

**O CONTEXTO FORMATIVO DO/A COORDENADOR/A
PEDAGÓGICO/A, SEU PAPEL E ATUAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE**

Regiane da Mota Queiroz Santiago¹

Ivonete Barreto de Amorim²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre o contexto formativo, o papel e a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, discorrendo sobre a construção da profissionalidade. Assim, buscou-se discutir acerca do seguinte questionamento: Quais os desafios e perspectivas para a construção da profissionalidade de coordenadores/as pedagógicos/as no âmbito escolar? As reflexões aqui tecidas fundamentaram-se numa pesquisa de natureza bibliográfica, efetivada no bojo do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social- MPIES, da Universidade do Estado da Bahia e foram referendadas nas ideias de Macedo (2016), Silva Junior (2010), Sartori e Pagliarin (2016), Freire (1996; 2001), Gatti, Barretto e André (2011), Carvalho, Cruz e Coelho (2021), Farah (2018), Moreira (2016), Teixeira, Santiago, Amorim (2021) e Roldão (2005), ficando evidenciado que a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as e as redes colaborativas entre esses/as profissionais são fatores preponderantes para a qualificação da atuação e, conseqüentemente, fortalecimento da identidade e desenvolvimento da profissionalidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação. Atuação profissional. Profissionalidade.

**THE TRAINING CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL
COORDINATOR, HIS ROLE AND PERFORMANCE IN THE SCHOOL
SCOPE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR BUILDING
PROFESSIONALITY**

ABSTRACT

This article aims to critically reflect on the training context, the role and performance of the pedagogical coordinator, discussing the construction of professionalism. Thus, this text sought to discuss the following question: What are the challenges and perspectives for building the professionalism of pedagogical coordinators in the school environment? The reflections addressed in the text were based on a bibliographical research, carried out within

¹ Graduada em Pedagogia- UNEB, licenciada em História-UNEB, mestra pelo Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia-MPIES/UNEB e coordenadora pedagógica da rede pública do estado Bahia. E-mail: regianemqsantiago@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador – PPGF/UCSAL). Vice coordenadora, professora e orientadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia - MPIES/UNEB. Professora Adjunta da UNEB/Campus XI. E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com

the scope of the Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social- MPIES, of Universidade do Estado da Bahia and were and were inspired by the ideas of Macedo (2016), Silva Junior (2010), Sartori and Pagliarin (2016), Freire (1996; 2001), Gatti, Barretto and André (2011), Carvalho, Cruz and Coelho (2021), Farah (2018), Moreira (2016), Teixeira, Santiago, Amorim (2021) and Roldão (2005), making it clear that the continuous in-service training of pedagogical coordinators and the collaborative networks between these professionals are preponderant factors for the qualification of performance and, consequently, strengthening of identity and development of professionalism in the school context.

Keywords: Pedagogical Coordination. Training. Professional performance. Professionality.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, mediada pela concepção dialógica, colaborativa, autogestionária e alicerçada na dinâmica pulsante que emerge no contexto escolar, constitui um grande desafio que exige a superação de processos formativos desconectados do trabalho cotidiano desses/as profissionais.

Nesse sentido, é preciso pensar em alternativas de formação desvinculadas de modelos tradicionais, que se traduzem como espécies de “pacotes prontos” com fim em si mesmos e que, conseqüentemente, inibem o potencial criativo e transformador dos sujeitos nos seus campos de atuação. Assim, a busca de estratégias que tenham como princípio basilar a dialogicidade, valendo-se do potencial intelectual e criativo dos sujeitos envolvidos no processo formacional é algo de extrema importância na perspectiva do fortalecimento da práxis como ação formativa.

O desenvolvimento autogestionário da formação continuada em serviço e de práticas colaborativas entre coordenadores/as pedagógicos/as constituem-se como estratégias pensadas no sentido de oportunizar um processo formativo vincado nas demandas que surgem no exercício da profissão. Assim, a realização de estudos, socialização de experiências exitosas, trabalhos coletivos e produções colaborativas de materiais de suporte às atividades cotidianas, pode favorecer a constituição de comunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade profissional e suas profissões.

