trinta e três dos trinta e nove trabalhos apresentaram o termo identidade, um número bem expressivo, haja vista que o aspecto identitário não era, necessariamente, o objetivo de investigação no trabalho das autoras, tampouco das pesquisas selecionadas para o estudo delas, ainda assim, um número significativo das obras selecionadas levantava a discussão acerca desse tema.

Por fim, cabe destacar que dessas trinta e três pesquisas, selecionamos as três que mais se aproximaram do nosso trabalho a fim de tecer diálogos sobre a temática proposta, de delinear o entendimento apresentado acerca da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e de identificar de que forma o conceito identidade profissional se articula aos temas das pesquisas analisadas. A seguir, apresentaremos em três seções a explanação detalhada dos trabalhos selecionados.

## 2.1 O FAZER DE FORMADOR E DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Em seu trabalho de dissertação, Sentoma (2020, p. 26) buscou “analisar como os coordenadores se compreendem e se constituem como formadores e como profissionais que fazem o acompanhamento pedagógico”. Para isso, a metodologia empregada foi a qualitativa, uma vez que, conforme destacado pela autora, esse tipo de abordagem oportuniza a “relação direta e prática entre o pesquisador e o objeto a ser considerado, enfatizando a reflexão acerca da realidade pesquisada” (Sentoma, 2020, p. 58). Pensando com a autora, esse tipo de abordagem facilita a compreensão que os participantes da pesquisa têm sobre o que está sendo discutido e como isso possivelmente se conecta à constituição das suas identidades profissionais, ao seu papel de formador e no acompanhamento pedagógico.

Para o estudo, a autora utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários e entrevistas, tendo como campo de pesquisa as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental e focando apenas nos Coordenadores Pedagógicos que atendem aos alunos da de educação infantil e ensino fundamental, totalizando quarenta e cinco sujeitos selecionados.

A necessidade de realizar a pesquisa nasceu das experiências pessoais da autora. Visto que, após se formar no Curso de Pedagogia, foi convidada para trabalhar na coordenação pedagógica da mesma instituição privada que atuava há cinco anos como docente. Contudo, sua percepção acerca das limitações na atuação como Coordenadora Pedagógica se aproximava tenuamente do fazer docente, uma vez que “a reprodução do fazer mudou de espaço físico, ganhou novo alcance e novas implicações, mas não mudou seu viés reprodutivo e não transformador” (Sentoma, 2020, p. 18). Simpatizante das teorias de Paulo Freire, identificou outro aspecto negativo que impactou diretamente em sua atuação: a falta de alinhamento entre discurso e prática, haja vista que a pluralidade de ideias era considerada somente quando alinhada aos interesses de seus mantenedores, especificamente ao se tratar da promoção de atividades para desenvolver a criticidade do corpo docente. Concordamos com a reflexão apresentada pela autora, pois os interesses dos mantenedores não devem contrapor às propostas de atividades formativas promovidas pelo Coordenador Pedagógico, sendo, portanto, alinhados à valorização genuína da formação continuada para o desenvolvimento da reflexão crítica e não aos interesses particulares.

Partindo deste pressuposto, a autora apresenta sua motivação para buscar novas possibilidades. Assim, após três anos atuando nessa instituição, foi aprovada em um concurso público, o qual a permitiu um contato com outra realidade permeada de possibilidades e também de novos desafios. Dentre eles, destaca como principal a atuação de professores iniciantes, uma vez que essa atuação é permeada por diversos aspectos, tais como a escolha pela profissão pela facilidade de acesso ao curso, porém pouca afinidade com ele; haja vista que o Curso de Pedagogia, além de ser barato em comparação aos demais cursos superiores, abre a possibilidade de que boa parte de sua carga horária seja realizada na modalidade à distância. Nesta perspectiva, a autora questiona sobre a possibilidade de atualmente tantos profissionais se encaixarem nesse quadro de despreparo para atuar no trabalho docente.

A partir desses apontamentos percebidos durante a trajetória vivenciada pela autora, em termos de identidade profissional, seu estudo está alinhado aos conceitos apresentados por Dubar (2006), Placco, Almeida e Souza (2015) e Placco e Souza (2017). Neste quadro, Sentoma (2020, p. 25) defende o processo de construção identitária como algo “complexo que envolve

o sujeito como um todo, o passado e o presente, o biográfico e o relacional”; apesar disso, vale destacar que o estudo não intenciona compreender o processo de construção das identidades do Coordenador Pedagógico, contudo, a autora justifica que é a partir dos elementos envolvidos nesse que se pode

[...] refletir sobre a compreensão que têm os Coordenador Pedagógico sobre si e sobre seu trabalho, num espaço tão complexo como são as escolas, o que poderá, de alguma forma, corroborar para o fortalecimento da própria prática e de outros profissionais que poderão assumir o mesmo caminho ou similar (Sentoma, 2020, p. 24-25).

Nesse sentido, a autora, parafraseando Placco e Souza (2017), discorre sobre a identidade do Coordenador Pedagógico como um percurso que considera em seu trajeto as relações com os envolvidos em seu ambiente de trabalho, tais como “professores, gestores, alunos, famílias e sistema de ensino, visto que eles também atribuem ao Coordenador Pedagógico papéis, funções, expectativas e representações” (Sentoma, 2020, p. 25). Partindo desta afirmação, percebemos certa aproximação com o nosso estudo, uma vez que compreendemos a importância das relações que o Coordenador Pedagógico vivencia em seu contexto de atuação para situá-las no processo de construção das suas identidades, visto que essas impactam diretamente em tal processo.

Os achados do estudo de Sentoma (2020) revelaram que os participantes do grupo estudado construíram suas identidades ao longo da inserção como Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de Santo André – SP. Um fator interessante a se destacar é a diferença no tempo de serviço que os participantes apresentavam, visto que alguns já tinham uma trajetória de anos de atuação profissional, enquanto outros haviam iniciado há pouquíssimo tempo na função.

Logo, essa diferença de tempo de atuação possibilitou à autora identificar a construção identitária de um novo grupo de Coordenadores Pedagógicos, que evidenciou os emergentes desafios vinculados à necessidade da formação continuada. Nesse sentido, no aspecto de formação acadêmica, a autora identificou uma quantidade expressiva de participantes que possuíam segunda licenciatura e especialização *lato-sensu*, além de perceber “[...] um crescente interesse por cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (Sentoma, 2020, p. 71).

Além disso, em relação ao processo de construção identitária, o estudo apontou que esse

[...] se revela como um processo contraditório, permeado por dificuldades, desafios, fragmentação do trabalho pedagógico, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis, pouco tempo para estudo e falta de formação adequada para exercerem a função (Sentoma, 2020, p. 120).

Além disso, é válido destacar outro aspecto identificado como resultado no estudo da autora, uma vez que

[...] os coordenadores mostraram ter clareza da sua real função, contudo, não recebem o respaldo necessário da Secretaria de Educação, que, muitas vezes, é responsável por criar diferentes demandas e atribuições para o Coordenador Pedagógico, mas o faz sem ter uma diretriz clara que encaminhe o trabalho, o que é algo que interfere consideravelmente na constituição identitária do Coordenador Pedagógico (Sentoma, 2020, p. 120).

Por fim, destacamos algumas questões feitas pela autora a partir da reflexão sobre os dados construídos com os participantes do estudo, como o processo de formação do Coordenador Pedagógico, ou seja, “Quem forma esse profissional?”, e a “falta de uma diretriz norteadora do trabalho” realizado pelo Coordenador Pedagógico. As questões apresentadas pela autora possibilitam uma reflexão em torno do processo formativo do Coordenador Pedagógico ao assumir o papel de formador exigido por sua função. Nesse sentido, consideramos que a promoção das atividades formativas propostas pelo Coordenador Pedagógico forma não somente o corpo docente, mas a si próprio. Contudo, concluímos que essa formação se volta ao caráter (auto)formativo, visto que é ele quem media essa formação, buscando conhecimento para enriquecer o seu repertório.

Em suma, na sequência, tomaremos como base o estudo de Rodrigues (2017) para discutir sobre a construção identitária do Coordenador Pedagógico tendo o grupo colaborativo como estratégia formativa. A discussão desse estudo possibilitará a compreensão acerca da consolidação da função formadora discutida anteriormente.

## 2.2 O POTENCIAL DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR DE DOCENTES

O estudo de, Rodrigues (2017, p. 81) foi fruto de uma dissertação de mestrado que investigou “o potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador como formador de docentes”. Para isso, a abordagem empregada para a pesquisa foi a qualitativa, na qual a autora utilizou “registros dos encontros formativos realizados com o grupo; registros escritos dos participantes e da pesquisadora e questionário de caracterização” (Rodrigues, 2017, p. 10) como procedimento metodológico. Como sujeitos, a pesquisa contou com a participação de “14 Professores Coordenadores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de oito Escolas localizadas na Zona Leste de São Paulo (SP)” (Rodrigues, 2017, p. 10).

A motivação da autora para realizar um estudo investigativo através de um Grupo Colaborativo se deu a partir de sua vivência como formadora, além do contato com a disciplina

intitulada “Grupo investigativo no interior da escola: constituição, prática e vivência”, a qual foi ofertada por sua orientadora no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

Para a autora, atualmente vivenciamos um cenário de tensões e conflitos ocasionados pela necessidade de transformação das práticas no âmbito da educação. Para isso, reforça sobre o descontentamento de diversos profissionais sobre o processo de formação continuada:

[...] estudando a literatura da área da Educação, encontramos nos referenciais sobre trabalho colaborativo, alguns indícios de que essa estratégia tem um grande potencial no fortalecimento das pessoas para se engajarem em prol das mudanças desejadas. Identificamos que os estudos que investigam práticas de grupos organizados revelam que vários termos são utilizados para designar o que ocorre nesses espaços como: aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa, trabalho colaborativo, formação compartilhada, trabalho coletivo, entre outros (Rodrigues, 2017, p.49).

Em termos de construção das identidades identitária, a autora destaca que, a partir do emprego da colaboração como proposta formativa, os profissionais estarão

[...] rejeitando práticas autoritárias, e promovendo a socialização como potencial para a aprendizagem, conforme salientam alguns autores como Torres, Alcântara e Irala (2004) citados por Damiani (2008). A esse respeito, a autora utiliza as contribuições de Lave e Wenger (1991) e Schaffer (2004) para reforçar a importância do trabalho em conjunto e a participação em comunidades de prática, nas quais os indivíduos internalizam normas, hábitos, expectativas e habilidades dessas comunidades, além de vivenciarem **processos de mudança e transformação de suas identidades e da prática profissional** (Rodrigues, 2017, p. 81, grifo nosso).

Concordamos com a argumentação traçada pela autora, especialmente ao refletirmos sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, uma vez que a compreensão em torno da construção identitária decorrente dessa formação volta-se à valorização da própria experiência no exercício de suas atividades enquanto profissional. Ainda segundo a autora:

Essa formação possui um caráter específico, já que conteúdos como: identidade profissional, estratégia de formação e de ensino, relações interpessoais, construção e gestão de grupo, planejamento, estratégias de avaliação, instrumentos metodológicos, domínios de fundamentos da educação e conhecimentos didáticos, tematização da prática, questões da sociedade, da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) e troca de experiências, são essenciais na formação do formador (Rodrigues, 2017, p. 85).

Como resultado, o estudo apontou uma necessidade de transformação no tipo de formação continuada ofertada ao Coordenador Pedagógico, uma vez que “o tipo da formação vivenciada, especialmente nos movimentos ocorridos em cada um dos encontros formativos, sustenta o argumento em defesa de uma formação que valoriza a reflexão da prática e a aprendizagem colaborativa” (Rodrigues, 2017, p. 153). Nesta perspectiva, concordamos com os apontamentos da autora por compreendermos a importância da formação continuada promovida pelo Coordenador Pedagógico para a construção da sua própria identidade, e para

isso é fundamental nos aprofundarmos na observação desses elementos, dada a importância da discussão levantada na análise desse estudo.

Além disso, a autora discorre sobre formação continuada como uma dimensão formativa, por representar um espectro de formação que considera a própria prática profissional como elemento formativo, e, conseqüentemente, um elemento que contribui para a construção identitária do Professor Coordenador (PC). Dessa maneira, a autora salienta que essa concepção formativa amplia e otimiza a atuação do Coordenador Pedagógico em termos de tomada de decisões conscientes, além da possibilidade de “[...] ocasionar um processo de transformação em cadeia no contexto escolar, uma vez que o PC pode influenciar o professor para um olhar mais apurado da própria prática em sala de aula” (Rodrigues, 2017, p. 153).

Portanto compreendemos, a partir das colocações da autora, que a proposta colaborativa da formação continuada do Coordenador Pedagógico não oportuniza somente a sua formação, uma vez que “pode ajudar a instituir ambientes de colaboração e a prática do trabalho compartilhado dentro da Escola, e contribuir para romper com a cultura individualista” (Rodrigues, 2017, p. 157). Essa ideia suscita a reflexão de que para que esse objetivo seja alcançado, é indispensável que haja engajamento e abertura para aceitar as transformações necessárias. Nesse sentido, a autora destaca que “o Professor Coordenador pode ser o sujeito que acenderá a fagulha para iniciar os processos de inovação e de transformação que tanto se almejam na escola pública” (Rodrigues, 2017, p. 157).

Abordaremos, em seguida, o estudo de Melo (2015), que evidencia a construção identitária do Coordenador Pedagógico com base nas suas experiências profissionais.

### 2.3 AS VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Em sua pesquisa de mestrado, Melo (2015, p. 15) investigou o processo de construção da identidade do Coordenador Pedagógico a partir dos “sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade”. Para a realização desta, aplicou questionários e entrevistas. Além disso, os dados do estudo foram construídos a partir de relatos orais e escritos elaborados por Coordenadores Pedagógicos iniciantes que atuam na rede pública municipal de ensino do Vale do Paraíba – SP.

Em termos de construção identitária, a autora discorre que, para indicar os aspectos que contribuem para a formação de uma identidade profissional, é fundamental considerar uma



“perspectiva dialógica e emancipadora de seu papel” (Melo, 2015, p. 145), uma vez que tanto a equipe gestora quanto o corpo docente são agentes indispensáveis nesse processo constitutivo.

Parafraseando Dubar (2005), a autora afirma que

[...] reconhece o conceito identidade como o processo permanente e dialético de constituição dos sujeitos, produto do conjunto dos variados processos de socialização vivenciados pelos indivíduos ao longo de sua vida, quer sejam eles resultantes das relações estabelecidas com os universos familiar, profissional ou social (Melo, 2015, p. 57-58).

Dessa forma, o estudo apresenta certa aproximação com a presente pesquisa, haja vista que consideramos a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico como um processo constante que se dá no âmbito das relações. Essa afirmação se aproxima da argumentação da autora quando, dialogando com Dubar (2005), “reconhece que seu processo de constituição é contínuo, o que a torna sujeita a transformações, uma vez que a socialização, além de constante, nunca está totalmente terminada” (Melo, 2015, p. 59).

No seu estudo, a autora tece uma argumentação, parafraseando Placco, Souza e Almeida (2011), sobre três dimensões básicas em que podemos compreender atividades do Coordenador Pedagógico:

articular o coletivo da escola, levando em conta as especificidades de seu contexto e suas possibilidades de desenvolvimento; formar os professores, fornecendo-lhes condições para o aprimoramento de sua prática pedagógica; transformar o contexto educacional de sua atuação por meio do estímulo ao questionamento crítico, à prática reflexiva, à criatividade e à inovação (Melo, 2015, p. 12).

Segundo ela, apesar das dimensões das atividades do Coordenador Pedagógico se dividirem em três categorias distintas: articuladora, formadora e transformadora, todas configuram-se como interdependentes, e estão vinculadas ao repertório de atividades desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico, a julgar que possuem uma relação indissociável e indispensável no processo de construção das suas identidades profissionais. Nesse sentido, destaca que essas dimensões

ao serem tomadas em seu conjunto, [...] acabam por conceder ao coordenador pedagógico um papel privilegiado junto ao aperfeiçoamento dos processos educativos situados em sua escola, uma vez que o tornam responsável pela mediação entre currículo e professores, bem como formador dos professores, por excelência (Melo, 2015 apud Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 12).

Os resultados obtidos a partir dos relatos produzidos pelas quatro professoras coordenadoras, recém ingressadas na função, evidenciaram

[...] uma série de particularidades relativas às vivências iniciais na coordenação pedagógica de nossas participantes que, embora sejam resultantes da singularidade expressa pela combinação entre a subjetividade de cada uma delas e as situações e relações características dos seus contextos de trabalho [...] (Melo, 2015, p. 144).

