

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

GABRIELA MARIA PIRES

**A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
ENTRE DIZERES E FAZERES**

**CHAPECÓ
2021**

GABRIELA MARIA PIRES

**A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
ENTRE DIZERES E FAZERES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pires, Gabriela Maria
A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE DIZERES
E FAZERES / Gabriela Maria Pires. -- 2021.
58 f.

Orientadora: DOUTORA Maria Lucia Marocco Maraschin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2021.

I. Maraschin, Maria Lucia Marocco, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GABRIELA MARIA PIRES

**A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
ENTRE DIZERES E FAZERES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

ESTE TRABALHO FOI DEFENDIDO E APROVADO PELA BANCA EM 30/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



**Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin - UFFS
ORIENTADORA**



Documento assinado digitalmente
Jacinta Lucia Rizzi Marcom
Data: 29/10/2023 10:20:49 -0300
Verifique em: <https://verificador.uffrs.br>

**ME. JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM – IFSC/SMO
AVALIADORA**

**DRA. IONE INÊS PINSSON SLONGO_UFFS
AVALIADORA**

RESUMO

Este estudo configurado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado aos compromissos ético/formativos da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, ocupa-se dos desafios e peculiaridades formativas acerca da formação/atuação do coordenador pedagógico. Trata-se de um processo de iniciação científica que oportuniza interlocuções com as diferentes dimensões formativas na universidade. O objetivo deste é analisar e sistematizar os indícios formativos que abordam a formação/atuação do profissional que atua na coordenação pedagógica, dando destaque aos saberes, desafios e possibilidades, tendo em vista a constituição da profissão. Trata-se de pesquisa do tipo estado do conhecimento, com abordagem indiciária. Constituem-se em fontes desta pesquisa as bases eletrônicas da Capes, IBITC e Scielo, capturadas pelas seguintes expressões de busca: formação inicial do coordenador pedagógico; formação do supervisor pedagógico; saberes do coordenador pedagógico no recorte temporal de 2006 a 2020. A interpretação e análise dos resultados deu-se a partir das contribuições da Análise de conteúdo descritas por Bardin e, sintetizada por Triviños (1987), caracterizada como pré-análise, análise categorial e análise inferencial. Quanto aos resultados, destacamos a expressiva ocupação com as peculiaridades da coordenação pedagógica, embora esta esteja dispersa entre a multiplicidade de olhares que se ocupam da área pedagógica. Há, outrossim, carência de estudos que abordem o recorte formativo de atuação/formação deste profissional. O que se conclui é que se trata de temática emergente e que tende a consolidar-se desde que a tratemos em nossos exercícios e buscas formativas, sem negligenciar as demandas e os desafios que lhe são peculiares.

Palavras-chave: Formação inicial para a docência. Coordenação pedagógica. Formação de professores.

ABSTRACT

This study, configured as a Course Completion Paper, linked to the ethical/training commitments of the curriculum of the UFFS Pedagogy Course, Chapecó campus, deals with the challenges and training peculiarities about the training/action of the pedagogical coordinator. It is a scientific initiation process that provides opportunities for dialogue with the different training dimensions in the university. The objective of this, aims to analyze and systematize the formative evidence that address the training/performance of the professional who works in the pedagogical coordinator, highlighting the knowledge, challenges and possibilities, in view of the constitution of his professionalism. It is a state-of-the-knowledge research, with an evidential approach. The electronic databases of Capes, IBITC and Scielo are the sources of this research, captured by the following search expressions: initial formation of the pedagogical coordinator; training of the pedagogical supervisor; knowledge of the pedagogical coordinator in the time frame from 2006 to 2020. The interpretation and analysis of the results was based on the contributions of Content Analysis described by Bardin and, synthesized by Triviños (1987), characterized as pre-analysis, analysis categorical and inferential analysis. As for the results, we highlight the expressive occupation with the peculiarities of the pedagogical coordination, although this is dispersed among the multiplicity of perspectives that deal with the pedagogical area. There is also a lack of studies that address the formative scope of this professional's performance/training. What can be concluded is that this is an emerging theme that tends to consolidate as long as we address it in our training exercises and pursuits, without neglecting the demands and challenges that are peculiar to it.