Destarte, o objetivo central deste estudo é refletir criticamente sobre o contexto formativo, o papel e a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, discorrendo sobre a construção da profissionalidade. Assim, buscou-se discutir acerca do seguinte questionamento: Quais os desafios e perspectivas para a construção da profissionalidade de

coordenadores/as pedagógicos/as no âmbito escolar? As reflexões tecidas tiveram sua origem numa exploração bibliográfica, efetivada no bojo da pesquisa intitulada “Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário” pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGMPIES), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus XI.

Este trabalho foi referendado nas ideias de Macedo (2016), Silva Junior (2010), Sartori e Pagliarin (2016), Freire (1996; 2001), Gatti, Barretto e André (2011), Carvalho, Cruz e Coelho (2021), Farah (2018), Moreira (2016), Teixeira, Santiago, Amorim (2021) e Roldão (2005), teóricos/as que contribuíram com importantes reflexões sobre formação, atribuições e atuação profissional de coordenadores/as pedagógicos no espaço escolar e a construção da profissionalidade. Assim, as ideias dos/as referidos/as autores/as fundamentaram as seguintes seções: contextualizando a formação do/a coordenador/a pedagógico/a; compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a; atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios da atuação no contexto escolar; conceituando e compreendendo o enfoque da profissionalidade.

É válido reiterar que trabalhos com esta temática possuem grande relevância para o cenário educacional, visto que além de ressaltar a importância da formação continuada em serviço para o desenvolvimento qualificado da coordenação pedagógica no interior das escolas, propõe uma reflexão consistente sobre o trabalho colaborativo entre esses/as profissionais, visando o fortalecimento da identidade e desenvolvimento da profissionalidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualizando a formação do/a coordenador/a pedagógico/a

A formação profissional pode ser concebida como um processo de construção de conhecimentos que possibilita os sujeitos adentrarem uma profissão e desenvolverem as atribuições que lhes são peculiares. Macedo (2016) retrata o fenômeno formacional como acontecimento, regado de imprevisibilidade. O referido autor explicita a complexidade do processo formativo ao destacar que:

Se entrarmos no mérito de que a formação se realiza como experiência irreduzível enquanto autoformação – formar-se consigo mesmo, autopoiesis –, enquanto heteroformação, formação com o outro, e metaformação, formação através de reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa [...] podemos antever o quanto a formação emerge como acontecimento na medida em que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência. (MACEDO, 2016, p. 52).

Em se tratando da formação inicial e continuada, pode-se afirmar que ambas são etapas que se complementam ao longo do tempo, nas quais essas dimensões apresentadas por Macedo (2016) se fazem presentes de maneira explícita.

Compreende-se a formação inicial como o começo de um itinerário formativo capaz de mobilizar a construção de conhecimentos teórico-metodológicos com desdobramentos práticos, que podem assegurar a inserção dos sujeitos no campo de atuação profissional para o exercício das atribuições que lhes são concernentes. É uma etapa de extrema importância, visto que oportuniza a construção de saberes que subsidiarão o exercício profissional, a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre o quê, como e por que efetivar determinadas atividades.

Silva Junior (2010) destaca que a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 7). Esta concepção revela o potencial formativo dos ambientes de atuação profissional e a importância da interconexão entre a academia e os ambientes de trabalho como espaços de aprendizagem.

Já a formação continuada se apresenta como possibilidade de dar amplitude ao movimento formativo através de um processo contínuo de busca pela construção e reconstrução de conhecimentos capazes de fundamentar de maneira qualificada a atuação profissional. Esta dimensão formacional favorece a criação de novos ambientes e situações de aprendizagem e é capaz de estimular a resignificação das práticas cotidianas, legitimando, assim, a formação permanente. É um processo fundamentado no reconhecimento do inacabamento do ser humano, o qual necessita desenvolver um pensamento reflexivo no sentido de compreender as próprias necessidades formativas.