Num primeiro momento, a autora apresenta alguns apontamentos identificados a partir do relato de uma das participantes cuja atuação profissional foi, inicialmente, um misto de motivação seguido pelo sentimento de frustração, considerando que “ao assumir a função, percebeu que não seria possível desempenhá-la de acordo com o modo como havia intencionado” (Melo, 2015, p. 144), esse problema liga-se ao fato de que as demandas burocráticas realizadas em massa pelo Coordenador Pedagógico findam por dificultar a realização das atividades inerentes à função.

Vale destacar que desse aspecto identificado no discurso da participante emerge uma discussão em torno da percepção sobre a função do Coordenador Pedagógico, já que a partir da incerteza que os outros e ele próprio possui sobre suas atribuições, é possível que se percam diante das mais diversas demandas que lhe surgem no cotidiano, e conseguindo realizar as atividades pedagógicas somente quando possível (Melo, 2015).

Além disso, os resultados obtidos orientam que os sentidos e significados empregados pelo Coordenador Pedagógico à sua função só serão significativos e servirão como subsídio para o professor que assume uma coordenação se a equipe gestora e docente atribuírem os mesmos sentidos e significados. Para Melo (2015, p. 145),

Sem essa relativa importância sobre a ação pedagógica do coordenador, em torno da qual todos se empenhem, inibindo resistências e adiamentos, torna-se muito difícil observar a instalação de movimentos de consciência e compromisso na propositura de novas formas de gestão e práticas docentes (Melo, 2015, p. 145 apud Placco, 2010).

Nesse sentido, a discussão levantada pela autora, parafraseando Dubar (2005), nos revela que o processo de construção das identidades depende diretamente das relações que se desenvolvem no ambiente profissional, não representando um esquema unilateral, dada a importância que as equipes gestoras e docentes têm ao agregarem significados para a consolidação identitária do Coordenador Pedagógico (Melo, 2015).

Por fim, no que se refere aos resultados obtidos relacionados às dificuldades da atuação profissional vivenciadas nos primeiros meses na função de Coordenador Pedagógico, a autora destaca que as participantes evidenciaram em seus discursos a importância da busca constante pelo aprendizado a fim de se aprimorarem como profissionais.

Na sequência abordaremos o estudo de Lins (2016), que discute o processo de constituição da identidade do Coordenador Pedagógico a partir do entendimento do que é ser Coordenador Pedagógico.

## 2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Apesar da dissertação de Lins (2016) não estar inserida nos estudos selecionados pelo trabalho de Martins, Bianchi e Callai (2021), optamos em incluí-la nesta revisão de literatura, posto suas aproximações com a nossa pesquisa. Destacamos que o contato com esse estudo se deu a partir da leitura e análise dos artigos, dissertações e teses que compõem essa revisão de literatura. Na análise, em determinado momento, nos debruçamos sobre as referências que tratavam sobre a construção identitária do Coordenador Pedagógico, e uma das referenciadas nos chamou bastante atenção pelo título *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. A leitura mais atenta sobre a dissertação reforçou a importância de pontuar suas contribuições e trazê-las para nosso estudo.

Em sua pesquisa, Lins (2016, p. 16) buscou “compreender como se elaboram os processos de construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino na Região Metropolitana do Recife”. A abordagem empregada foi a qualitativa, e a autora dividiu a pesquisa “em duas etapas principais: um questionário de múltipla escolha para traçar um perfil geral dos nossos sujeitos e a entrevista semiestruturada, que ocorreu em mais de uma visita com cada participante” (idem). A autora, ainda, optou pela construção de um diário para registrar os encontros realizados nas escolas. No total, o estudo contou com a colaboração de dez Coordenadores Pedagógicos, que atuam em instituições privadas e públicas, situadas na cidade do Recife – PE.

Conforme Lins (2016), a função do Coordenador Pedagógico tem passado por uma incerteza no que se refere ao seu papel na escola, e isso se dá pela falta de clareza e definição das suas atribuições. Esse aspecto ocasiona na crise de identidade profissional. Dialogando com Souza, Seixas e Marques (2013), a autora revela que “essa construção da função está em fase de conquista do próprio espaço e do reconhecimento social, e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação” (Lins, 2016, p. 16).

Ainda segundo Lins (2016), essa crise de identidade profissional experienciada pelo Coordenador Pedagógico é permeada por muitos elementos que contribuem para o seu agravamento. Apesar disso, a autora destaca que essa crise é fundamental para que o Coordenador Pedagógico se consolide enquanto profissional por meio da busca em compreender constantemente sua função. Isso porque, para ela, um profissional cuja atuação se dê na função de coordenador, deve necessariamente construir sua identidade profissional no

decorrer da sua trajetória, e dessa forma adquirirá segurança para realizar as atividades pertinentes ao seu trabalho.

O estudo realizado, no que se refere à formação continuada, revela que, apesar do Coordenador Pedagógico não possuir uma definição sobre sua função, desempenha um importante papel na promoção das atividades formativas para a atualização dos conhecimentos dos professores; logo, para a autora, o Coordenador Pedagógico emerge como um formador. Para isso, dialogando com Christov (2002), nos apresenta que

[...] a função do coordenador pedagógico está, sem dúvida, associada ao processo de formação em serviço dos professores, e esse processo tem sido denominado de Educação Continuada. Para essa autora, a formação continuada é fundamental por conta da natureza do saber, que é mutável. A realidade é modificada todos os dias e o saber que construímos sobre ela carece ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, o coordenador tem como função primordial a atualização dos conhecimentos, principalmente para oportunizar aos docentes a reflexão da prática e, portanto, promover novas direções e novas mudanças na prática pedagógica (Lins, 2016, p. 35).

Como resultado, o estudo revelou que o Coordenador Pedagógico possui inúmeras atribuições, e isso se apresenta como um dos maiores desafios no cotidiano. Nesse sentido, a autora diz que esse elevado número de atividades que não integram o repertório de atribuições inerentes à função finda por impactar na realização das atividades de maior relevância no fazer profissional do Coordenador Pedagógico, como a promoção das atividades formativas. Para superar esse desafio, sugere uma abordagem embasada nas ideias de Cunha (2005, p. 200), a qual orienta que o Coordenador Pedagógico precisa “saber ouvir, saber dialogar, enfrentar com paciência as resistências dos professores às mudanças, construir relações de confiança com os mesmos e ser flexível”.

Além disso, sobre as concepções em torno da coordenação pedagógica, Lins (2016) apresenta que, ao debruçar-se sobre os dados construídos pelas participantes, foi percebido que ambas se percebem como “resolvedoras de problemas”, uma vez que dão prioridade às demandas que surgem no dia a dia. Logo, esse aspecto suscita a reflexão de que a prática das participantes está bem próxima da ideia de “supervisão”, já que essas atividades burocráticas são voltadas ao administrativo. Nessa perspectiva, destaca que a ideia de resolver problemas está vinculada à indefinição da função, uma vez que, além de desorientar o trabalho do Coordenador Pedagógico, impede a realização coerente do trabalho pedagógico, ou seja, das atividades formativas.

Por fim, a autora discorre sobre os achados referentes à construção identitária do Coordenador Pedagógico, destacando-a como um processo turbulento, em virtude do quadro de crise identitária que ele ocasiona. Nesse entendimento, Lins (2016, p. 100) apresenta uma reflexão sobre o potencial formativo gerado a partir dessa crise, uma vez que ela funciona como

um

[...] elemento constitutivo na medida em que revela um choque de concepções: por um lado, uma forma de conceber a coordenação pedagógica como supervisão, instância de controle; por outro lado, a concepção de coordenação pedagógica como espaço de articulação, de reflexão em prol de uma educação de melhor qualidade, não para o mercado de trabalho, mas para a construção do ser humano em sua plenitude.

Concordamos com a reflexão da autora, considerando que a necessidade pela formação se dá, principalmente, na reflexão sobre a atuação profissional e nas inquietações geradas a partir dela. Nesse sentido, o conceito de crise identitária se aproxima da presente pesquisa, já que consideramos a promoção da formação continuada e a (auto)formação para o aprimoramento dos conhecimentos, fatores que integram o processo de construção das identidades do Coordenador Pedagógico. Logo, nos valendo dos elementos apresentados, concebemos a crise identitária como um ponto de partida para a consolidação da função formadora do Coordenador Pedagógico.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 IDENTIDADE SOB DIFERENTES ÓTICAS

Para discutir sobre construções identitárias, é fundamental compreender a abrangência em torno dessa temática, visto que suas definições não se restringem ao campo da Educação. Desta maneira, partimos, inicialmente, de uma discussão mais ampla sobre Identidade para assim aproximá-la da discussão sobre a construção das identidades do Coordenador Pedagógico no âmbito educacional.

Os debates endossados na busca por caracterizar a identidade são amplamente abordados pela literatura por diferentes perspectivas. Boa parte dos aportes teóricos que abordam essa temática, frequentemente referenciados na área da Educação, partem de concepções que giram em torno do estabelecimento de uma dimensão dialógica entre os sujeitos e o meio no qual estão inseridos em seus diferentes aspectos, como o social, cultural e profissional no processo de construções identitárias (Dubar, 2005; Diniz-Pereira, 2009; 2016, Hall, 2006).

Dubar (2005) relaciona a estruturação da identidade à dinâmica de socialização, às quais podem ser compreendidas como o produto da relação entre dois processos pelos quais o sujeito vivencia, denominados processo identitário biográfico e relacional. O primeiro está diretamente vinculado à ideia de que uma identidade para o outro, assumida a partir do relacionamento estabelecido com os sujeitos que integram a sociedade, é definida como atos de atribuição; ao passo que o biográfico se volta ao processo em que o sujeito assume uma identidade para si, partindo também da trajetória social vivenciada por ele. Logo, a relação entre ambos os processos finda por dar estrutura às identidades que o sujeito assume. Além disso, vale ressaltar que esse processo é destacado como um processo contínuo, que se dá pelo fato de que a identidade está em constante construção; dessa forma, o sujeito assume ao longo da vida diferentes identidades, tomando como base as que já foram superadas, para assim construir novas.

Apesar da compreensão de que a estruturação das identidades se dá na dinâmica entre os processos mencionados, Dubar (2005) expõe uma problemática em torno da limitação em conceituar a identidade ligando-a somente aos aspectos comuns ao meio social, como o status de emprego e/ou a níveis de formação. Isso porque o repertório necessário para a estruturação das identidades antecede a inserção nos grupos sociais, haja vista que, durante a infância, o sujeito “[...] herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade

de classe social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo” (Dubar, 2005, p.147).

Dessa maneira, a primeira identidade assumida pelo sujeito ainda na infância advém da relação com a figura materna. Apesar disso, Dubar (2005) discorre que é no âmbito das categorizações dos outros que o sujeito assume a primeira identidade social, a partir das experiências vivenciadas. Além disso, cabe destacar que essa forma identitária não é passível de escolha, uma vez que é atribuída “pelos instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar” (Dubar, 2005, p. 147).

Hall (2006), por sua vez, tece uma argumentação em torno de constituições identitárias partindo do aspecto cultural, conceituada por ele como *identidade cultural*. Para isso, o autor discorre sobre a crise das identidades, a qual surge como fruto das mudanças nas estruturas da sociedade, o que finda por fragmentar “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (Hall, 2006, p. 9). Com base nisso, pontua que essas mudanças não modificam somente as estruturas sociais, mas nossas próprias identidades, na medida em que perdemos o sentido de pertencimento social.

Nesta lógica, apresenta três concepções de identidade em torno do sujeito ao longo da história. A identidade do sujeito do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. A primeira corresponde a uma identidade individual e autossuficiente; nesse sentido, era concebida como finalizada, uma vez que correspondia ao sujeito em forma de essência, a qual emergia no nascimento e o acompanhava ao longo de sua existência. O sociológico contrapõe o anterior, visto que emergiu da complexidade do mundo moderno; nessa, a identidade do sujeito considerava a importância das relações no processo de constituição. Segundo o autor, nessa também existia a ideia de um núcleo interior, denominado “eu real”, contudo, a identidade é tida como mutável a partir das dinâmicas dialógicas com o meio social.

Por fim, o autor apresenta o sujeito pós-moderno, cuja identidade contrapõe às anteriores por conceber a assunção de várias identidades que passam constantemente por processos de transformação. Para Hall (2006), nesta concepção o sujeito assume uma identidade de acordo com o momento histórico, e por esse motivo as identidades representam contradições, por estarem em constante ressignificação. Nessa perspectiva, autor aborda que a ideia de uma identidade estática, definida pela certeza de um produto finalizado, pronto e imutável, é uma mera fantasia.

Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Alinhado a isso, Diniz-Pereira (2016, p. 12) aborda que os conceitos que apresentam a identidade a partir da dinâmica relacional que o sujeito possui com o meio social, além da habilidade de adaptação frente aos diferentes cenários “sociais, políticos e culturais”, são alguns dos poucos consensos nas discussões sobre o processo de constituição das identidades profissionais. Para o autor, isso é fruto de um longo processo histórico que nem sempre se apresentou da mesma maneira. Apesar da discussão endossada por Diniz-Pereira (2016), ao nos encaminharmos para uma discussão de cunho epistemológico em torno de identidade profissional, compreendemos que seus apontamentos acerca da temática se alinham aos conceitos em que Hall (2006) argumenta sobre a assunção de identidade(s) a partir da dinâmica relacional que o sujeito estabelece com meio de acordo com o momento histórico.

Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2016) discorre sobre a complexidade na busca por conceituar a identidade. Para o autor, a identidade possui, pelo menos, duas dimensões que apresentam uma relação indissociável, social e pessoal. A primeira delas apresenta em sua estrutura os aspectos políticos e culturais, ao passo que a segunda está voltada para a lógica individual, além de conceber em ambas as dimensões uma lógica dinâmica, processual e contínua, algo bem próximo do que vemos na concepção apresentada por Dubar (2005).

Em termos de identidade docente, Diniz-Pereira (2016) argumenta sobre a amplitude da complexidade em torno do tema; logo, a identidade docente é conceituada a partir do universo relacional e contrastivo entre social e pessoal, individual e coletiva. Dessa maneira, o autor apresenta que no processo de estruturação

A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como instituições, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional (Diniz-Pereira, 2016, p. 14).

Em consonância, Garcia (2010) caracteriza a identidade docente como “um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções” (Garcia, 2010, p. 01). Para a autora, este conceito é a resultante de diversos processos estabelecidos na dinâmica de



socialização entre os sujeitos com o meio profissional, considerando ainda as interseções entre a identidade para si e a identidade atribuída (Dubar, 2005).

Dessa maneira, parafraseando Danielewicz (2001), Diniz-Pereira (2016, p. 15) aborda que as dimensões individuais e coletivas agem como elemento estruturantes no âmbito da construção das identidades docente, isso porque o professor “como uma pessoa socialmente e culturalmente estabelecida, constrói sua identidade profissional a partir de diferentes parâmetros”.

Nessa perspectiva, compreendemos o Coordenador Pedagógico também como um professor que assumiu uma função na coordenação pedagógica e adota uma identidade profissional cujo resultado se dá a partir da dinâmica social e cultural que o sujeito estabelece com o meio. Para isso, ainda na perspectiva do autor, a atribuição de significados sociais à profissão de magistério passa por constante ressignificação, ao passo que os professores estabelecem uma relação com os outros sujeitos que integram o espaço da escola. Vale destacar que outros quatro aspectos são apontados como integrantes do processo de construção das identidades profissionais, como “gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual” (Diniz-Pereira, 2016, p. 14).

Além disso, Diniz-Pereira (2016) diz que existe também a atribuição de significado por parte do professor à sua própria profissão, um aspecto que se aproxima do conceito de processo identitário biográfico apresentado por Dubar (2005, p. 15), apesar de esse considerar o universo profissional e se constituir “[...] a partir de sua história pessoal, sua trajetória educacional e profissional, seus interesses, valores e sentimentos, bem como suas representações sociais e seu conhecimento”.

Em suma, à medida em que os autores abordados apresentam suas argumentações acerca dos elementos fundamentais no processo de estruturação das identidades, percebemos algumas aproximações, como a compreensão de identidade como processo, considerando diferentes aspectos como social, gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual. E outras mais evidentes, aprofundando os conceitos de cultura de Hall (2006), socialização de Dubar (2006) e Diniz-Pereira (2016), que trazem a identidade e seus processos constitutivos a partir da dimensão profissional.

Além disso, destacamos que os debates endossados pelos autores mencionados não se restringem somente aos pontos indicados. Isso ocorre em virtude das diferentes maneiras de abordar os conceitos e pela complexidade de caracterizar as identidades para compreender seu processo de constituição, conforme mencionado por Diniz-Pereira (2016).