Keywords: Initial training for teaching; Pedagogical coordination; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Coordenador Pedagógico
PCP	Professor coordenador pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UC	Universidade de Coimbra
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Caracterização dos gêneros acadêmicos.....	14
Gráfico 2 - Quantitativo por bases eletrônicas e por expressões de busca.....	14
Gráfico 3 - Produção acadêmica distribuída por região geográfica.....	15
Gráfico 4 - Produção das IES inquietas	15
Gráfico 5 - Pesquisadores inquietos.....	16

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAMINHO METODOLOGICO	12
3	A DOCÊNCIA E A ATUAÇÃO/FORMAÇÃO NA E PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	17
3.1	A HISTORICIDADE E OS DESAFIOS FORMATIVOS: O CURSO DE PEDAGOGIA EM DESTAQUE.....	17
4	ACHADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .	25
4.1	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SIGNIFICAÇÕES, INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO/ATUAÇÃO.	25
4.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	29
4.3	O PROCESSO DE ATUAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	33
4.4	SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS: ALCANCES E DEMANDAS DO E PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO	39
4.5	SILENCIAMENTOS (...) ANTE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	45
5	CONSIDERAÇÕES: A GUIA DE REFLEXÃO.....	47
	REFERÊNCIAS.....	50
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA ESTADO DO CONHECIMENTO	54

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, promulgadas no ano de 2006, estabelecem a docência como princípio base para a formação inicial de pedagogos. Tendo em vista o vasto campo de atuação do pedagogo, a formação inicial, subsidiada filosófica, teórica e metodologicamente nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, tratamos de um profissional egresso que se constitui com uma sólida formação teórica e prática, de caráter polivalente.

Conseqüentemente, a ocupação com as especificidades formativas e com a atuação profissional dos pedagogos, especificamente dos que assumem função ou atuam como coordenadores pedagógicos, ancora-se inicialmente no entendimento e nas vivências empíricas, obtidas junto às unidades escolares de Educação Básica através de inúmeros contatos formais e informais vivenciados na condição de estagiária de práticas não obrigatórias e em decorrência de participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É meritório destacar a cobrança relativa à participação e à necessidade de envolvimento deste profissional nas problemáticas cotidianas da escola. Dadas as múltiplas funções sistemáticas, identificadas e/ou demandadas à interlocução deste profissional, inúmeras vezes tenho me perguntado acerca de como esta articulação formativo/interventiva, vinha/vêm sendo construída. Isso nos levou a buscar junto aos professores interlocutores o entendimento destas participações, articuladas aos desafios da formação para a multiplicidade de atuações/funções que lhe são solicitadas. Isso porque, ao mesmo tempo que sua presença é demandada, é igualmente criticada.

As incursões anteriormente citadas permitiram vivências diversas, acompanhamento sistemático da sala de aula e do cotidiano escolar, na escola, durante o desenvolvimento de observações, reflexões e produção de materiais e saberes, viabilizados no 1º ciclo da alfabetização, os três primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O conhecimento mais próximo desta dinâmica na e da escola, de suas propostas pedagógicas junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, igualmente as práticas e processos de gestão, permitiram situar os desafios atribuídos e ou destinados aos coordenadores pedagógicos de modo

mais específico, o que dá guarida à formação da atitude investigativa, necessária a este exercício.