O Parecer CNE/CP 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, salienta que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

A concepção de formação continuada sinalizada no referido documento revela a amplitude e uma diversidade de possibilidades de esse processo ser efetivado, bem como a necessidade de que esteja envolvido com o fazer cotidiano dos profissionais do magistério. Assim, é imprescindível agregar a essa compreensão o termo “em serviço”, visando, sobretudo, ao fortalecimento da práxis e, conseqüentemente, à construção de conhecimentos contextualizados, com potencial interventivo. Para Sartori e Pagliarin (2016):

É essencial produzir, a partir da formação continuada em serviço, estratégias que se articulem às necessidades que emergem do e no contexto escolar, de modo a integrar, por meio da prática reflexiva e do trabalho coletivo, formas de intervenção e, conseqüentemente, de transformação da prática pedagógica. (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 199).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço surge como alternativa formacional com foco nos contextos de atuação vivenciados pelos sujeitos, tecendo, portanto, diálogos profícuos com as práticas profissionais cotidianas. Assim, tornar os problemas pedagógicos em objetos de reflexão e investigação está no cerne desse processo formativo, que, além de aprofundar os saberes teórico-metodológicos, pode potencializar a realização das intervenções necessárias.

A concepção de formação continuada em serviço deve ser concebida em sentido amplo, por ser um processo capaz de fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional a partir de um trabalho colaborativo capaz de mudar a prática. Contudo, apesar de destacar aqui a relevância da formação continuada em serviço para o desenvolvimento profissional, é imprescindível deixar em evidência que fatores como valorização salarial, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como o clima no ambiente de trabalho influenciam decisivamente na prática profissional e, conseqüentemente, nos indicadores educacionais.

É válido mencionar que nem sempre a formação inicial dá conta de proporcionar aos sujeitos a construção de uma base consistente de conhecimentos teórico-práticos para que possam desenvolver com segurança e autonomia suas atribuições profissionais dentro de uma instituição. Nesse sentido, podemos apontar alguns fatores que contribuem para o processo de fragilização desta etapa formativa: a baixa qualidade dos cursos oferecidos, a limitação de atividades que coloquem os sujeitos em formação em contato direto com os espaços e situações práticas no âmbito da atuação profissional, assim como a ausência de autodeterminação em assumir de fato a condição de ser aprendiz, que precisa ir além do que é ofertado pelas instituições formativas em seus programas e projetos.

É evidente também que a formação continuada apresenta uma série de desafios, entre os quais podemos destacar a ausência de interconexão com as vivências profissionais, os cursos oferecidos quase sempre chegam como verdadeiros “pacotes prontos” que não dialogam com as perspectivas e necessidades dos profissionais e, em se tratando da esfera pública, é perceptível certa descontinuidade dos processos formativos. Ou seja, muitos cursos são oferecidos de forma aligeirada, sem tempo hábil para fazer as interlocuções entre o que está sendo estudado e as práticas profissionais, por conta disso, não conseguem contribuir de forma efetiva na implementação de ações transformadoras.

A problemática da descontinuidade também aparece em nível individual à medida em que muitos sujeitos participam de forma superficial ou mesmo não conseguem concluir os processos formativos, ficando os percursos incompletos, o que gera certo desconforto. Outro fator que merece destaque é a dificuldade de atrelar as formações aos contextos vividos em tempo real. É muito comum a vivência de momentos de grande efervescência nos ambientes de trabalho, os quais requerem atividades formativas que auxiliem na condução de ações com foco nas demandas apresentadas, porém nem sempre as formações possibilitam o pensar sobre as situações vividas.

É notório que muitas pautas formativas são atemporais e a qualquer momento os conhecimentos produzidos pelos estudos realizados podem ser acionados, o que, na verdade, está no bojo desta reflexão é o fato de que a formação continuada em serviço, para se tornar significativa, precisa conectar-se ao tempo e aos espaços de atuação dos sujeitos, estar balizada com os interesses e as demandas pessoais e profissionais, enfim, fugir das padronizações e dar centralidade à prática como objeto de reflexão.

Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a importância do desenvolvimento da autonomia no percurso formativo para que os sujeitos não se tornem receptáculos de “pacotes prontos”, ou seja, de modelos de formação que não dialogam com as necessidades reais e que, portanto, não têm potencial transformador. Já no livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), o referido estudioso denuncia a problemática dos processos formativos de caráter impositivo, afirmando que:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71).

Nesse sentido, o referido autor alerta para o perigo de os sujeitos se tornarem meros consumidores de conhecimentos, perdendo, assim, a capacidade criativa da produção de saberes gestados no bojo da realidade vivenciada, a qual impulsiona e exige cotidianamente respostas concretas para a resolução de problemas. Gatti, Barretto e André (2011) chamam a atenção para a necessidade de as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil serem repensadas, visto que os fundamentos teóricos dissociados de experiências práticas atreladas aos campos de atuação profissional são muito limitantes e têm se revelado ineficazes no campo educacional.

Ao abordar a formação inicial e continuada de coordenadores/as pedagógicos/as, não se pode deixar de trazer para este cenário reflexivo a importância das políticas públicas de formação, apontando os desafios e perspectivas para que de fato elas venham atender as demandas destes/as profissionais e contribuir significativamente para a construção das suas profissões.

Pode-se afirmar que as políticas públicas se configuram como instrumentos concretos de exercício do poder político e podem ser elaboradas e implementadas pelo debate, pressão e pela mobilização social para responderem às demandas, sobretudo, dos sujeitos que serão contemplados. É importante destacar que o princípio basilar da política pública é o debate público, processo de extrema relevância que exige uma participação efetiva das instituições e sujeitos sociais para a definição de ações que atendam às necessidades emergentes e, conseqüentemente, fortaleçam as conquistas no campo dos direitos humanos.

Carvalho, Cruz e Coelho (2021) reiteram que a educação é um direito social fundamental e inalienável, que, para se concretizar com efetividade, requer planejamento coletivo, trabalho colaborativo, com sentido emancipatório e humanizador. Para tanto, é imprescindível que os/as profissionais envolvidos/as nesse processo estejam permanentemente envolvidos/as em movimentos formativos que estimulem o pensamento crítico e criativo a respeito da prática.

A preocupação com a oferta de processos formativos é uma pauta mundial intensificada por dois movimentos: as pressões do mundo do trabalho, que cada vez mais vêm se estruturando dentro do modelo informatizado e tem como foco a supervalorização do conhecimento, e a constatação dos desempenhos escolares precários de grandes parcelas da população, os quais passam a não atender as exigências da sociedade capitalista e hegemônica. Diante disso, políticas públicas e ações políticas são constantemente pensadas no sentido de direcionar reformas curriculares e, conseqüentemente, mudanças no campo da formação, sobretudo direcionadas por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Fórum Mundial de Educação, que, por vezes, recorrem a padronizações incapazes de atender as especificidades e diversidades existentes no âmbito educacional.

Em vista disso, surge a necessidade de um engajamento maior dos beneficiários das políticas, no sentido de criar uma agenda de debate e reivindicações pelos coletivos organizados, bem como efetivar processos avaliativos para verificar se as políticas públicas no campo da formação estão atingindo seus objetivos. Farah (2018), valendo-se das ideias de Lindblom (1959), deixa em evidência que o processo de produção da política não é linear e unidirecional, mas um processo incremental, que envolve tentativa e erro. Assim, é de suma importância que as políticas públicas educacionais passem por avaliações contínuas a fim de que suas fragilidades e limitações sejam reveladas para um possível aprimoramento.