Dessa maneira, entendemos que a dinâmica de estruturação das identidades se dá a partir do processo em que o sujeito estabelece uma relação dialógica com o meio em que está em contato. Ou seja, essa estruturação se dá no âmbito dos aspectos culturais, profissionais e sociais pelo qual o sujeito experiencia vivendo em sociedade. Além disso, consideramos ainda a dimensão histórica das identidades, em virtude de elas corresponderem ao momento histórico em que o sujeito que as assume está situado.

Para isso, Faria e Souza (2011, p. 37) abordam que “a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras”; apesar disso, o conceito de “essência” empregado não faz menção à identidade do sujeito do Iluminismo apresentada por Hall (2006). Nesta, a ideia central é evidenciar algo semelhante ao que vemos na identidade do sujeito pós-moderno, que corresponde à construção a partir das relações dialógicas e do contexto histórico.

### **3.1.1 Identidade Docente: percurso histórico no Brasil**

Para a construção deste subcapítulo buscamos compreender a maneira que a identidade docente foi entendida no Brasil ao longo das últimas quatro décadas. Para isso, realizamos uma breve revisão na plataforma Google Scholar, buscando identificar os textos mais utilizados para nortear leituras que tratam da temática. Logo, selecionamos os dois textos mais citados desde 1980 até 2019, além de dois trabalhos do início da década de 2020; e por fim, dois trabalhos recentes para verificar se houve alguma modificação na compreensão sobre a temática, considerando o cenário pós-pandêmico. Assim, conseguimos levantar um total doze trabalhos.

Vale destacar que a realização deste procedimento se deu pelo fato desses textos demonstrarem a maneira que o conceito de identidade docente é compreendido em determinados momentos. Nesse sentido, a formulação desse panorama sobre a identidade docente foi fundamental para compreender as mudanças na concepção da academia acerca da temática, além da maneira que ela é entendida atualmente.

Posto isso, ao abordarmos o conceito de identidade docente, discutiremos primeiramente algumas percepções históricas pelo qual o conceito perpassou ao longo das últimas décadas no Brasil e, a partir disso, aprofundaremos a discussão teórica acerca da temática.

Inicialmente almejávamos selecionar textos desde a década de 1970, contudo, a base escolhida para realizar a busca não localizou textos publicados que abordavam especificamente sobre identidade docente. A ausência de produções específicas em torno da temática nos fez

refletir sobre a tratativa que o processo de construção das identidades docentes recebia no recorte temporal analisado, uma vez que, comparando com as décadas seguintes, os números de produções tiveram um aumento expressivo. Outra possível razão é o fato de textos daquela época raramente estarem disponíveis em formato digital, o que justificaria essa ausência em nossas buscas.

Na década de 1980 conseguimos localizar somente dois textos, Santos (1984) e Pedagógico (1988). Ambos tratam de projetos pedagógicos de instituições de ensino superior públicas e privadas que, apesar de apresentarem o termo identidade docente, não aprofundavam no conceito. Contudo, observamos que a maneira através da qual se apropriaram do termo “identidade docente” remeteu à ideia de “processo”, ou seja, uma construção que se alinha ao processo formativo do professor.

Com base nessa observação, notamos que os primeiros passos no que diz respeito à discussão mais aprofundada sobre identidade docente se deu a partir de discussões paralelas a outro assunto importante, a formação docente, que evidenciou sua importância como um dos aspectos no processo das construções identitárias do professor.

Posto isso, a partir da segunda década analisada, notamos um aumento no número de publicações trazendo o termo identidade docente de maneira indireta, e algumas que o apresentavam como foco das discussões. Além disso, observamos que diversos desses textos começaram a ser utilizados para subsidiar o aporte teórico de estudos que propunham o aprofundamento da temática.

Vale destacar que, em comparação com as produções da década anterior, Matos (1996) e Canen (1999), além de apresentarem o conceito de identidade docente e aprofundarem a discussão sobre ele, trataram de forma paralela o caráter formativo do professor, evidenciando a importância de compreender a maneira que identidade e formação se afetam, ao passo que são harmônicos e contínuos. Acrescentamos ainda que estas referências podem indicar um amadurecimento e fortalecimento do tratamento do conceito dentro da área da Educação. Além disso, é importante ressaltar que justamente nessa década chegam ao Brasil importantes publicações sobre a profissão do professor, como o livro *Vidas de Professores*, de António Nóvoa. Por fim,

A partir da segunda metade da década de 1990, observa-se um crescimento constante das pesquisas que inserem o professor no centro dos estudos sobre a Educação, sua história, seus procedimentos pedagógicos e, nesse contexto, a formação profissional desse educador. A partir das considerações sobre a subjetividade dos sujeitos, revelam-se imaginários, representações, delineiam-se saberes e identidades e discutem-se sentidos atribuídos à vida, à profissão e às relações entre trajetórias pessoais e profissionais (Almeida, 2019, p. 83).

Neste ponto de vista, dentre as produções mais referenciadas que tratam especificamente da discussão sobre identidade docente, paralelamente com o percurso formativo do professor, Canen (1999) apresenta quatro dimensões que se sobressaem na análise sobre as identidades: seu caráter constitutivo, híbrido, relacional, e por fim sua representação em práticas educacionais.

A discussão proposta pela autora parte de uma análise sobre as experiências multiculturais pelo qual o professor passa durante sua formação. Para isso, reforça o aspecto processual da identidade para, assim, compreender de que maneira o objetivo formativo, pautado no contato com a pluralidade cultural, impacta na construção da identidade docente.

Nesse sentido, a autora discorre que

O caráter de construção das identidades opõe-se à visão de sua essencialização, normalmente implícita em estudos multiculturais mais conservadores. Mais do que a essência do indivíduo, herdada biologicamente ou tomada como um a priori nas análises, trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa, não-unitária, multi-facetada, fluida, construída e reconstruída nas relações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais. (Canen, 1999, p. 92-93).

Por sua vez, Matos (1996) argumenta sobre a construção da identidade docente a partir da organização administrativa da sociedade, ou seja, considerando interesses econômicos e políticos. Para isso, o autor aborda que

Qualquer professor que reflecta sobre a sua própria prática ou a partir da observação da prática dos seus colegas, pode reconhecer que, por detrás da multiplicidade dos seus actos, há preocupações dominantes, frequentemente não explicitadas quanto aos seus fundamentos, que projectam tipos de profissionais mais ou menos definidos (Matos, 1996, p. 82).

Nessa lógica, a abordagem apresentada pelo autor atenta para o exercício reflexivo em torno das práticas profissionais que correspondem ao perfil estabelecido para uma profissão, que é definido a partir de interesses políticos. Nesse sentido, Matos (1999) apresenta que, ao longo da história, nos deparamos com situações em que o professor foi concebido como uma figura meramente instrumental, como na metáfora professor-oleiro, no qual ele era “moldado” de acordo a maneira que deveria atuar. Isso também foi identificado pelo estudo de Almeida (2019, p. 83), que pontuou a tendência das pesquisas sobre formação, na década de 1980, voltarem-se mais aos “procedimentos e atitudes para melhorar o ensino e o desempenho de seus estudantes, do que com a pessoa do professor”.

Com base nisso, ponderamos que a concepção de identidade apresentada na década de 1990 se aproxima do conceito traçado por Dubar (2005, p. 82) sobre termos de identidade profissional, ou seja, “identidade para si e identidade nos modos e processos de trabalho

reconhecidos por outrem”, que cominam na integração psicológica e social do professor, ou seja, em seu sentimento de pertença.

Dos anos 2000 até o presente momento identificamos um aumento significativo das publicações que evidenciam não somente a expansão nos estudos em geral, mas especificamente a identidade docente.

A partir dessa primeira percepção, supomos que o entendimento acerca da identidade docente tem se mantido, apontando para seu caráter processual e contextual, haja vista que as experiências vivenciadas pelo professor estão diretamente vinculadas ao contexto histórico no qual ele está inserido (Dubar, 2005; Hall, 2006; Alves-Mazzotti, 2007; Iza et al., 2014; Rech; Boff, 2022; Sousa, 2022).

Por conseguinte, em relação à dimensão processual da identidade docente, García (2009) orienta que é necessário conceber o conceito a partir de uma lógica evolutiva, que se desenvolve tanto no campo pessoal quando no coletivo, conforme descrito por Dubar (2005). Com base nisso, ponderamos que a identidade docente assume um caráter de fenômeno social estabelecido no âmbito das relações. No qual

O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004 apud García, 2009, p. 112).

Desvelada a dimensão subjetiva da identidade docente, entendemos que, como processo, a identidade profissional docente não finaliza em si, haja vista que se dá ao longo da vida profissional e pessoal. Logo, entendendo que sua estruturação se dá no campo relacional, a identidade docente pode ser concebida como o produto de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, na medida que seus elementos estruturantes se apresentam de maneira conflituosa, o que evidencia seu caráter de mutável, ou seja, processual (Hall, 2006; Brito, 2009).

A partir disso, percebemos que a identidade docente, quando entendida a partir de uma lógica de devir (conceito filosófico), demanda uma reflexão em torno do universo de possibilidades que sua natureza mutável apresenta como ponto central. Nessa perspectiva a identidade docente corresponde ao produto de uma mudança constante. Para Clark (2012, p. 885), o entendimento em torno de devir volta-se para “[...] o desejo de tornar-se, transformar-se, fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; um vir-a-ser”. Dessa forma, devir

remete a algo permanentemente em construção, que se relaciona diretamente ao conceito de identidade ao passo que é compreendida como cinética.

Além disso, é fundamental evidenciar a indispensabilidade da formação docente, uma vez que ela contribui diretamente para o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade docente descrita por Brito (2009). Nessa perspectiva, Rossi e Hunger (2020, p. 323) explicam que “a formação de professores(as), como componente da profissão, apresenta-se como uma dimensão estreitamente relacionada (e influente) com a constituição da identidade docente”.

Nesse contexto, entendemos o Coordenador Pedagógico, sendo o responsável por

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1998, p.125 apud Lima; Santos, 2007, p. 7).

Neste entendimento, o conjunto dessas atribuições desvela a necessidade não apenas de conhecer a equipe, mas de ter um bom relacionamento com ela; além disso, o Coordenador Pedagógico precisa se atentar para o cenário a sua volta, valorizando sua equipe e acompanhando os resultados (Lima; Santos, 2007). Vale destacar que esse processo demanda reflexão constante sobre as práticas realizadas em razão do enfrentamento dos obstáculos, e além disso, o trabalho realizado de maneira ordenada e conjunta se configura como fonte permanente de superação das dificuldades e de valorização profissional (Lima; Santos, 2007).

A partir disso, compreendemos que as quatro dimensões que compõem as atribuições desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico se aproximam tenuamente das características relacionadas ao processo constitutivo da identidade docente. Isso ocorre em virtude da natureza articuladora da sua função, considerando que ele emerge como figura indispensável para a promoção dos encontros entre os sujeitos que integram seu contexto profissional. Dessa maneira, a construção identitária “[...] e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação” (Placo, 1994, p. 68 apud Lima; Santos, 2007).

Vale destacar que o entendimento em torno da promoção desses encontros perpassa o campo da neutralidade à lógica de um campo neutro, dado que as identidades assumidas são adotadas a partir da ideia de um sujeito social e histórico (Hall, 2006). Além do que, ao passo em que o Coordenador Pedagógico mobiliza os sujeitos e promove os encontros que são capazes de impactar tantos os professores quanto ele próprio, contribui para a dinâmica de construção,

desconstrução e reconstrução da identidade docente com base, principalmente, da troca de experiência (Brito, 2009; Faria; Souza, 2011), além de reforçar seu caráter dinâmico e processual (Diniz-Pereira, 2016). Nesta lógica, adotamos que o Coordenador Pedagógico é um dos principais pontos de articulação das ações pedagógicas na complexa teia no qual o ambiente escolar se configura.

### 3.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS, DIMENSÕES, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

Ao longo dos anos, diversas nomenclaturas foram utilizadas para se referir tanto à figura do Coordenador Pedagógico, quanto a de profissionais com funções equivalentes, tais como “[...] coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional” (Macedo, 2016, p. 36). Logo, para discutir sobre o percurso histórico do Coordenador Pedagógico, é necessário, inicialmente, tecer comentários sobre a função do supervisor pedagógico, uma vez que a função do Coordenador Pedagógico passou por diversas transformações até se configurar da maneira que a conhecemos atualmente.

Compreende-se que a função supervisora data de antes do surgimento das instituições escolares formais (Macedo, 2016; Silva, 2021), uma vez que “na Antiguidade, essa “função supervisora” ocorria “através dos cuidados e observações dos adultos em relação às crianças e jovens, nas comunidades primitivas” (Venas, 2012, p. 01 apud Silva, 2021, p. 40). Além disso, na Grécia, o pedagogo era incumbido de supervisionar e conduzir os alunos aos ambientes de ensino e, com o decorrer dos anos, assumiu a função de professor (Silva, 2021).

No Brasil, nem sempre o Coordenador Pedagógico teve definido os parâmetros de sua atuação profissional da maneira que é adotada atualmente, isso porque com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/1971, a qual instituiu a função de “supervisor pedagógico”, era descrito como principais atividades inerentes à profissão a fiscalização e o controle dos professores no cumprimento de suas obrigações (Domingues, 2015; Venas, 2012 apud Silva, 2021, p. 40), tendo em vista que o Brasil enfrentava um cenário ditatorial que perdurou de 1964 a 1985.

Desta forma, a gênese da função do Coordenador Pedagógico parte da Supervisão Pedagógica, que, por consequência, surge das habilitações dos cursos de Pedagogia já que, em

termos de atuação profissional, o pedagogo era habilitado necessariamente para desempenhar atividades de cunho docentes e não-docentes no contexto escolar.

Isso porque, anteriormente, a formação em Pedagogia era dividida em licenciatura e bacharelado e, neste cenário, “[...] o licenciado deveria atuar apenas em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas” (Venas, 2012, p. 2). Para Venas (2012), essa separação, com o passar dos anos, desvelou uma hierarquização dos profissionais que desempenhavam funções não-docentes sobre os docentes que, posteriormente, resultou em um cenário de constantes conflitos entre professores e coordenadores dentro dos ambientes escolares.

A consequência disto foi percebida no decorrer dos anos, ao passo que

[...] as atividades não-docentes foram se acomodando diante das necessidades do mercado, mesmo sem uma regulamentação ou um currículo que atendesse a tal demanda. Assim, a formação foi ocorrendo em meio à prática, que foi definindo o perfil necessário para atuação nos diversos setores que precisavam de profissionais especializados (Venas, 2012, p. 3).

No entanto, em 1969, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, foi abolida a divisão que existia entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia; para isso se estabeleceu o cumprimento de “[...] disciplinas obrigatórias em um núcleo central e introduzindo a formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação escolar” (Crespi; Nóbile, 2018, p. 324).

Assim, a implementação da Lei 5.692/1971 se deu a partir da necessidade de regulamentar a “organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica [...]” (Venas, 2012, p. 4).

Por conseguinte, a década de 1980 marcou diversas transformações no campo da educação que impactaram diretamente a função do Coordenador Pedagógico, desde o fim do período ditatorial até a promulgação da Constituição Federal. Isso exigiu uma mudança de postura na figura do então supervisor, por este motivo, a nomenclatura “supervisor pedagógico” caiu em desuso e aos poucos foi substituída pelo termo “coordenador pedagógico”, passando a ser utilizada antes mesmo da criação formal do cargo em 1980 (Domingues, 2009; Silva, 2021). Ainda assim, foi somente a partir das modificações decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 que as atribuições do Coordenador Pedagógico, já denominado pela nomenclatura atual, foram estabelecidas.

Apesar disso, a consequência de regulamentar a função de supervisor pedagógico no cenário ditatorial, somado à organização curricular da formação em Pedagogia, além da



hierarquização existente entre as atividades docentes e não-docentes, resultou em uma concepção negativa acerca da imagem profissional do Coordenador Pedagógico, que perdura mesmo após todas as modificações ocorridas em sua função ao longo dos anos. Dessa forma, ele ainda é compreendido como um sujeito cujo principal objetivo é fiscalizar as atividades docentes, o que, em termos de mediação da ação pedagógica, impacta diretamente no sucesso das ações pedagógicas (Macedo, 2016).

A partir disso, é possível perceber que a função Coordenador Pedagógico passou por diversas transformações, assim como suas atribuições que também foram essencialmente modificadas. Em relação a estas transformações, destacamos que, atualmente, fica a cargo do Coordenador Pedagógico atuar como articulador das ações pedagógicas no ambiente escolar, mobilizando diversos sujeitos na execução destas (Silva, 2021). Para isso, é fundamental que ele assuma uma postura mediadora que fomente a autonomia, reflexão e o pensamento crítico, além de promover a integração dos sujeitos objetivando a participação coletiva nas tomadas de decisões.