Essa reflexão traz à tona a necessidade da análise do atual contexto das experiências formativas ofertadas pela rede pública do estado da Bahia, na qual se identifica certa multiplicidade na oferta de propostas de formação, fenômeno que tem sido potencializado pelo uso de plataformas digitais. Porém ainda existe uma queixa recorrente de que muitas das formações não têm atendido os reais anseios dos/as profissionais da educação, por não conseguirem estabelecer conexões com a realidade do campo de atuação, ou por não disporem

das condições estruturais adequadas para a aplicação dos conhecimentos produzidos ao longo dessas formações. Soma-se a isso certa centralidade da oferta na figura do professor, enquanto as formações específicas oferecidas para outros/as profissionais, a exemplo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, permanecem muito restritivas.

Nesse contexto, as políticas de formação inicial e continuada para coordenadores/as pedagógicos/as ainda requerem maiores investimentos e reestruturação, visto que a formação inicial tem sido realizada nos cursos de pedagogia que atualmente têm um foco maior na formação do/a professor/a, apresentando, portanto, um currículo até certo ponto esvasiado quando se trata da formação do/a coordenador/a pedagógico/a. No que tange à formação continuada em serviço, ainda existe a necessidade de se ampliar a oferta de processos formativos que primem pela produção de conhecimentos ligados ao papel e às atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a com base na sua prática cotidiana no intuito de potencializar sua atuação no âmbito escolar como articulador dos processos educativos.

2.2 Compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a

O/A coordenador/a pedagógico/a tem uma grande importância no âmbito escolar, tendo em vista que ele promove a integração dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando promover um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho capaz de respeitar as distintas vozes que se apresentam na escola.

Ele se afirma progressivamente como formador, orientando o trabalho coletivo, além de atuar de maneira a estabelecer uma conexão entre os estudantes e professores, o Projeto Político Pedagógico da escola e os conteúdos educativos. Como destaca Moreira:

[...] a função de coordenador pedagógico tem os atributos de articulador, formador e transformador. Como articulador, precisa de ação educativa planejada, como formador, sua responsabilidade é direcionada à formação continuada, como transformador, estar atento a mudanças de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. (MOREIRA, 2016, p. 16).

Atualmente este profissional é visto como alguém que acompanha de forma geral a dinâmica pedagógica da escola, exercendo uma série de atribuições que exigem capacidade intelectual e criativa, quase sempre construídas na prática da profissão. Liderar o trabalho

pedagógico no ambiente escolar, assegurando sua qualidade é tarefa complexa que requer a criação de estratégias que envolvem processos de engajamento, motivação, inspiração e mobilização. Dito isso, cabe salientar que, para uma atuação efetiva na coordenação, é necessário um conhecimento consistente acerca da prática pedagógica e isso é destacado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual traz no seu capítulo VII, artigo 22, inciso 2º, a necessidade da experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional nas funções relativas às áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

O/A coordenador/a pedagógico/a tem o importante papel de articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Como articulador no sentido de proporcionar condições favoráveis para que os/as professores/as trabalhem coletivamente as propostas curriculares; como formador, à medida que promove a construção e o aprofundamento de conhecimentos para uma melhor atuação dos/as professores/as; e como transformador, quando assume o compromisso de estimular os/as professores/as a serem reflexivos e críticos em suas práticas cotidianas.

Assim, é importante que nessa relação direta com os/as professores/as o/a coordenador/a pedagógico/a seja capaz de estabelecer e fortalecer parcerias, superando a visão de profissional fiscalizador e regulador do trabalho docente. Para o desenvolvimento profícuo do trabalho colaborativo, é salutar que os docentes encontrem no/a coordenador/a pedagógico/a o parceiro no seu processo de formação continuada em serviço e reconheçam sua importância no acompanhamento, análise e tomada de decisões visando à transformação qualificada da prática pedagógica. Nesse sentido, conforme Teixeira, Santiago e Amorim (2021), “os momentos de formação coletiva são imprescindíveis para o envolvimento de todos através da cooperação e corresponsabilização no desenvolvimento do processo educacional” (TEIXEIRA; SANTIAGO; AMORIM, 2021, p. 59-60).

A constituição de coletivos de aprendizagem entre profissionais que atuam na escola é um grande desafio e o/a coordenador/a pedagógico/a pode contribuir na mediação desse processo, à proporção que fomenta práticas dialógicas e reflexivas acerca das vivências no âmbito escolar. A busca por estratégias capazes de engajar, motivar e mobilizar a equipe em torno de objetivos comuns requer deste profissional o exercício da criatividade, proatividade e

propositividade no sentido de fortalecer a escola como ambiente de formação continuada em serviço, favorecendo, assim, a ampliação da visão geral do fenômeno educativo.

2.2.1 Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios da atuação no contexto escolar

No intuito de aprofundar as discussões acerca do que compete ao/à coordenador/a pedagógico/a no âmbito escolar, elegeu-se como referência o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, a qual apresenta no artigo 8º as atribuições deste profissional. A análise do referido artigo deixa em evidência que as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a são organizadas em seis grandes eixos de atuação (QUADRO 1).

Quadro 1- Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a da rede pública estadual da Bahia

PLANEJAMENTO
I - Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;
VIII - Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
AVALIAÇÃO
IV - Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;
VII - Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.
XI - Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;
XVII - Organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
ARTICULAÇÃO / MEDIAÇÃO
II - Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
VI - Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;

IX - Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

XVI - Propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;

XIX - Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e de outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação.

INTERLOCUÇÃO

X - Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;

XIII - Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;

XVIII - Promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.

ACOMPANHAMENTO

III - Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;

XIV - Identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado.

FORMAÇÃO

V - Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

XII - Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;

XV - Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (2022).

É importante asseverar que não houve a pretensão de apresentar neste quadro o conjunto das atribuições do/a coordenador/a de forma fragmentada, mesmo porque esses eixos de atuação se entrecruzam constantemente na prática profissional. No Quadro 2, foram organizadas as vinte atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a elencadas na Lei nº 8.261/2002, em eixos, a fim de elucidar a vastidão e a diversificação do trabalho deste/a profissional no âmbito escolar.

As atribuições destacadas revelam a amplitude e a complexidade do contexto profissional, que, conforme sinalizado, vão desde atividades de cunho burocrático a ações de ordem subjetiva. Perpassam, portanto, por processos de interlocução entre escola e órgão central, estreitamento das relações entre a comunidade escolar, planejamento, execução e acompanhamento de atividades de cunho pedagógico e avaliativo, promoção da formação continuada em serviço, estímulo, implantação de inovações pedagógicas, enfim, uma série de atribuições que geram um amplo campo de atuação.

Vale mencionar que, para além dessa amplitude de atribuições, o/a coordenador/a pedagógico/a enfrenta um grande desafio, a atuação solitária. Na maioria das escolas, prevalece a presença de um único profissional da área, impossibilitando, assim, o diálogo, a troca de saberes e a construção de estratégias de intervenção de modo colaborativo, a partir do olhar de sujeitos da mesma categoria profissional. Diante disso, buscar firmar e fortalecer os vínculos com os colegas de profissão, pela construção de uma rede colaborativa, com base na empatia, no respeito, na confiança e na solidariedade pedagógica é uma iniciativa profícua, no sentido de qualificar a atuação profissional.

2.3 Conceituando e compreendendo o enfoque da profissionalidade

Discutir acerca da profissionalidade, sobretudo de coordenadores/as pedagógico/as, é uma tarefa que exige um olhar abrangente que perpassa pelo reconhecimento da importância da formação inicial e continuada, das experiências cotidianas no âmbito da atuação profissional e das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho. Assim, pode-se asseverar que a construção da profissionalidade é um movimento altamente influenciado pelos processos formativos vivenciados e pelo exercício da práxis ao longo da trajetória profissional.

Roldão (2005) define profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 109). Visando a aprofundar essa compreensão, a autora apresenta quatro elementos caracterizadores da profissionalidade: o reconhecimento social da especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão; e a pertença a um corpo coletivo (ROLDÃO, 2005). Esses elementos se entrecruzam na vivência da profissionalidade pelo/a coordenador/a pedagógico/a, visto que

sua atuação efetiva está atrelada à definição da sua função, à construção dos saberes necessários para o desenvolvimento das suas atribuições, ao exercício da autonomia no fazer cotidiano e à tomada de decisões coletivas, assim como ao sentimento de pertencer a um grupo de profissionais que, embora com funções diversificadas, compartilham dos mesmos objetivos no bojo do processo educativo.