Em síntese, entre as principais ações profissionais desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico, destacam-se:

[...] **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 6-7, grifos das autoras apud Macedo, 2016, p. 35).

Dessa maneira, as características das ações profissionais do Coordenador Pedagógico apontam para seu caráter complexo, devido à responsabilidade de mobilizar diversos sujeitos e, com isso, assumir parte do compromisso relacionado às práticas pedagógicas (Macedo, 2016). Por sua vez, Garrido (2007) discorre que executar as ações “formadora, articuladora e transformadora” (p. 9) é o tipo de prática que demanda certo nível de autocrítica. Isso ocorre pela dificuldade decorrente de não existir fórmulas prontas para serem executadas, além do que, adotar novas práticas pedagógicas não se configura em uma tarefa de cunho técnico. Logo, é indispensável realizar um trabalho com base na reflexão crítica e, assim, criar meios adequados para cada contexto.

Essa reflexão suscita afirmar que a dimensão que integra as atividades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico demanda, antes de qualquer coisa, um entendimento de si. Nessa perspectiva, como mediador, articulador e transformador das ações pedagógicas, ele representa uma figura que movimenta constantemente o contexto em que se constroem as identidades.

Assim, é fundamental que ele possua clareza sobre suas atribuições, para que se reconheça como formador e articulador dessas ações (Silva, 2021). Além disso, “a falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação” (Clementi, 2005, p. 56 apud Domingues, 2009, p. 86).

Apesar de consolidada em um percurso formativo permeado de inúmeras transformações, a formação inicial do Coordenador Pedagógico ressurgiu como cerne de diversas discussões no campo educacional após a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as quais têm sido amplamente criticadas por se basearem em uma proposta de rompimento entre a formação inicial e continuada.

As diretrizes que orientam sobre a organização curricular da formação docente apontam que a carga horária dos cursos de licenciatura será distribuída da seguinte maneira:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
  - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Nessa perspectiva, Tozetto e Stefanello (2021) argumentam que as novas diretrizes apresentam maior preocupação com a formação direcionada à prática do ensino, possibilitando uma maior valorização dos aspectos pragmáticos, e enfraquecendo o elo entre teoria e prática docente. Ainda segundo as autoras, diversas entidades nacionais, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), coletivamente se posicionaram contrários à Resolução CNE/CP Nº 2/2019, uma vez que esta se configura em um retrocesso ao retomar concepções ultrapassadas em termos de formação docente, bem como desvela a valorização dos interesses do setor privado (Bazzo; Scheibe, 2019).

Além disso, a compreensão sobre as modificações instituídas pela referida resolução nos levam a refletir sobre a fragilização do processo formativo de maneira ampla, que se

apresenta desde o rompimento e distanciamento da união estabelecida anteriormente entre teoria e prática, além de apresentar no seu Capítulo VII a retomada das nomenclaturas: “Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional” (Brasil, 2019), apontadas por Tozetto e Stefanello (2021) como um retrocesso, uma vez que remonta aos cursos de Pedagogia vigentes nas décadas de 1970 e 1980, cuja proposta formativa era voltada para a formação a partir de habilitações, o que reforça os padrões de fragmentação estabelecidas na atual conjuntura formativa, bem como distancia o Coordenador Pedagógico do seu papel articulador, formador e transformador e o reaproxima da incompreensão e falta de clareza sobre sua função mediadora no processo de formação continuada.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo delineamos o percurso metodológico que conduziu esta pesquisa. Para isso, descrevemos o contexto no qual foi realizada, bem como os seus participantes. Também apresentamos os instrumentos que foram empregados na construção dos dados da pesquisa, e os procedimentos que possibilitaram a análise destes.

Com base nas argumentações apresentadas nos capítulos anteriores, compreendemos o processo de construção das identidades profissionais a partir das experiências advindas das relações estabelecidas no campo profissional; além disso, destacamos que esse processo considera o contexto histórico no qual o sujeito está inserido e, por esta razão, se configura como dinâmico e constante. Assim, a presente pesquisa se configura como qualitativa, ao passo que está interessada no modo como o Coordenador Pedagógico se percebe frente à sua função formadora.

Para Minayo (2010, p. 21), este tipo de pesquisa (qualitativa) é empregada nos estudos que buscam “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. A partir dessa compreensão, buscaremos identificar a maneira como o Coordenador Pedagógico percebe a possível influência das atividades formativas que ele promove aos docentes na construção das suas identidades profissionais.

Dessa forma, em atendimento aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, empregamos o uso de dois procedimentos para a produção dos dados: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Para isso, inicialmente realizamos uma pesquisa documental que consistiu no levantamento de informações presentes em documentos (Junior et. al, 2021), nos quais identificamos as atribuições do Coordenador Pedagógico. Para tanto, realizamos um levantamento de informações presentes nos Projetos Pedagógicos, nos regimentos institucionais, e no planejamento de cada participante da pesquisa. Assim, pontuamos as atribuições do Coordenador Pedagógico estabelecidas nesses documentos para compreendermos como elas se projetam nas atividades formativas que ele promove.

Em seguida, para compreendermos não somente a maneira como esses elementos se relacionaram de forma prática, como também como isso se projetou no processo de construção das suas identidades profissionais, foi fundamental ouvir esses profissionais. Nesse sentido, realizamos entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores Pedagógicos participantes, a fim de abordar as temáticas presentes na literatura, embebidas das percepções advindas da

pesquisa documental. A respeito da entrevista semiestruturada, nos embasamos nos estudos de Duarte (2002), que define a entrevista como técnica de produção de dados que se configura a partir de uma conversação contínua entre pesquisador e participante da pesquisa, dentro de parâmetros que respondam aos objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, Duarte (2004) apresenta que o processo de realização das entrevistas deve seguir algumas etapas fundamentais para uma boa realização, como a compreensão dos objetivos da pesquisa, visto que apenas a definição é insuficiente caso o pesquisador não os assimile. Além disso, é indispensável que o pesquisador possua conhecimento em profundidade sobre o contexto em que será realizado a pesquisa, bem como leituras advindas da revisão de literatura para conhecimento dos estudos já realizados na área. Outros três passos são destacados por Duarte (2004) nesta etapa, a introdução das temáticas definidas no roteiro, a fim de realizar uma entrevista “fluida”, e para isso o pesquisador deve ser seguro em suas perguntas, bem como estabelecer um grau de informalidade com os participantes, sempre norteado pelos objetivos da pesquisa.

Com base nisso, na realização das entrevistas, utilizamos um roteiro (ANEXO C) contendo os temas que serviram como norteadores para a produção dos dados a partir da fala dos participantes sobre suas práticas no contexto profissional. Para Manzini (2003), a principal função do roteiro é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista de acordo com os objetivos estabelecidos, além disso, seu uso contribui para a organização prévia dos temas que deverão ser abordados; além disso, essa organização prévia contribui para que o participante, ainda que indiretamente, organize as informações fornecidas.

A partir disso, organizamos as temáticas que foram abordadas nas entrevistas, partindo do objetivo de analisar a articulação entre perfil, atribuições do Coordenador Pedagógico e os reflexos nas propostas formativas que ele oportuniza aos professores, além dos elementos presentes na literatura. Com base nisso, a priori, necessitávamos conhecer o *perfil* dos Coordenadores Pedagógicos, e para isso fizemos uso de um questionário individual (ANEXO B). Esse questionário trouxe informações gerais dos participantes a fim de que compreendêssemos o conjunto de elementos que integrava o perfil de cada um.

Posteriormente, elaboramos questões específicas em cima das *atribuições* identificadas na etapa da pesquisa documental, observando as possíveis articulações com as atividades formativas que os participantes desenvolvem, e, nesse sentido aproximando-as dos elementos identificados no perfil profissional. Por conseguinte, buscamos os elementos que correspondessem ao processo das construções identitárias presentes na literatura, e assim elaboramos as temáticas específicas sobre *identidade*.

Destacamos que, apesar do caráter norteador da entrevista semiestruturada, compreendemos que foi fundamental estabelecer um espaço para que o entrevistado pudesse discorrer sobre temáticas que possivelmente surgiriam no decorrer da entrevista, ainda que não estivessem previstas no roteiro. Dessa forma, mantivemos o diálogo aberto em termos de aspectos complementares que os participantes quisessem complementar. Nesse entendimento, Manzini (2003) argumenta que esse tipo de entrevista contribui para que o pesquisador, na condição de entrevistador, possa argumentar sobre outras questões que surjam durante a entrevista.

Por fim, destacamos que foi adotado o uso do diário de campo, visto que, conforme Afonso et. al (2015) aponta, seu uso na pesquisa oportuniza diversos benefícios decorrentes tanto no registro de dados ao longo das etapas da pesquisa, como em potencial para organizar as reflexões oriundas da inserção do pesquisador. Desta forma, sua utilização serviu como facilitadora da análise de dados, ao passo que permitiu a reflexão em torno das anotações sobre “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas; bem como suas ideias, estratégias, reflexões e palpites” (Afonso et. al, 2015, p. 134). Além do que, oportunizou que refletíssemos sobre os aspectos observados.

#### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com três Coordenadores Pedagógicos que atuam em instituições que integram o Sistema S e promovem Educação Profissional no município de Boa Vista – RR. Destacamos que, em virtude da pouca quantidade de instituições no Sistema S, omitimos o nome das instituições em que os participantes da pesquisa trabalham, a fim de preservarmos o anonimato.

Para a seleção dos participantes, realizamos uma busca pelas instituições que integram o Sistema S em Boa Vista – RR, dentre as quais selecionamos as que promovem Educação profissional. De acordo com Santos (2018, p. 18), o Sistema S é composto por instituições de vários seguimentos, “como comércio, indústria, agricultura, transporte que visam preparar as pessoas para o mercado de trabalho, cuidar da saúde e da qualidade de vida do trabalhador, apoiar as empresas com soluções tecnológicas inovadoras e estimular empreendedorismo”. O estabelecimento dessas instituições se deu por meio de decretos e leis no período de 1946 a 2001, que dentre os vários objetivos, a promoção de educação profissional é o principal; apesar disso, algumas das instituições são responsáveis pela promoção da educação básica e superior.

De acordo com Santos (2018), as instituições que integram o Sistema S são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Implementado no ano de 1942, a partir do Decreto-Lei nº4.048, o SENAI tinha como principal objetivo “atender a formação de profissionais qualificados para a indústria, operar e apoiar áreas industriais por meio de formação de recursos humanos e da prestação de serviços técnicos e tecnológicos” (Santos, 2018, p. 38). Ainda conforme a autora, em 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.403, o SESI foi instituído com objetivo de promover uma educação baseada no mundo do trabalho, otimização da produtividade da industrial, além da promoção do bem-estar do industriário (Santos, 2018).

No ano de 1946, através do Decreto-Lei nº 8.621, o SENAC foi criado com o objetivo de contribuir como desenvolvimento humano, além disso, ficava a cargo da instituição a promoção de educação profissional a toda a sociedade, a fim de “desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e disseminar conhecimento em Comércio de Bens, Serviços e Turismo” (Santos, 2018, p. 39). Conforme Santos (2018, p. 39), ainda no ano de 1946, o Decreto-Lei nº 9.853 instituiu o SESC, que surgiu com a finalidade de desenvolver ações educativas relacionadas às áreas da “saúde, educação, cultura, lazer, esporte e ação social, além de promover bem-estar social na vida da família comerciária e de funcionários das empresas que atuam na área do comércio de bens, serviços e turismo”.

Criado em 1972, por iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, atual Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e do Ministério do Planejamento, o atual SEBRAE, inicialmente era denominado Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (CEBRAE), mas foi modificado no ano de 1990 pelo Decreto nº 99.574, em complementação à Lei nº 8.029 (SEBRAE, 2022).

Santos (2018, p. 39) apresenta que o SENAR foi criado no ano de 1991 a partir da Lei nº 8.315, que estabeleceu como objetivo o desenvolvimento de ações de “Formação Profissional Rural e atividades da Promoção Social voltadas às pessoas do meio rural”, contribuindo em diversos fatores, como a profissionalização, integração do público-alvo à sociedade, melhoria da qualidade de vida, além do exercício da cidadania (Santos, 2018).

Já no ano de 1993, a implementação da Lei nº 8.706 criou o SEST e o SENAT, os quais possuíam como objetivo o desenvolvimento do setor de transporte no Brasil. Com base nisso, determinou-se que:

**Art. 2º *Compete ao Sest***, atuando em estreita cooperação com os órgãos do Poder Público e com a iniciativa privada, gerenciar, desenvolver, executar, direta ou indiretamente, e apoiar programas voltados à promoção social do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, notadamente nos campos da alimentação, saúde, cultura, lazer e segurança no trabalho (BRASIL, 1993, Art. 2, grifos nossos).

**Art. 3º *Compete ao Senat***, atuando em estreita cooperação com os órgãos do Poder Público e com a iniciativa privada, gerenciar, desenvolver, executar, direta ou indiretamente, e apoiar programas voltados à aprendizagem do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, notadamente nos campos de preparação, treinamento, aperfeiçoamento e formação profissional (Brasil, 1993, Art. 3, grifos nossos).

Por fim, a última das instituições que integra o Sistema S a ser implementada foi o SESCOOP, no ano de 1998, através da medida provisória de nº 1.781. Seu objetivo era “promover a cultura cooperativista e o aperfeiçoamento da gestão para o desenvolvimento das cooperativas brasileiras [...], além da promoção de capacitação profissional, assessoria, consultoria e atividades culturais e sociais para as cooperativas” (Santos, 2018, p. 40).

Posto isso, vale destacar que a nomenclatura “supervisor pedagógico” tem ganhado espaço nas instituições que compõem o Sistema S, além disso, outras nomenclaturas também são utilizadas para nomear a figura que executa as atividades do Coordenador Pedagógico, como coordenador de desenvolvimento profissional, analista técnico e coordenador de polo. Nesse entendimento, optamos em trabalhar apenas com profissionais que desenvolvem atividades de Coordenação Pedagógica e que exercem suas funções em instituições do Sistema S que promovem a Educação Profissional, em virtude da necessidade em observar o contexto profissional dos participantes de maneira mais semelhante possível.

Considerando isso, após verificação inicial nos termos adotados pelas instituições que compõem o Sistema S no município de Boa Vista – RR, identificamos o seguinte:

**i. SENAI:** responsável por promover educação profissional voltada ao segmento industrial; neste contexto, o profissional que executa as atividades compatíveis com as do Coordenador Pedagógico é chamado de *Supervisor Pedagógico*;

**ii. SEST e SENAT:** responsáveis por promover educação profissional, saúde e qualidade de vida em relação à área do transporte, o *Coordenador de Desenvolvimento Profissional* é responsável por executar atividades equivalentes à do Coordenador Pedagógico;

**iii. SESC:** à frente da demanda de promoção do bem-estar social e de ações educativas relacionadas ao comércio, essa instituição atua nas áreas da saúde, lazer, cultura, assistência,



além da área de educação básica, na qual o responsável por desempenhar as funções do Coordenador Pedagógico e denominado *Supervisor Pedagógico*;

**iv. SESI:** é responsável por atender as demandas da indústria relacionadas à qualidade de vida e a educação, na qual o responsável por executar a função do Coordenador Pedagógico é denominado *Supervisor Pedagógico*.

**v. SENAC:** atua na promoção de educação profissional, com a formação relacionada às áreas do Comércio de Bens, Serviços e Turismo; nesse contexto, o profissional responsável pelo desenvolvimento das ações equivalentes a do Coordenador Pedagógico é denominado *Analista Técnico*;

**vi. SEBRAE:** responsável pelo apoio aos empreendimentos de micro e pequeno porte, além de promover a educação profissional relacionada à área de empreendedorismo; o profissional que desempenha as funções equivalentes a do Coordenador Pedagógico é denominado *Gerente da Unidade de Educação Empreendedora*;

**vii. SENAR:** à frente da demanda de promoção social e educação profissional voltadas ao meio rural, possui o *Coordenador de Polo* como profissional que executa as funções semelhantes a do Coordenador Pedagógico;

**viii. SESCOOP<sup>2</sup>:** responsáveis pela autogestão das cooperativas, a instituição trabalha com o monitoramento das cooperativas, formação profissional e promoção social dos cooperados e suas comunidades (SESCOOP, 2022).

## 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com três Coordenadoras Pedagógicas que atuam em instituições que integram o Sistema S e promovem Educação Profissional no município de Boa Vista – RR. Destacamos que, em virtude da pouca quantidade de instituições no Sistema S, omitimos o nome das instituições em que as participantes da pesquisa trabalham. Para tal, empregamos pseudônimos baseados em nomes de profissionais da educação que foram vitimadas em massacres ocorridos em escolas brasileiras a fim de homenageá-las por sua coragem. Desta forma, a primeira participante recebeu o pseudônimo “Elisabeth”, a segunda “Keli”, e por fim a última participante recebeu o pseudônimo “Mirla”.