Conforme a referida autora, pode-se afirmar que a profissionalidade não diz respeito apenas à formação acadêmica com base teórico-metodológica e técnica, mas envolve, sobretudo, o despertar da consciência do sentido da própria prática, por consequência, a reflexão sobre a prática está no cerne da sua constituição. Desse modo, pode-se afirmar que a profissionalidade é constituída pela interconexão de saberes oriundos das experiências pessoais, da formação e das vivências durante a trajetória profissional. A mobilização desse conjunto de saberes vai dando forma à profissionalidade, que, por sua vez, provoca transformações estruturais nos saberes outrora consolidados. Esse movimento pulsante de retroalimentação entre saberes só é possível pelas práticas reflexivas efetivadas em nível individual e coletivo. Daí a importância do/a coordenador/a pedagógico/a firmar e fortalecer vínculos entre os colegas de profissão a fim de intensificar as trocas de experiências que têm um grande potencial formativo.

Pensar a profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a significa pensar em como este profissional se situa e age no contexto de trabalho, levando em consideração valores e intenções que regem sua atuação. Desse modo, as qualidades profissionais fundamentam-se na forma como o/a coordenador/a pedagógico/a interpreta e desenvolve suas atribuições e compreende a finalidade das suas ações no contexto educativo. Essa tomada de consciência exige a compreensão de que a escola é um ambiente de relações sociais permeado por tensões e relações de poder.

Diante disso, as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a não devem ser confundidas com o desenvolvimento de atividades de ordem técnica e burocrática, visto que a dinâmica relacional é uma dimensão fundante do trabalho deste/a profissional. Portanto, é preciso que o/a coordenador/a pedagógico/a faça uma escuta sensível dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de compreender a dinâmica da instituição e contribuir na articulação de processos educativos condizentes com as necessidades e anseios dos principais sujeitos envolvidos no fenômeno educativo.

A profissionalidade está intimamente ligada à forma de atuar, pensar e fazer escolhas, tendo como base as demandas apresentadas no âmbito de atuação profissional. Para isso, é necessário compreender as especificidades da função, os saberes que servem de base ao ofício do/a coordenador/a pedagógico/a, além de desenvolver o poder de decisão e o sentimento de pertencimento a um corpo coletivo que compõe a instituição escolar. Nesse sentido, ao tratar do papel do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a, Teixeira, Santiago e Amorim (2021) sinalizam que:

[...] além das intervenções didáticas e pedagógicas, cabe ao profissional formador pensar sobre sua atuação com um olhar ético, sensível e humanizado. O exercício da práxis deve se fazer presente no âmbito da formação e atuação tanto individual como coletiva. (TEIXEIRA; SANTIAGO; AMORIM, 2021, p. 59).

Destarte, a constituição da profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a é um fenômeno dinâmico e progressivo, que não envolve apenas a dimensão cognitiva, mas que também tem suas marcas sociais e afetivas. Este é um processo desenvolvido ao longo da trajetória profissional e fundamenta-se em dois pilares, a formação e a atuação, tendo a práxis como mola propulsora do seu movimento constitutivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É salutar defender a ideia de que a construção de propostas de formação continuada em serviço precisa ser deslocada dos órgãos centrais e ser gestada nas bases. É preciso criar estratégias formativas que aproveitem progressivamente o potencial intelectual e criativo dos profissionais que atuam no interior das escolas. A formação de redes colaborativas entre coordenadores/as pedagógicos/as é capaz de fomentar transformações significativas na educação em todas as suas dimensões. Para tanto, é preciso romper com a visão tradicional de formação continuada em que prevalece a dicotomia entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que aplicam esses conhecimentos na prática. Teorizar a prática e fundamentar as ações cotidianas nas teorias que são produzidas deve ser um movimento constante e é justamente esse ciclo de retroalimentação que potencializa a prática profissional reflexiva, sobretudo no cenário educacional.