---

<sup>2</sup> Não identificamos se algum profissional realiza atividades equivalentes a do Coordenador Pedagógico na instituição, bem como o termo utilizado para se referir a ele.

Desta maneira, apresentaremos o perfil de cada participante colaboradora da pesquisa a partir das informações que foram coletadas no questionário (ANEXO B) que antecedeu a realização das entrevistas, o qual foi aplicado por meio da ferramenta Google Formulário, uma vez que a rotina dos participantes era bastante corrida e inviabilizava o preenchimento do formulário impresso. Ao refletirmos sobre isso, optamos por agendar as reuniões priorizando a realização das entrevistas.

A primeira participante, “Elisabeth”, possui graduação em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica, Licenciatura em Pedagogia, e Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial e Inclusiva, Ação Docente Especializada e Arte - Educação, Filosofia da Educação, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. A participante, apesar aparentar nervosismo no início da entrevista, ficou bastante confortável ao falar sobre sua experiência na coordenação pedagógica.

A participante “Keli” é licenciada em Pedagogia, especialista na área da Supervisão e Violência Doméstica Contra a Criança e ao Adolescente, bem como possui mestrado e doutorado em Educação, ambos cursados no Paraguai. Sua atuação na Coordenação Pedagógica soma 25 anos de experiência. Keli demonstrou-se confortável a todo momento e respondeu todas as perguntas com muita segurança.

Por fim, a participante “Mirla” é recém formada em Pedagogia, tem especialização em Docência no Ensino Superior e atua na coordenação pedagógica há pouco menos de um ano. Além disso, no momento da realização das entrevistas, estava finalizando duas especializações. Dentre as entrevistadas, foi quem mais demonstrou animação ao partilhar suas experiências profissionais.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em relação à análise das entrevistas, adotamos a *Análise Temática de Conteúdo*. Para isso, nos embasamos nos estudos de Duarte (2004, p. 216), que apresenta tal análise como uma tarefa complexa, uma vez que exige atenção na interpretação, construção de categorias, bem como no tratamento ético dos dados coletados a fim de responder às questões levantadas pela pesquisa. Nesse sentido, a autora discorre que é necessário “[...] estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação”.

Parafraseando Braun e Clarke (2006), Barbosa, Silva e Nunes (2017, p. 06) argumentam que o emprego da análise temática se configura como flexível por não estabelecer uma relação de dependência com uma teoria específica; dessa maneira, possui um vasto potencial de aplicabilidade em variadas abordagens teóricas. Com isso, os autores expõem que “a Análise Temática é a possibilidade de uso de uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode fornecer uma rica, detalhada e também complexa análise de dados”. Nesse entendimento, Lins (2016) apresenta que esse tipo de análise subsidia a apreensão do universo de significados, pois contribui para o entendimento tanto das palavras, quanto dos sentidos por trás das respostas obtidas.

Nesse entendimento, Braun e Clarke (2006 apud Barbosa; Silva; Nunes, 2017) sugerem uma análise temática constituída por seis fases; além disso, destacam a importância de justificar o uso de cada uma das etapas, visto que ao longo do processo de análise, será possível que o pesquisador desenvolva, flexibilize, ou até mesmo adicione novos instrumentos à análise temática.

Para isso, Duarte (2004) destaca alguns procedimentos importantes na preparação dos dados das entrevistas para o processo de análise, iniciando pela transcrição de todas as entrevistas ao passo que são encerradas. Vale destacar que esse processo deve ocorrer preferencialmente pelo pesquisador que as realizou. Desta maneira, seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006 apud Barbosa; Silva; Nunes, 2017), ouvimos as entrevistas e realizamos a releitura dos apontamentos feitos no diário de campo, a fim de pontuar novas considerações sobre os aspectos observados. Após essa etapa inicial, conforme Duarte (2004, p. 220), ouvimos a gravação novamente, agora com as entrevistas transcritas em mãos, para que fosse feita a conferência de fidedignidade, ou seja, o acompanhamento e conferência das “mudanças de entonação, interjeições, interrupções” que foram mantidas no texto entre colchetes.

Na sequência, a segunda fase consiste na geração de códigos iniciais. Nesta, Braun e Clarke (2006 apud Barbosa; Silva; Nunes, 2017) abordam que a codificação dependerá, até certo ponto, do direcionamento dos temas em relação aos dados ou à teoria. Desta forma, ainda de acordo com os autores, caso os temas estejam direcionados aos dados, eles dependerão dos próprios dados, porém, caso estejam direcionados à teoria, serão discutidos com base em questões específicas considerando o que se deseja codificar. Na presente pesquisa, esses códigos foram representados por cores diferentes e destacamos palavras e expressões presentes nas respostas dos/as participantes da pesquisa, contextualizadas em 4 categorias: perfil profissional do coordenador pedagógico, formação inicial e continuada do coordenador

pedagógico, promoção de ações formativas e relações interpessoais entre coordenador pedagógico e equipe docente.

Em relação à terceira fase, os autores orientam para a busca por temas, na qual apontam que “o importante é a consistência de como fazer isso dentro do que foi determinado para a análise” (Braun; Clarke, 2006, p. 83 apud Barbosa, Silva; Nunes, 2017, p. 8). A fase quatro consiste na releitura constante dos temas, pois, é fundamental ter clareza sobre o pertencimento adequado de cada um no processo de análise. Nesta fase, faremos um balanceamento dos temas mais presentes nas falas dos/as entrevistados/as e sua relação com os objetivos de nossa pesquisa. Entendemos, portanto, que nesta etapa poderíamos excluir ou acrescentar temas mais ou menos presentes e com mais ou menos relevância no contexto da pesquisa, seguindo sempre a condução dada pelos/as entrevistados/as.

A quinta fase, diretamente conectada à quarta etapa, está ligada ao processo de definição e nomeação dos temas, haja vista que nesse momento que houve o detalhamento dos temas identificados, que foram postos como resultados da análise. Para isso, Souza (2019) destaca a importância de evitar atingir um tema que contemple muitos aspectos, ou que tenha um grau aprofundado de complexidade. Logo, para que isso fosse evitado, foi necessário retornar aos dados ordenados dentro de cada tema e reorganizá-los a partir de uma distribuição coerente. Essa dinâmica contribuiu para que não houvesse sobreposição de temas semelhantes durante a análise (Barbosa, Silva; Nunes, 2017; Souza, 2019).

Por fim, a sexta fase consistiu na análise final e na produção do relatório a partir dos dados analisados. Nesta fase, conforme Barbosa, Silva e Nunes (2017), é importante que o relatório forneça um conjunto de evidências suficientes sobre os temas dentro dos dados analisados. Posto isto, empregamos o uso da análise temática a fim de analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo Coordenador Pedagógico que atua no Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais, buscando identificar qual o perfil, as atribuições, e a articulação entre eles.

#### 4.4 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Referente às entrevistas semiestruturadas, todas foram realizadas após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, porém não foram realizadas conforme o mês previsto, devido à necessidade de remarcação por conta de conflitos na agenda dos participantes e por motivos de saúde. Mesmo assim, todas foram realizadas sem impactar o cronograma das ações da pesquisa.

Antes de cada entrevista, chegávamos com antecedência para conferir o local em que as entrevistas seriam realizadas. Assim, selecionamos ambientes silenciosos, e além disso, julgamos prudente registrar as gravações em dois aparelhos diferentes, objetivando a melhor captura do áudio para evitar a inviabilização do registro da entrevista devido a problemas de ordem técnica.

Ainda antes das entrevistas, colhemos as assinaturas de cada participante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e demos seguimento com as entrevistas munidos dos temas norteadores (ANEXO C), bem como do roteiro (ANEXO D) contendo as perguntas que orientaram as entrevistas semiestruturadas, o que facilitou as indagações de acordo com a prudência do momento.

A primeira entrevista foi realizada no dia 02 de março de 2023, seguida pela segunda e terceira entrevistas, realizadas no dia 03 de março de 2023, em turnos diferentes, facilitando a logística de deslocamento entre as instituições, bem como uma realização de forma tranquila. Cabe ressaltar que ao início de cada entrevista era realizada uma conversa de contextualização com as participantes, na qual explicávamos sobre a quantidade inicial de perguntas, os objetivos da pesquisa, bem como pontuávamos que as transcrições seriam posteriormente encaminhadas para validação.

Cada entrevista foi registrada em uma única gravação, além de uma cópia de segurança que foi registrada em um gravador diferente. Em média, as gravações ficaram com cerca de 20 minutos cada, o que facilitou no momento de transcrever os áudios. Em seguida, utilizamos a plataforma *Reshape* para a transcrição das entrevistas. Feito isso, realizamos a análise de todo o material transcrito, modificando os possíveis erros. Após, enviamos o material a cada uma das participantes para que realizassem a leitura e validassem as respostas.

A realização das entrevistas foi um momento marcante da pesquisa, uma vez que o contato com a teoria, apesar de muito enriquecedor, é também bastante solitário. No diálogo estabelecido com cada participante foi possível perceber que todas falavam sobre suas experiências com muito respeito e entendimento de que elas foram fundamentais para que se tornassem as profissionais que são hoje, ainda que uma delas fosse recém-formada.

Por fim, destacamos que as participantes foram bastante participativas. Apesar do nervosismo no início das entrevistas, o diálogo descontraído possibilitou que ficassem gradativamente confortáveis. Ressaltamos que, inicialmente, realizaríamos as entrevistas com perguntas sobre a rotina do Coordenador Pedagógico, porém optamos por iniciar pedindo às participantes para falarem das suas experiências formativas, o que funcionou para quebrar a tensão inicial.

#### 4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Em relação à análise das entrevistas, adotamos a Análise Temática de Conteúdo. Para isso, nos embasamos nos estudos de Duarte (2004, p. 216), que apresenta tal análise como uma tarefa complicada, uma vez que exige atenção na interpretação, construção de categorias, bem como no tratamento ético dos dados coletados a fim de responder as questões levantadas pela pesquisa. Nesse sentido, a autora discorre que é necessário “[...] estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação”.

Para isso, Duarte (2004) destaca alguns procedimentos importantes na preparação dos dados das entrevistas para o processo de análise, iniciando pela transcrição de todas as entrevistas ao passo em que são encerradas. Vale destacar que esse processo deve ocorrer preferencialmente pelo pesquisador que as realizou. Desta maneira, seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006 apud Barbosa; Silva; Nunes, 2017), ouvimos as entrevistas e realizamos a releitura dos apontamentos feitos no diário de campo, a fim de pontuar novas considerações sobre os aspectos observados. Após essa etapa inicial, conforme Duarte (2004, p. 220), ouvimos a gravação novamente, com as entrevistas transcritas em mãos, para que fizéssemos a conferência de fidedignidade, ou seja, o acompanhamento e conferência das “mudanças de entonação, interjeições, interrupções”, que foram mantidas no texto entre colchetes.

Na sequência, a segunda fase consiste na geração de códigos iniciais. Nesta, Braun e Clarke (2006 apud Barbosa; Silva; Nunes, 2017) abordam que a codificação dependerá, até certo ponto, do direcionamento dos temas em relação aos dados ou à teoria. Desta forma, ainda de acordo com os autores, caso os temas estejam direcionados aos dados, eles dependerão dos próprios dados. Porém, caso estejam direcionados à teoria, serão discutidos com base em questões específicas considerando o que se deseja codificar.

Na presente pesquisa, esses códigos foram organizados em uma tabela e representados por cores diferentes, contextualizadas a partir das quatro categorias de análise, conforme a tabela:

**Tabela 1:** Categorias de análise

<b>Perfil profissional do coordenador pedagógico</b>	<b>Formação inicial e continuada do coordenador Pedagógico</b>
<b>Promoção da formação continuada ao corpo docente</b>	<b>Relações interpessoais entre coordenador pedagógico e corpo docente</b>

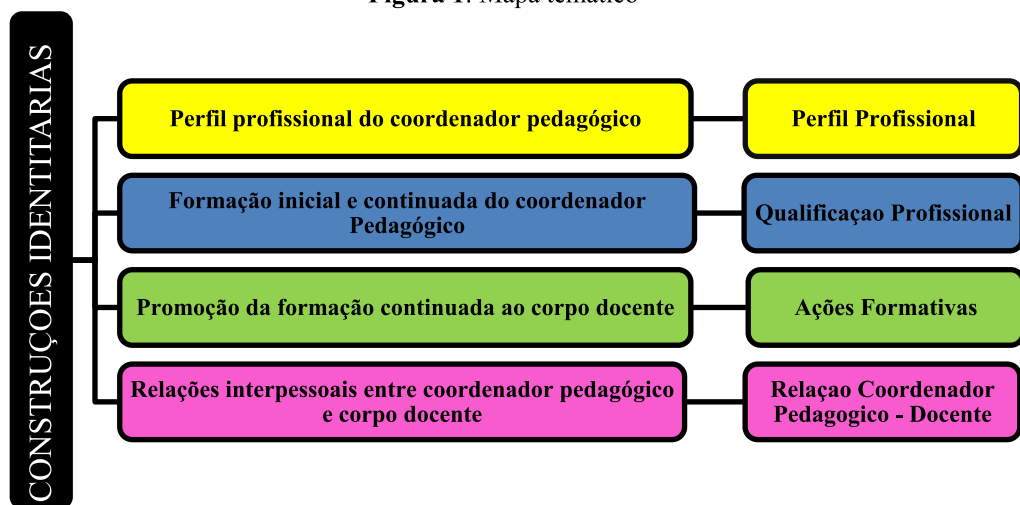
**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2023.

Em relação à terceira fase, os autores orientam para a busca por temas, na qual apontam que “o importante é a consistência de como fazer isso dentro do que foi determinado para a análise” (Braun; Clarke, 2006, p. 83 apud Barbosa, Silva; Nunes, 2017, p. 8). A fase quatro consiste na releitura constante dos temas, pois é fundamental ter clareza sobre o pertencimento adequado de cada um no processo de análise. Nesta fase, fizemos um balanceamento dos temas mais presentes nas falas das entrevistadas e sua relação com os objetivos de nossa pesquisa.

Nessa etapa, poderíamos excluir ou acrescentar temas mais ou menos presentes e com mais ou menos relevância no contexto da pesquisa, seguindo sempre a condução dada pelas entrevistadas. Inicialmente, percebemos que dois códigos possuíam determinada relação, as ações formativas e a formação inicial do Coordenador Pedagógico. Logo, pensamos em agrupá-los, porém após reler as transcrições das entrevistas, optamos por mantê-las separadas, uma vez que a reflexão sobre ambas se dá de maneira distinta.

A quinta fase está diretamente conectada à quarta etapa, uma vez que se liga ao processo de definição e nomeação dos temas com base na revisitação constante dos dados construídos. Para isso, Souza (2019) destaca a importância de evitar atingir um tema que contemple muitos aspectos ou que tenha um grau aprofundado de complexidade. Logo, para que isso fosse evitado, foi necessário retornar aos dados ordenados dentro de cada tema e reorganizá-los a partir de uma distribuição coerente. Essa dinâmica contribuiu para que não houvesse sobreposição de temas semelhantes durante a análise (Barbosa, Silva; Nunes, 2017; Souza, 2019), resultando no seguinte mapa temático (Souza, 2019):

**Figura 1:** Mapa temático



**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2023.

Por fim, a sexta fase consistiu na análise que será detalhada no próximo capítulo, bem como na produção do relatório a partir dos dados analisados. Nesta fase, conforme Barbosa,

Silva e Nunes (2017), é importante que o relatório forneça um conjunto de evidências suficientes sobre os temas dentro dos dados analisados. Diante do exposto, empregamos o uso da análise temática a fim de analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo Coordenador Pedagógico que atua no Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais, buscando identificar qual o perfil, as atribuições, e a articulação entre eles.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A fim de responder ao objetivo de analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais, no decorrer deste capítulo vamos apresentar a análise dos dados com base nas categorias de análise descritas anteriormente.

Destacamos que, nos parágrafos a seguir, compartilharemos alguns dos desafios, possibilidades e, principalmente, os saberes revelados pelas participantes no transcurso da presente pesquisa. Além disso, ressaltamos que os dados construídos contribuíram para a compreensão ampla sobre os aspectos destacados anteriormente, que permearam o processo de construção de suas identidades.

A primeira categoria discutida refere-se ao entendimento das participantes sobre o **Perfil Profissional** do Coordenador Pedagógico. Para tal, foram questionadas sobre o significado da função desempenhada por elas, e as reflexões sobre este questionamento podem ser evidenciadas a partir das seguintes falas:

O papel do coordenador pedagógico é auxiliar os professores dentro do projeto pedagógico da instituição (Elisabeth).

Coordenador pedagógico é você estar à frente da prática pedagógica de uma instituição de ensino, independente se ela é pública ou privada. E a prática muitas vezes ela precisa ser monitorada, orientada, para que realmente ela venha a acontecer com eficácia (Keli).

O coordenador pedagógico tem o papel de cuidar tanto do professor como do aluno, né? Fazer esse acompanhamento das aulas, do planejamento do professor e também do desenvolvimento do aluno, na frequência do aluno. Então, é o coração da instituição (Mirla).

Diante de tais respostas, percebemos que as participantes compreendem que o acompanhamento da prática pedagógica é uma atribuição central da função do Coordenador Pedagógico. Vale destacar que, conforme Macedo (2016), outras duas atribuições podem ser destacadas como principais no trabalho do Coordenador Pedagógico: formar e transformar.

Dessa forma, ao passo que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento da prática docente e o Coordenador Pedagógico deve oportunizar tal aprendizado, a transformação ocorre quando, no andamento de tal processo, ambos são impactados pelas trocas de experiências e na reflexão sobre elas, repercutindo diretamente em suas identidades, posto que transcorre a dinâmica de construção, desconstrução e reconstrução delas (Brito, 2009; Faria; Souza, 2011).

Outro aspecto notado sobre o entendimento das participantes foi o direcionamento da ação de acompanhamento da prática orientada tanto ao professor quanto ao aluno, uma vez que a função articuladora não abrange somente o corpo docente, mas todos os atores que compõem o cenário escolar. Neste entendimento, para David (2017), no que se refere aos professores e alunos, cabe ao Coordenador Pedagógico articular tanto as ideias quanto os aportes que contribuam para o atendimento aos anseios deles, visando a garantia da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

No que concerne às experiências profissionais vivenciadas pelas participantes, notamos percursos distintos, uma vez que uma delas é recém formado e possui pouco mais de um ano na função, enquanto as outras possuem uma longa trajetória e juntas somam décadas de experiência, conforme os depoimentos apontam:

Eu sempre trabalhei na área educacional, trabalhei como, antigamente a gente chamava de apoio pedagógico, fui professor de sala de aula, docente e nesse percurso fui coordenador da Prefeitura e fui pedagogo na instituição que eu estou hoje respondendo pela coordenação educacional. Então, eu tenho uma carreira de vinte anos dentro da educação e comecei, fiz uma formação de técnico em enfermagem, mas a área de educação ela sempre me envolveu, então logo depois eu fiz letras e o meu sonho sempre foi ser pedagogo, então fiz pedagogia e hoje estou aqui atuando como coordenador (Elisabeth).

A minha vida profissional é um pouco longa, porque eu sou aposentada e eu comecei ministrando aula pra primeira série. Eu lembro que eu entrei na sala, o menino não sabia pegar no lápis e foi assim bem, e após vários anos, eu passei a exercer o cargo de supervisora, aí, nesse caminho, eu já fui gestora de escola, né, eu já fui coordenadora da Universidade Estadual de Roraima, eu já fui diretora do campus Rorainópolis, já fui secretária de educação de Rorainópolis, e quando me aposentei, eu fui ser chefe do DETRAN em Rorainópolis. Engraçado, não tem muita coisa a ver com a nossa produção, mas, assim, questão de prática, sistema, foi um aprendizado muito bom, muito bom mesmo, não tenho o que reclamar. E, após ter me aposentado, eu fiz o seletivo, aí, me convidaram para trabalhar lá em 2021, eu estava com o Fundamental dois, anos finais, no caso, e quando foi esse ano, foi oferecido para eu ir para o médio, aí, eu peguei. Confesso que ainda estou estudando bastante, porque houveram muitas mudanças. E a BNCC veio abarcando com bastante mudança nesse novo sistema, nesse novo itinerário (Keli).

Observamos que as participantes possuem uma longa caminhada de formações acadêmicas, bem como o tempo de serviço que as possibilitaram vivenciar as experiências profissionais que compõem suas identidades. Além disso, é notório que, apesar da vasta experiência profissional adquirida pelas participantes, a formação constante é um fator indispensável na execução das atribuições que integram a função.

Conforme David (2017), para o Coordenador Pedagógico desenvolver suas atribuições de maneira assertiva, necessita vivenciar constantemente seu processo formativo. Assim, pontuando tal processo a partir da lógica do devir mencionado anteriormente, destacamos a importância da formação continuada, pois não somente subsidiará a prática profissional, como

possibilitará refletir sobre sua função, atribuições, bem como na sua figura como Coordenador Pedagógico, viabilizando a transformação das suas identidades.

Nesse entendimento, a relação entre a formação e identidade se dá no espectro das e nas exigências que surgem no campo de atuação do Coordenador Pedagógico, logo, tal processo não emerge somente como importante, mas como indispensável, pois é a formação que orientará suas ações, no limite das possibilidades (Sartori; Fávero, 2020, p. 45).

Podemos destacar ainda duas percepções: uma delas é o tempo de serviço que possibilita a vivência necessária para adquirir a experiência, que subsidia o aporte para executar sua prática de maneira embasada em ações assertivas. A outra diz respeito ao inverso, a pouca experiência desvela a necessidade de buscar o aporte necessário a partir dos conhecimentos presentes na teoria. Tal percepção pode ser identificada no relato da participante Mirla:

Assim que eu saí da faculdade, recebi meu certificado, foi lançado o seletivo aqui na instituição. Aí eu me inscrevi, fiz todo o processo seletivo, né? Passei e aí isso foi mais ou menos uns três meses, logo depois que eu me formei. E aí fui chamada no ano seguinte, em 2022, em fevereiro de 2022. Então, assim, a minha experiência profissional veio do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID*, dos estágios remunerados durante a faculdade. Eu dei aulas particulares durante a pandemia. Em relação à coordenação pedagógica, a minha experiência é aqui da instituição. E do estudo, né? Que eu fiz no meu trabalho de conclusão de curso (Mirla).

Vale destacar que essa reflexão sobre o aspecto formativo, inicial e continuado, ainda que venha acompanhado de uma longa bagagem de experiências decorrentes do tempo de serviço na função de Coordenador Pedagógico, refere-se ao fato de que cabe a ele compreender que são os conhecimentos construídos durante a formação que o ajudarão “entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos” (David, 2017, p. 145).

Quando questionadas sobre a organização das suas atividades, os relatos das participantes revelaram que elas possuem uma dinâmica que se assemelha à oferta de cursos. Apesar disso, os relatos apontam que cada instituição tem suas particularidades, que demandam resiliência e adaptação para atender aos objetivos estabelecidos por cada uma. Logo, mesmo quando algumas instituições estabelecem parcerias, continuam trabalhando ao seu modo, e isso se evidencia no seguinte relato:

Olha, a nossa rotina, eu te confesso que antes ela era mais fácil, até ano passado. Hoje não, estou dividida entre duas instituições do Sistema S, porque existe parceria. Então, eu estou aqui, agora nesse momento está fazendo entrevista e eu estou em uma delas, né? Mas eu cumpro aqui segunda, quarta e sexta, faço acompanhamento, porque aqui nós temos turma de segundo e terceiro ano. E dia de terça e quinta eu acompanho lá a ação pedagógica na outra instituição, lá nós temos turma de primeiro ano. Não é fácil essa duplicidade, né? Porque são casas com especificidade, com diferente. Então, quer

dizer, eu fui de repente para o ensino médio e aqui eu tenho que tomar conhecimento do todo. Mas está sendo um desafio e nada na vida é muito fácil, né? (Keli).

Além disso, os relatos evidenciam que as participantes realizam diversas ações simultâneas, como acompanhar o planejamento docente, abertura de cursos e contatos telefônicos. Tais atividades integram o processo de oferta de curso, no qual o Coordenador Pedagógico está presente desde a elaboração do plano de curso até o encerramento dele, revelado nas seguintes falas:

E no dia a dia a gente faz esse acompanhamento pedagógico com os alunos, com os professores, faz as atividades relacionadas à coordenação e também participa de alguns treinamentos com os professores e também com a própria coordenação, porque aqui a gente tem uma equipe de pedagogos onde a gente faz esse trabalho em conjunto (Elisabeth).

[...] o que a gente faz diariamente é mais isso, diário, planejamento docente, acompanhamento das turmas, a gente também faz monitoramentos, a gente fala monitoramento, mas é acompanhamento pedagógico na sala de aula, então a gente, por exemplo, um curso de 160 horas, a gente costuma ir pelo menos duas vezes nesse curso para fazer esse acompanhamento pedagógico, saber quais são as expectativas dos alunos com o curso e no final saber se essas expectativas foram atendidas (Mirla).

Ao refletir sobre o último relato, percebemos uma preocupação do participante ao esclarecer sobre o termo adotado para nomear o acompanhamento pedagógico, uma vez que o termo “monitoramento” remonta ao perfil do Coordenador Pedagógico fiscalizador presente na Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/1971, que contrapõe à concepção atual do acompanhamento pedagógico, apontada como uma importante atribuição, pois é na esfera dialógica que o Coordenador Pedagógico fomentará o bom relacionamento entre os envolvidos no processo educacional a fim de favorecer a interação entre os pares (Lima; Santos, 2007).

Relacionado ao exposto, perguntadas sobre o que consideravam necessário para atuar como Coordenadoras Pedagógicas, as participantes destacaram principalmente a importância da formação inicial e continuada, considerando a indispensabilidade do direcionamento assertivo das suas ações. Outro aspecto que nos chamou a atenção foram os apontamentos sobre a habilidade de relacionamento que se aproxima da esfera dialógica, anteriormente mencionada. Neste entendimento, Lins (2016) aborda que, tão importante quanto os conhecimentos técnicos aprendidos na formação inicial e continuada, é ter habilidades relacionais para saber ponderar e articular, considerando os elementos presentes na seguinte fala:

[...] tem que ser uma pessoa que tenha habilidades socioemocionais, que tenha um bom relacionamento interpessoal, tem que ser uma pessoa que saiba ouvir, porque o coordenador, muitas vezes ele vai mediar a situação entre o aluno, o pai, o professor, então tem que ser uma pessoa que consegue se relacionar bem, então além dos conhecimentos teóricos, tem que ser uma pessoa que tenha um bom relacionamento com as pessoas, isso é uma das características que eu acredito que seja principais, saber lidar, [...] em relação aos pais que às vezes chega um pouco com as demandas, a gente também tem que saber mediar os conflitos, então eu acho que essa parte de relacionamento é primordial no papel do coordenador pedagógico (Mirla).

Conexo ao exposto, David (2017) aborda que as relações interpessoais transpassam a prática do Coordenador Pedagógico, demandando que ele saiba articular, ouvir e olhar, bem como sempre estar atento à promoção da interação entre os agentes que integram o ambiente profissional. Além do que, está tenuemente conectada ao processo de constituição das suas identidades, uma vez que a relação interpessoal é um elemento no qual as identidades do Coordenador Pedagógico são estruturadas (Lemos; Morato, 2023).

Durante as entrevistas, as participantes foram questionadas sobre a segunda categoria discutida, a **Qualificação Profissional**. Deste modo, apresentaram perspectiva diferentes, e somente uma participante indicou ter realizado uma formação em supervisão anterior à sua entrada na coordenação, bem como ter cursado um mestrado que contribuiu com a orientação das suas ações. Em contrapartida, as outras participantes pontuaram o ingresso na função sem formação específica, e que, motivadas pela busca de conhecimento, buscaram por vontade própria a formação necessária, conforme indicam os seguintes relatos:

Não, [...] desde o início eu sempre busquei conhecimento, independentemente de ter uma formação ou não porque eu acho que a pessoa tem que sentir que para ela fazer o diferente na área que ela atua, ela precisa buscar conhecimento, ela precisa ir atrás, ela não deve esperar pelo outro, se eu quero ter conhecimento, eu tenho que ir em busca (Elisabeth).

Não. [...] eu cheguei com barca andando, sem ninguém para me orientar, e aí a orientação que eu tive é acessa a rede, dá uma lida em tudo, então foi na prática mesmo que eu fui aprendendo, não tive nenhum tipo de formação e aí quando a gente não tem nenhum tipo de formação, a gente aprende na tentativa e no erro [...] (Mirla).

Destacamos a importância de refletir sobre a necessidade de uma formação específica para assumir a função, uma vez que a incompreensão da figura profissional do Coordenador Pedagógico impacta nas ações desenvolvidas por ele e conseqüentemente contribuem para a fragilidade das suas identidades, já que enfraquece sua confiança como articulador, formador e transformador das ações pedagógicas.

Neste sentido, quando perguntadas sobre a necessidade de passarem por formação continuada para atuação na coordenação, as participantes foram unânimes em pontuar a importância da formação permanente, conforme os seguintes relatos:

Eu acredito que sim, eu acredito que a gente sempre, a formação ela é contínua, a gente nunca deve parar, a gente sempre deve estar, até porque o mundo muda, as práticas pedagógicas mudam, a gente vê hoje que as metodologias ativas, então assim, a tecnologia está aí, e a gente precisa caminhar junto, porque senão a gente fica para trás (Elisabeth).

É ter que ter muita disciplina, tem que estudar bastante, tem que buscar conhecimento. Mas essa busca também ela acontece com a troca de experiência com os profissionais que estão exercendo a sua função. O professor, o aluno, tá? Você aprende com o aluno (Keli).

Então, eu acredito que sim, eu tenho vontade de passar por alguma outra formação relacionada à coordenação pedagógica, mas assim, é uma vontade e eu não sinto a necessidade, porque eu já entendo mais os processos pedagógicos aqui dentro da instituição, a gente tem um portal, e aí lá tem diversos mini cursos sobre como funciona a instituição, sobre o planejamento docente da instituição, sobre o nosso modelo pedagógico, então a gente passa por essas mini-formações, esses mini-cursos que a instituição proporciona para os colaboradores da parte administrativa e para alguns instrutores (Mirla).

Na reflexão sobre estes depoimentos, percebemos que **as participantes compreendem a importância da formação continuada**, uma vez que é indispensável que o Coordenador Pedagógico entenda com profundidade as dimensões do seu papel. Em termos identitários, a princípio, ele deve se perceber como formador para que as dimensões articuladoras e transformadoras sejam garantidas nas ações formativas (Cruz; Pimentel, 2022).

Além disso, outro relato nos chamou atenção, pois remonta ao fortalecimento das identidades do Coordenador Pedagógico a partir da dinâmica de reflexão sobre a prática profissional, conforme a fala:

[...] com esse um ano de instituição, hoje eu consigo ver que quando eu entrei era de um jeito que já consigo resolver a situação, não sei, eu acho que a gente vai criando um jogo de cintura, uma organização, né? Porque a gente, eu gosto muito de analisar o que eu estou fazendo, de refletir mesmo sobre o que eu estou fazendo para melhorar as alternativas, as formas de resolução das demandas que vão surgindo (Mirla).

Considerando o exposto, Gomes, Carvalho e França (2021) destacam que o papel articulador, formador e transformador do Coordenador Pedagógico está pautado na dinâmica de ação-reflexão-ação. Assim, ressaltamos que essa dinâmica reflexiva deve ocorrer durante todo processo de formação, afinal, será no campo da reflexão que o Coordenador Pedagógico se questionará sobre suas necessidades de aprimoramento, bem como compreenderá o fortalecimento de suas identidades com base nas suas experiências.

Neste entendimento, a reflexão sobre a própria prática surge como formação em favor da otimização suas ações considerando a reconstrução da autonomia intelectual, porém o benefício advindo deste processo se dá para o coletivo, não somente ao Coordenador Pedagógico (David, 2017).

No que concerne ao entendimento das participantes sobre formação continuada, encontramos elementos que indicam que as participantes compreendem a formação continuada como meio para aprimorar a prática profissional, como a lógica processual da formação, em uma dinâmica que não se encerra, posta a natureza mutável da educação, além de um norteamento assertivo possibilitado por meio do aprendizado de novos conhecimentos. Sobre a formação continuada, Lins (2016, p. 65) discorre que “o desejo por formar-se continuamente é fundamental para o crescimento social, profissional e do sujeito”, assim, compreendemos que

a formação perpassa o campo profissional impactando as identidades do sujeito em diferentes aspectos.

Um ponto comum observado nas falas das participantes em relação à importância do trabalho do Coordenador Pedagógico na promoção das **Ações Formativas**, nossa terceira categoria, foi o direcionamento do suporte pedagógico de modo geral; assim, o entendimento sobre essa ação formativa não é direcionada somente ao aprimoramento da prática dos professores, mas objetivando o benefício além do corpo docente, conforme os seguintes relatos:

Ele consegue auxiliar a sua equipe, direcionar o trabalho pedagógico com a comunidade escolar através desse processo de formação continuada (Elisabeth).