O campo da coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço propício para a reflexão, o debate, a avaliação e o planejamento em prol do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Esse espaço tem um grande potencial formativo e a figura do/a coordenador/a pedagógico/a apresenta-se como importante articulador/a dessas práticas coletivas. Trazer aportes que fomentem a construção de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico deve ser, portanto, uma das principais contribuições deste/a profissional no interior da escola.

Para que o/a coordenador/a pedagógico/a possa contribuir de forma profícua na construção da escola como um espaço de aprendizagem, são necessários investimentos em sua condição de trabalho, na formação, na definição de suas reais atribuições e na delimitação do seu espaço de atuação na dinâmica escolar. O/A coordenador/a pedagógico/a precisa, de fato, trabalhar com a gestão da aprendizagem, se desvencilhar das atividades burocráticas e administrativas que acabam consumindo um tempo precioso deste/a profissional, fazendo com que as questões pedagógicas se tornem secundárias.

Não se deseja com isso reforçar a ideia de fragmentação entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica, pois ambas trabalham com o mesmo objetivo, que é proporcionar as condições necessárias para que os/as estudantes aprendam. Desse modo, o que se reitera é a importância do fortalecimento da equipe escolar pela delimitação e cumprimento das atribuições de cada profissional, visto que a escola se materializa segundo um conjunto de práticas interconectadas e inter-relacionais que exigem o comprometimento de cada profissional no sentido de assumir com responsabilidade a função que lhe compete e, conseqüentemente, desenvolver com maestria as atribuições que lhe são peculiares.

É imprescindível reiterar que a construção da profissionalidade é um processo gradativo e contínuo, que pode ser fortalecido à medida que são garantidas as condições básicas de trabalho. Para além dos elementos estruturais e materiais, é salutar que o/a coordenador/a pedagógico/a, no exercício da sua função, vivencie momentos na escola para a efetivação das suas atribuições, momentos dialógicos com os colegas de profissão e momentos para o estudo com foco nas suas necessidades formativas e nas demandas do campo de atuação. É preciso, portanto, criar as condições necessárias para que este profissional se firme como pesquisador e produtor de conhecimentos dentro do espaço

escolar, a fim de fortalecer as suas práticas, transcendendo assim o sentido puramente técnico da profissão.

Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer, os quais precisam estar embasados em uma formação teórica consistente para que o/a coordenador/a pedagógico/a não se torne um mero executor de tarefas de forma mecânica. É notório que a profissionalidade influencia e é influenciada pelos contextos de atuação e se materializa na forma pela qual o profissional concebe e vive concretamente o trabalho. Sendo assim, os/as coordenadores/as pedagógicos/as precisam se firmar como profissionais reflexivos e intelectuais com potencial transformador, capazes de fomentar comunidades de aprendizagem no interior da escola. A formação continuada em serviço e a constituição de redes colaborativas entre esses/as profissionais são, portanto, fatores preponderantes para uma atuação qualificada e, conseqüentemente, fortalecimento da identidade e desenvolvimento da profissionalidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, [2002]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, 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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CARVALHO, C. de S. de; CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, set./dez. 2021.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ed. 69, p. 53-84, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MOREIRA, E. F. M. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Aberta, Paranaíba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55563/R%20-%20E%20-%20ELAINE%20FERNANDES%20MOYA%20MOREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PAGLIARIN, L. L. P. E.; SARTORI, J. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105- 126, 2005.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-152.

TEIXEIRA, P. M; SANTIAGO, R. da M. Q. e AMORIM, I. B. Coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia: desafios e diálogos possíveis. In: AMORIM, I. B.; SANTOS, F. E. dos (Orgs.). **Educação, sociedade e intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas**. v. 3. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 57-72.

Recebido em: 17/03/2023

Aprovado em: 30/05/2023