É orientar, né? É dinamizar, monitorar. Então, é realmente fazer com que a coisa aconteça, porque quem ganha com tudo isso é tanto o profissional como o aluno que está na ponta (Keli).

É essencial, porque o pedagogo vai observar todos os professores, vai observar os alunos, e aí a gente analisa quais são as demandas [...] (Mirla).

Conexo ao exposto, destacamos a importância do Coordenador pedagógico ponderar sobre a promoção da formação continuada para além da ideia de atendimento a uma atribuição (Cunha; Prado, 2006). Assim, é necessário observar a promoção das ações formativas em perspectiva, de modo que a mediação parta dele; dessa forma, a dinâmica reflexiva, subsídios teóricos, bem como a formação continuada coletiva e contextualizada promoverão o benefício comum, visto que tramita na dimensão da troca de saberes.

Nesta perspectiva, ao passo que do Coordenador pedagógico compreende seu papel na promoção das ações formativas, bem como de formador, mas não um formador de professores com base na categorização hierárquica de Cunha e Prado (2006), mas um que promova, a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas, a transformação do contexto ao seu redor, assumindo a responsabilidade. Deste modo, a lógica desta formação não é exclusiva aos professores, mas junto dos professores, pois é recíproca, mútua e ocorre no âmbito da coletividade (Cunha; Prado, 2006).

Em termos identitários, ao serem questionadas sobre a importância da promoção das ações formativas no processo de construção das suas identidades profissionais, as participantes demonstraram entendimento semelhante quanto ao aspecto processual da identidade. Além disso, pontuaram sobre a indispensabilidade da formação continuada coletiva por meio da prática reflexiva para o aprimoramento da prática profissional, conforme as seguintes falas:

Dentro da formação continuada, dentro da minha identidade profissional, ela é muito importante porque é através dessa formação continuada eu consigo trabalhar com toda a equipe escolar no dia a dia, o que é necessário a gente trabalhar, então essa identidade é formada diariamente então, é algo que a gente precisa estar em busca constante (Elisabeth).

Para mim é fundamental, porque de repente, o que é que você, a sociedade, o que é que ela espera de um professor? Ela espera que ele tenha entendimento. Muitas vezes a sociedade confunde. Você é um profissional da área de letras, aí ele quer que você saiba matemática. Por quê? Porque você é professor. Entendeu? Então, a sociedade, ela cobra muito. Então, quanto mais conhecimento você buscar, independente da área que você está se formando, melhor profissional você será (Keli).

Eu entrei como coordenador pedagógico, mas não tinha nenhuma experiência prática, nenhuma experiência nessa área, né? E aí, muitas vezes, a gente vai tomando decisões embasadas num conhecimento superficial, muitas vezes, porque eu não tenho nenhuma especialização na área de coordenação pedagógica, eu não tive experiência ainda, né? Quando eu entrei no cargo. Então, a formação continuada é justamente para a gente refletir sobre as nossas práticas, né? Para melhorar as nossas práticas. Então, é essencial (Mirla).

Com base no exposto, destacamos a importância da prática reflexiva, uma vez que ela transpassa todos os pontos destacados pelos participantes. Assim, a compreensão sobre aspectos como a tomada de decisões sem embasamento e a incompreensão da figura profissional são viabilizadas mediante a prática reflexiva, a qual desvela as necessidades de aprimoramentos. Assim, enquanto o Coordenador Pedagógico não tiver compreensão ampla sobre seu papel, além de embasamento suficiente para realizar suas atribuições, ele enfrentará dificuldades para definir seu espaço de atuação, fragilizando suas identidades (Lemos; Morato, 2023).

Ainda nesta lógica, para Lins (2016), o Coordenador pedagógico, como profissional, necessita se transformar permanentemente mediante a reflexão sobre sua prática; além disso, em perspectiva, as ações de formar, articular e transformar demandam compromisso com a autocrítica para o direcionamento assertivo (Garrido, 2007). Posto isto, entendemos que a autocrítica e a reflexão, como meios de aprimoramento da prática, conferem ao Coordenador Pedagógico o aporte que subsidiarão a execução das ações formativas de maneira eficaz.

No que se refere à quarta e última categoria de análise, **Relação Coordenador Pedagógico – Docente**, apresentamos, nos seguintes relatos, a percepção sobre a relação das participantes com a equipe docente no desenvolvimento das ações formativas promovidas por elas:

Eu vejo que tem uma aceitação muito boa pela equipe, porque a gente consegue interagir, na realidade a gente consegue pensar juntos muitas das vezes, o que a gente promove dentro das reuniões pedagógicas, é algo que os nossos docentes já trouxeram, como anseio, como dúvidas, então, é uma busca, uma formação que é pensada por toda a equipe, quando a gente já leva, já promove esse encontro, já foi algo que foi pensado por uma equipe toda, e foi um anseio vindo deles. A gente sempre busca trabalhar alguma sugestão da equipe (Elisabeth).

Não, é boa. A equipe do ensino médio, nossa, ela é muito boa. Então, eles (professores) têm uma semana de formação e assim é bem abrangente. Pra você ter uma ideia, nós tivemos uma palestra e oficina ao mesmo tempo com sargento do corpo de bombeiro. [...] Então, a formação, quanto mais abrangente, melhor se torna o profissional (Keli).



Os relatos acima indicam não apenas que as participantes possuem uma boa relação estabelecida com o corpo docente, mas que a tomada de decisões parte da esfera coletiva. Tais fatores emergem como facilitadores das ações do Coordenador Pedagógico, uma vez que, para Generoso e Moreira (2023, p. 41),

Outra atribuição que o coordenador possui é saber lidar com as relações humanas, sendo que este precisa ser o mediador das relações interpessoais, tendo que saber desenvolver um ambiente de parceria, de convivência, pois ele lida diretamente com os professores, e desta forma as suas ações devem ser de maneira assertiva, de mediação entre as relações e a comunicação entre as pessoas envolvidas.

Com base nisso, um termo que se assemelha e que contribuiu para a compreensão sobre a relação interpessoal que envolve o Coordenador Pedagógico foi a Diplomacia Pedagógica, que pode ser compreendida como a habilidade de ponderar, dialogar e articular, ou seja, e a expertise na manutenção saudável das boas relações estabelecidas. Destacamos que essa habilidade não está direcionada exclusivamente ao corpo docente, mas a todos os envolvidos no ambiente profissional.

Corroborando com o exposto, David (2017), aborda que o Coordenador Pedagógico representa um importante agente no ambiente formativo, e além disso, compete a ele integrar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, prezando pela relação saudável entre os pares; deve ainda valorizar as formações a fim de desenvolver habilidades que transcendam as diferenças e contribuam para a construção de um ambiente salutar.

Ainda neste entendimento, um aspecto que nos chamou atenção na fala de uma das participantes foi a maneira como o Coordenador Pedagógico procede em relação às discussões que emergem nos momentos formativos, uma vez que, retomando o conceito da diplomacia pedagógica, articular a equipe e ponderar sobre os anseios pontuados é fundamental para a otimização do ambiente profissional, conforme abaixo:

Sempre quando nós fazemos essas formações, essas capacitações, nós fazemos uma pesquisa de satisfação para saber como o professor percebeu aquela capacitação, se ele tem alguma sugestão. E aí, nessa reunião pedagógica, alguns sugeriram para que a gente retirasse a frequência de junto da pesquisa, que eles ficam mais inibidos de fazer algum comentário. [...] a gente trouxe o tema de ferramentas inovadoras aplicadas na educação, nosso primeiro encontro desse ano. E aí, alguns professores ficaram encantados com a palestra, ficaram motivados. Outros já tinham uma percepção diferente. E aí, nessa pesquisa de satisfação, onde eles acabavam tendo que se identificar, eles ficavam mais inibidos de deixar um comentário. Então, assim, eu percebo que existe de alguns uma abertura ao novo e de outros já uma rigidez. Então, alguns percebem a situação com mais flexibilidade e outros com mais rigidez (Mirla).

Conexo a isto, David (2017) discorre que a participação efetiva do corpo docente evidencia a eficácia no processo formativo, além de contribuir para um sistema democrático, conferindo aos envolvidos a responsabilidade frente às práticas pedagógicas. Além disso, é possível identificar ainda a preocupação relacionada à maneira pela qual o Coordenador

Pedagógico deve integrar a equipe, ao passo que o corpo docente é composto por diferentes sujeitos com diferentes perfis; assim, a articulação da equipe recai sobre a necessidade de reflexão permanente sobre as possibilidades de aprimoramento da prática pedagógica.

Nesta perspectiva de integração da equipe docente, quando questionadas sobre a maneira que procediam na promoção das ações formativas, as falas das participantes foram convergentes no sentido de ambientação dos novos professores objetivando a adaptação às metodologias adotadas pelas instituições, bem como a promoção de cursos de formação.

Além disso, outra fala comum é a promoção dos encontros formativos regulares, os quais, segundo Lins (2016) descreve, como um cuidado central na ação do Coordenador pedagógico, uma vez que eles viabilizam as trocas de experiências entre a equipe. Notamos ainda a compreensão sobre a reciprocidade de aprendizado entre os envolvidos no processo formativo, assim como o senso de coletividade que viabiliza o trabalho com base na interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas e possibilitando traçar novas rotas de aprendizagem.

No que se refere à formação continuada, cabe ao Coordenador Pedagógico propor ações formativas, planejar novas maneiras e buscar a transformação por meio da autorreflexão sobre o fazer pedagógico, a fim de otimizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (David, 2017; Lemos; Morato, 2023), o que pode ser percebido na seguinte fala:

Nesses momentos de formação, a gente percebe que eles querem participar, experimentar, eles querem ficar no canto dele, então, tem muita essa troca de experiência, troca de experiência, eles praticam muito nesses encontros. E agora a gente implementou também o momento de reunião pedagógica mensal, porque não tinha. [...] Essa foi uma iniciativa minha como coordenador pedagógico. É uma experiência nova para mim, é uma experiência nova para eles, porque não tinha essa reunião, mas era uma necessidade, tanto os professores como nós da equipe pedagógica sentimos que estava faltando (Mirla).

Conexo a isto, reiteramos a importância do Coordenador Pedagógico não somente na promoção das ações formativas, mas na mediação delas, uma vez que alinhada às suas atribuições, a mediação possibilita a adesão dos envolvidos ao processo formativo, assim como demanda o estabelecimento da comunicação e mobilização dos seus diferentes saberes no processo formativo, garantindo o aprimoramento docente (David, 2017; Sartori; Fávero, 2020).

Por fim, reforçamos sobre o papel integrador do Coordenador Pedagógico, no qual deve trabalhar para a superação da ideia de profissionais como ilhas de excelência, ou seja, executam a ação pedagógica com excelência, porém são isolados dos demais; e que compreendam a importância de assumirem a responsabilidade de uma equipe como partes que compõem um todo harmônico. Conforme a seguinte fala:

[...] a coordenação pedagógica é um apoio para a equipe escolar, não só para o docente, mas também para a parte administrativa, para a parte de secretaria, de gestão, direção, então, ela envolve a todos, porque a coordenação é você estar pronto para contribuir, eu sempre falo isso. Em um encontro, onde eu falei para eles que na coordenação a gente é vista, às vezes, só para cobrar, mas não é isso, nós somos o apoio, nós estamos ali para auxiliá-los, para eles nos verem como parceiros (Elisabeth).

Tal relato não só evidencia a compreensão sobre o papel integrativo, mas indica uma busca do Coordenador Pedagógico para transformar o entendimento da equipe sobre ele. Corroborando com o exposto, Sartori e Fávero (2020) discorrem que compete ao Coordenador Pedagógico superar as dificuldades na busca pelo protagonismo da ação formativa de maneira respeitosa, partindo do pressuposto que o seu trabalho acontece na esfera coletiva, não para o coletivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Me aproximando para o pouso de uma longa viagem que foi a formação no curso de mestrado, assumo meu papel como *controlador de voo*, posto que atuo profissionalmente como Coordenador Pedagógico e que, ao longo deste percurso, tive a oportunidade de repensar minha prática a partir das diversas reflexões que surgiram no decorrer do curso. Assumo ainda o papel de *piloto*, uma vez que, apesar de hoje não estar à frente da docência, jamais abandonarei o compromisso com o ensinar. Por fim, me coloco também no papel de *passageiro*, por compreender que o aprender é contínuo, e que de modo algum devemos abandonar a cadeira do aluno. Para tal, trago inúmeras bagagens pesadas, repletas de vivências e experiências que ficarão marcadas não somente na minha memória como pesquisador e profissional, mas como pessoa.

Desta maneira, organizamos as considerações finais em três momentos: inicialmente falaremos das experiências adquiridas no decorrer do curso, seguido pela breve descrição dos desdobramentos da pesquisa, e, por fim, pontuaremos os resultados encontrados.

### 6.1 CONEXÕES

O curso de Mestrado em Educação sempre representou um importante objetivo formativo em minha vida. Costumo dizer que fui conquistado pela educação, uma vez que ser pedagogo era uma das minhas metas, mas atuar como pedagogo, não. Porém, durante a graduação, fui aos poucos sendo cativado pelo mundo de possibilidades realizáveis por meio da educação; a cada leitura, cada discussão, cada evento que participava, me aproximava da pessoa que sou hoje, pedagogo, professor.

Ao me deparar com o desafio que é experienciar a realidade de um pesquisador, me questioneei seriamente se seria capaz de corresponder a responsabilidade a mim atribuída. Apesar disso, a cada etapa do processo fazia uma conexão rumo ao destino que hoje me encontro. E é sobre estas conexões que gostaria de compartilhar.

Toda jornada de formação é uma viagem com percurso repleto de desafios, e um deles é o sentimento de solidão. Para isso, os colegas de curso representaram e representam uma importante conexão neste caminho formativo, uma vez que, sem a parceria e cumplicidade, a construção de conhecimentos não seria prazerosa. As disciplinas, apesar de desafiadoras,

representaram outra grande conexão nessa viagem, uma vez que as discussões levantadas em cada uma delas foi de suma importância para a reconstrução de muitos entendimentos e a construção de novos saberes; além disso, elas contribuíram para a nortear o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, não posso deixar de pontuar a importância das orientações para o desenvolvimento deste estudo. Contudo, tão importante quanto a orientação é a pessoa que orienta; nesta viagem, por diversas vezes pensei em não embarcar por não acreditar que conseguiria seguir. Contudo, fui impulsionado a retomar o trajeto. Ainda nesta conexão, destaco a banca de qualificação, que contribuiu imensamente para apontar novas rotas para nossa pesquisa, apontamentos recebidos de maneira respeitosa, como foram sugeridos.

A última conexão desta viagem remonta à reflexão sobre a maneira que esta pesquisa impacta em minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Uma vez que compreendo a necessidade de transpor os conhecimentos construídos para orientar as minhas práticas.

## 6.2 PESQUISA

A construção desta pesquisa foi bastante desafiadora pela responsabilidade que devemos assumir no processo de construção de conhecimentos. Contudo, o diálogo estabelecido com os colegas de curso, orientadora e banca de qualificação, foi de suma importância para alcançar cada uma das partes que integram o presente estudo.

Neste entendimento, na introdução dessa dissertação trouxemos a metáfora do *controlador de voo*, a qual foi retirada do poema de mesmo nome, que descreve a rotina do controlador de voo que se assemelha a do Coordenador Pedagógico em termos de dinamicidade e necessidade de comunicação com seus pares. Trazemos ainda o mapeamento teórico dos autores que fundamentam nossos argumentos acerca das construções identitárias.

Na sequência, descrevemos sobre a revisão de literatura, onde pontuamos as ações formativas promovidas pelo Coordenador Pedagógico presentes na literatura no período de 2010 a 2020. A escrita dessa parte da pesquisa contribuiu para compreendermos a maneira que estas ações formativas são descritas como atribuições do Coordenador Pedagógico, e a partir disso foi possível construir novos caminhos para dar sequência à pesquisa.

O terceiro capítulo diz respeito ao referencial teórico, no qual trazemos os autores que abordaram sobre as identidades a partir de diferentes perceptivas. O processo de escrita desse referencial viabilizou compreender o transcurso do entendimento sobre identidades de acordo com os diferentes momentos históricos até chegarmos ao entendimento atual. Além disso,

auxiliou compreendermos as dimensões que integram a função do Coordenador Pedagógico desde a formação, inicial e continuada, até sua atuação profissional.

Por fim, temos a metodologia; tão importante quanto as outras etapas, serviu como um mapa detalhado para a construção dos conhecimentos traçados nos objetivos desta pesquisa. Foi nesta etapa que visualizamos os desdobramentos mais significativos, pelas idas à campo para buscar as parcerias, pelos diálogos com as participantes e pelo estabelecimento de estratégias que serviram para alcançar os resultados, que serão descritos na próxima seção e encerrarão esta pesquisa e abrirão novas oportunidades para construção e reconstrução novos saberes.

### 6.3 RESULTADOS OBTIDOS

A presente pesquisa objetivou analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua na Educação Profissional do Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição das suas próprias identidades profissionais, partindo de entrevistas semiestruturadas realizadas com Coordenadores Pedagógicos e profissionais equivalentes que atuam no Sistema S. Para tal, buscamos identificar o perfil e as atribuições do Coordenador Pedagógico, além da articulação entre eles. Buscamos ainda identificar a maneira pelas quais as ações formativas promovidas pelo coordenador pedagógico impactam no processo de construção das suas identidades a partir das experiências compartilhadas pelos participantes.

Salientamos que as considerações finais foram tecidas considerando as metáforas presentes no poema *controlador de voo*, apresentado na introdução da presente pesquisa. Assim, compreendemos a educação sendo metaforicamente equivalente à aviação, na qual, ao manobrar um avião, um piloto jamais fica desassistido; ao passar de um espaço aéreo para outro, novos suportes lhes são oferecidos por novos controladores que assumem a responsabilidade de norteá-lo. Assim como na coordenação, o professor jamais deve ficar desassistido no que se refere ao suporte pedagógico, pois compete ao Coordenador Pedagógico acompanhar as práticas desenvolvidas desde o seu planejamento.

Tal reflexão remonta ao que Melo (2015) aborda sobre as três dimensões centrais presentes nas atividades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico: articular, formar e transformar. Desta forma, compreendemos que o cerne do trabalho do Coordenador Pedagógico parte da ideia do suporte indispensável ao processo de ensino aprendizagem e se desdobra em

outros que oportunizam ações aprofundadas que otimizam seu trabalho, que é evidenciado na compreensão que as coordenadoras possuem sobre a função.

Contudo, diferente do controlador de voo que acompanha o trabalho do piloto “lá de longe, bem longe mesmo”, o Coordenador Pedagógico tem sua prática bem sucedida quando faz o oposto, em termos de proximidade; pois seu trabalho deve ser realizado objetivando estabelecer boas relações próximas ao corpo docente, bem como com as demais figuras que integram seu contexto profissional. Este entendimento reflete o que Lima e Santos (2007) apresentam sobre o acompanhamento da prática docente, o qual desvela a necessidade de estabelecer a comunicação e o relacionamento a fim de alcançar os objetivos propostos.

Assim, ao refletirmos sobre a função do formador que compõe o perfil do Coordenador Pedagógico, compreendemos que o perfil formador não emerge necessariamente da legislação que versa sobre suas atribuições de maneira genérica, mas da literatura que discorre amplamente sobre a temática e orienta o processo formativo de maneira assertiva. Para Lins (2016), a ação de coordenar está sujeita a diferentes interpretações teóricas e práticas pelo fato de ser ampla, indefinida e diversificada, e tais fatores impactam na forma como ele, coordenador, percebe sua ação.

Desta maneira, compreendemos que a ausência de um norte para as ações formativas gera impactos tanto na maneira como as pessoas compreendem o papel formativo do Coordenador Pedagógico, quanto no entendimento que ele mesmo tem sobre isso. Logo, compreendemos que, assim como a ausência de um norte inviabiliza o suporte do controlador de voo aos pilotos, a falta de direcionamento para as ações formativas gera impactos danosos à formação, bem como na maneira com que o papel formativo do Coordenador Pedagógico é compreendido pelos sujeitos que o cercam e por ele mesmo.

Ainda em relação ao exposto, destacamos que as instituições que integram o Sistema S seguem na elaboração de seus editais de seleção, o que preconiza a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que traz de maneira implícita a descrição da atribuição de formador do Coordenador Pedagógico, fator que parece reforçar os desafios que ele enfrenta ao longo de sua jornada profissional, como a incompreensão do seu papel formativo. Além disso, destacamos que a descrição sumária das atribuições do Coordenador Pedagógico conforme a CBO direciona as ações do processo de ensino-aprendizagem ao aluno, enquanto ao corpo docente surge de maneira transversal, gerando incertezas sobre as ações dirigidas por ele.

Além disso, a percepção dos participantes sobre as construções identitárias partem das necessidades e anseios do coletivo para com ele, revelando um entendimento em que o meio impacta muito mais na constituição das identidades em comparação aos elementos subjetivos.

Compreendemos que a metodologia adotada em nossa pesquisa fez questionamentos relacionados à função do Coordenador Pedagógico e que este fator pode ter induzido as participantes a darem respostas com este entendimento.

Relacionado à compreensão da dimensão individual, ausente nos relatos das participantes, Lemos e Morato (2023) e David (2017) discorrem sobre a incompreensão do papel do Coordenador Pedagógico, a qual acarreta na fragilização das suas identidades, uma vez que ele enfrentará dificuldades para determinar seu espaço de atuação. Desta maneira, entendemos que a clareza sobre o perfil e as atribuições desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico é o ponto de partida não apenas para a construção das identidades, mas para a apropriação delas.

Além disso, interpretamos que as respostas fornecidas orientam para falas corporativistas, percebidas pelo uso de termos como “oferta de cursos, pesquisa de satisfação, colaborador da empresa, cliente”, termos estes muito utilizados no Sistema S, que influenciam na maneira como o Coordenador Pedagógico é visto e se compreende em termos de identidade.

Considerando os relatos das participantes, no que tange ao suporte ofertado ao corpo docente, percebemos características que retratam o Coordenador Pedagógico como o apoio indispensável. Relacionado ao exposto, ao compreendemos a coordenação pedagógica como o produto da soma entre supervisão, orientação e a própria coordenação, entendemos que outras várias atribuições recaem sobre ele, gerando uma sobrecarga de atividades e enfraquecendo os elementos pedagógicos que deveriam ser o cerne sua prática profissional.

Em relação ao que foi mencionado, Lemos e Morato (2021) pontuam que a prática pedagógica é prejudicada ao passo que o Coordenador Pedagógico é encarregado de executar, de maneira imediatista, as diversas necessidades iminentes da sua função. Assim, para superar esse desafio, o ponto de partida é repensar sua atuação, refletindo e tomando consciência de seu papel para, posteriormente, trabalhar a maneira como é compreendido por seus pares.

Quanto à afirmativa destacada, entendemos que a prática reflexiva representa uma indispensável ação que deve estar presente no fazer profissional do Coordenador Pedagógico. Porém, muito se fala sobre reflexão crítica sem de fato pontuar o formato em que deve ser realizada, uma vez que ela corresponde à intercessão entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional. Para tal, é necessário conhecer os elementos que se deseja ponderar; não basta apenas refletir sobre eles, mas também compreendê-los a partir de diferentes perspectivas, atreladas a tempo de qualidade para realização.

Nestes termos, acreditamos que da mesma forma que o controlador de voo necessita de meios para orientar os pilotos a realizarem os processos de voo, o Coordenador Pedagógico



necessita de instrumentos para desenvolver sua prática pedagógica para com o corpo docente e demais agentes que integram o meio profissional. Tais instrumentos são oportunizados mediante a compreensão de sua necessidade; logo, retomamos a necessidade de realização da prática reflexiva de maneira assertiva.

Por fim, relacionado à prática reflexiva, destacamos a relevância da diplomacia pedagógica na construção e manutenção das relações entre o Coordenador Pedagógico e seus pares, posto que esta dinâmica viabiliza aos envolvidos o direcionamento assertivo das ações, bem como a assunção e transformação das identidades (Hall, 2006), uma vez que se insere na dimensão relacional da troca de experiências evidenciada nos relatos das participantes por meio do estabelecimento de novos parâmetros formativos.

Além disso, entendemos que as habilidades que compõem a diplomacia pedagógica devem estar constantemente presentes no fazer do Coordenador Pedagógico, uma vez que elas se inserem na ideia de acompanhamento processual das ações formativas direcionadas aos docentes, que o auxiliarão a repensar sua atuação como consequência da transformação das suas identidades.

Por fim, destacamos que da mesma maneira que a aviação não se faz com apenas um avião, a educação não é feita apenas com um professor ou Coordenador Pedagógico. É necessário o comprometimento e aceitação de novas possibilidades, e uma delas é romper com a maneira que é visto como profissional; para tal, é fundamental se entender como um profissional reflexivo, se afastando da expectativa social erroneamente construída ao longo dos anos. Ou seja, não é um processo fácil, porém, aceitar a possibilidade é o ponto de partida nessa viagem.

Enfim, ao me defrontar com meu destino final nesta viagem, reflito sobre o percurso transcorrido até aqui, e concluo que mais importante que chegar foi vivenciar toda essa experiência de construção de conhecimentos. Assim, acredito que tão rápido quanto cheguei, será o embarque no próximo voo, uma vez que esta pesquisa desvelou a necessidade de novos estudos relacionados ao perfil identitário de formador do Coordenador Pedagógico, devido a sua natureza dinâmica correspondente ao seu contexto histórico, bem como da necessidade de superar entendimentos que reforçam os desafios na atuação do Coordenador Pedagógico, como a incompreensão de quem ele é, bem como de suas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Tatiana; SILVA, Simone Souza da Costa; PONTES, Fernando Augusto Ramos. O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 131-141, 2015.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.
- BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; SILVA, Manuela Ramos da; NUNES, Martha Suzana Cabral. **Pesquisa qualitativa no campo Estudos Organizacionais: explorando a Análise Temática**. 2017.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP N º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 8706, de 14 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a criação do Serviço Social do Transporte - SEST e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT. Brasília, DF, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8706.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8706.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: Buscas por Título: Coordenador Pedagógico**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2007-2017a. Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRITO, V. L. F. A. de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora Argvmentvm, p. 79-102, 2009.

BRUM, Lucas Motta. "Das construções de si ao devir clínico": uma cartografia afectiva de trajetórias acadêmicas. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 12, n. 3-4, p. 873-904, dez. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482012000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jun. 2022.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

CUNHA, Renata C. O. B. **O coordenador pedagógico e suas crenças**. Educação Unisinos, São Leopoldo- RS, 2005.

CUNHA, R. B; PRADO, G.V.T. O coordenador pedagógico e sua ação como formador de professores: sua identidade, competência e expectativa. **Cadernos de Educação**, n. 26, UFPeL, 2006.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia F. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação, Porto Alegre**, v. 12, n. 2, p. 319-335, 2018.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A; MATE, C.H; BRUNO, E. B. G. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5 ed., 2002.

CRUZ, José Ewerton Feitosa; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. A Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica: Tensões e Perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, 2022.

DAVID, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 143-157, jan./jul. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas de histórias de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. In: BRITO, V. L. F. A. **Professores: profissionalização, identidade e formação**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. v. 500. 276p.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Cortez Editora, 2015.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

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

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 35-42, 2011.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 mai. 2009.

GARCIA, M, M. Identidade docente. In: Oliveira, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GARRIDO, Elsa. **Coordenador pedagógico e a formação docente (O)**. Edições Loyola, 2000. p. 9.

GENEROSO, Cibele Juliane Barros; MOREIRA, Érica Cristiane Barros. O coordenador pedagógico e a formação dos professores em serviço. **Humanas em Perspectiva**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/1348/1153>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOMES, Patrícia Alencar; DE CARVALHO, Guilherme Nogueira; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. A Atuação do Coordenador Pedagógico no Ambiente Escolar da Escola Municipal Antônio de Carvalho e Escola Estadual Professor Manuel Leite/The Performance of The Pedagogical Coordinator in the School Environment of the Municipal School Antônio de Carvalho and Professor Manuel Leite State School. **Revista de psicologia**, v. 15, n. 58, p. 334-350, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3333/5209>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS; Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LEMOS, E. das C. .; MORATO, R. C. D. . Os caminhos incertos e os entraves na consolidação da identidade do coordenador pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 1310–1319, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i6.2161. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2161>. Acesso em: 7 jul. 2023.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare**, p. 77-90, 2007.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

MACEDO, S. R. B. **A contribuição do curso de Pedagogia para formação do coordenador pedagógico**. São Paulo: Universidade dos Bandeirantes, 2016.

MATOS, Manuel. **Projecto educativo, formação contínua e identidade docente**. 1996.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: colóquios sobre pesquisa em educação especial. 2003, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: s. l., 2003, p. 11-25.

MARTINS, D. M.; BIANCHI, V.; CALLAI, J. S. O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2021.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 188 f. 2015. Dissertação (Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEDAGÓGICO, P rojeto. União Pioneira De Integração Social–UPIS. **Dados**, v. 14, p. 03, 1988.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 642-667, 2022.

RODRIGUES, Kátia Martins. **O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes.** 171 f. 2017. Dissertação (Pós Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 313-336, 2020.

SANTOS, Allyne Cristina dos. **Inserção laboral das pessoas com deficiência no Sistema S da cidade de São Carlos.** 2018.

SARTORI, J.; FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. *Interfaces da educação*, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 34–59, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i32.4477. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4477>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SEBRAE. **História.** Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae?gclid=Cj0KCCQiA6JjgBRDbARIsANfu5>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.** 136 f. 2020. Dissertação (Pós Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SESCOOP. **História.** Disponível em: <https://www.ocbrr.coop.br/institucional/sescoop>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, A. A. da. Coordenadores pedagógicos: trajetória, competências e responsabilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 38–51, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13983. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13983>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUSA, Luis Gabriel Venancio; INTIPE, Bernardo Alexandre. Identidade docente: o que é ser professor. **Revista de Educação da Unina**, v. 3, n. 1, 2022.

SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUZA, Maria Caroline Romão de. **A coordenação pedagógica do IFRR e a formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática do setor e inter-relações com CTs. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

TOZETTO, S. S.; STEFANELLO, F. A. C.. Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 148–170, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.385. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/385>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VENAS, R. F. Transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: s. l., 2012. p. 1-14.

**ANEXOS****ANEXO A: Tabela Elaborada Para o Estado do Conhecimento**

<b>CÓD/AUTOR/ ANO</b>	<b>PALAVRAS CHAVE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>REFERÊNCIAS MAIS CITADOS SOBRE IDENTIDADE</b>



## ANEXO B: Questionário individual

Prezado (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM PAPEL DE FORMADOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**”, vinculada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE-UFRR), orientada pela Profa. Dra. Jessica de Almeida. A pesquisa tem o objetivo de analisar em que termos as atividades formativas propostas pelo coordenador pedagógico que atua no Sistema S em Roraima podem influenciar na constituição da sua própria identidade profissional.

Com o propósito de conhecer o conjunto de elementos que integram o perfil dos coordenadores pedagógicos (ou profissional equivalente), que atuam no Sistema S em Roraima, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo, respondendo com muita clareza e sinceridade, na certeza de que todas as suas respostas serão sigilosas.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

<b>QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b>
Nome:
Idade:
Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )
QUAL A SUA FORMAÇÃO? INSTITUIÇÃO: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____
POSSUI ALGUMA PÓS -GRADUAÇÃO? INSTITUIÇÃO: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____
POSSUI OUTRO VINCULO PROFISSIONAL: SIM ( ) NÃO ( )
HÁ QUANTO TEMPO EXERCE A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO (OU EQUIVALENTE)?
QUAL SUA JORNADA SEMANAL DE TRABALHO SEMANAL?

**ANEXO C: Temas norteadores para entrevista**

- ❖ Perfil profissional do coordenador pedagógico
- ❖ Formação inicial e continuada do coordenador pedagógico
- ❖ Promoção de ações formativas
- ❖ Relações interpessoais entre coordenador pedagógico e equipe docente

**ANEXO D: Roteiro para entrevista**

1. Conte sobre o que é ser Coordenador Pedagógico?
2. Conte sobre suas experiências profissionais. Como você chegou à coordenação pedagógica?
3. Descreva um pouco da sua rotina como coordenador pedagógico. De que maneira você organiza suas atividades?
4. O que você considera necessário para atuar como coordenador pedagógico?
5. Você passou por alguma formação antes de assumir o cargo de coordenador pedagógico?
6. Você sente a necessidade de passar por formação continuada para atuar como coordenador pedagógico?
7. Qual o seu entendimento sobre formação continuada?
8. Qual a importância do trabalho do coordenador pedagógico na promoção da formação continuada?
9. Qual a importância da formação continuada para a construção das suas identidades profissionais?
10. Como você percebe o seu relacionamento com a equipe nas ações de formação continuada?
11. Como você atua frente a integração da equipe nas ações de formação continuada?
12. Você gostaria de acrescentar algo em relação ao seu trabalho como coordenador pedagógico?