Considerando a demanda específica do Trabalho de Conclusão de Curso, caracterizada por um processo de iniciação científica inerente à matriz curricular do Curso de Pedagogia, achamos por bem ressituar esta inquietação, articulada aos múltiplos reclames trazidos pelos nossos professores supervisores¹, bem como pelos demais professores dos Anos Iniciais, com os quais tínhamos contato na escola e nas salas de aula. Suas principais abordagens referenciavam a carência/ausência de acompanhamento, de assistência pedagógica, ante os múltiplos desafios que transversalizavam o cotidiano das turmas, das relações pedagógicas, da sala de aula, da ausência da família, do entendimento e tomadas de decisão acerca das intercorrências que se faziam necessárias na aprendizagem e nas mediações a elas vinculadas na unidade escolar como um todo.

Vale destacar que a caminhada empreendida tem caráter problematizador, tendo em vista buscar a construção da atitude investigativa desejável e necessária à formação/atuação dos profissionais egressos da pedagogia, na coordenação pedagógica, particularmente na atual conjuntura relativa ao Curso de Pedagogia. Em razão disso, definimos como problema a ser investigado neste estudo: **que indícios formativos emergem de estudos disponibilizados pela produção nacional, relativos à formação inicial do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?**

Para responder a lacuna de pesquisa proposta, estabelecemos como objetivos: buscar os indícios formativos que contribuem com a formação e/ou parâmetros para a constituição da profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas; cartografar as produções acadêmicas disponíveis em bases eletrônicas, relativas à formação do coordenador pedagógico, dando destaque aos seus autores, caracterização, áreas e ou cursos e instituições inquietas, autores, dentre outras particularidades, as quais contribuem para elucidar a temática/objeto deste exercício; depreender das produções relativas à formação para o coordenador pedagógico, saberes e fazeres sinalizados, tendo em vista os desafios de uma área, percurso/formativo em construção.

¹ Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partícipes do PIBID.

O estudo está metodologicamente delineado como qualitativo, do tipo estado do conhecimento, com abordagem indiciária. Os dados foram coletados no período de 27 de junho a 16 de julho de 2021, de acordo com o recorte temporal de 2006 a 2020 definido previamente. As expressões de busca selecionadas foram: formação inicial do coordenador pedagógico; formação do supervisor pedagógico; saberes do coordenador pedagógico. As buscas foram realizadas em bases de dados da CAPES e IBITC para captura de artigos, teses e dissertações. A análise e interpretação dos achados da pesquisa foi orientada pelas contribuições da Análise de Conteúdo sintetizada por Triviños (1987) como pré-análise; análise categorial e análise inferencial.

O processo de pesquisa aqui registrado intenciona dar visibilidade às demandas da formação/atuação do profissional que trabalha na coordenação pedagógica das escolas e/ou de outras instituições que se ocupam do desenvolvimento e da aprendizagem de sujeitos em diferentes níveis e processos. Ao nos debruçarmos sobre o processo histórico e a constituição profissional em questão, buscamos ancoragem em autores/pesquisadores de referência, atentos e sensíveis às causas do cotidiano escolar, sempre permeado de contradições e possibilidades.

O contato com os achados permitiu o estabelecimento de categorias de análise, que atendendo aos objetivos deste estudo, foram dispostas na seguinte maneira: significações e influências históricas; políticas de formação e processos formativos; atuação/profissionalização; saberes e fazeres pedagógicos e silenciamentos, no caminho a ser descrito na sequência.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de abstrair os indícios formativos que emergem das produções nacionais relativas à formação inicial em atenção às singularidades e demandas do exercício da/na coordenação pedagógica em escolas de educação básica e ou de outros espaços e instituições, buscamos no recorte temporal 2006 a 2020, em artigos, dissertações e teses, por meio da abordagem qualitativa, realizar um estudo do tipo estado do conhecimento ancorado em contribuições de Romanowski e Ens (2006, p. 39), as quais abordam estudos do tipo estado do conhecimento.

[...] A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

O caminho investigativo traçado deu-se por meio de buscas em fontes e bases eletrônicas, tais como: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), entre os dias 27 de junho a 16 de julho de 2021. Os descritores utilizados na busca efetuada foram: “formação inicial do coordenador pedagógico”, “formação do supervisor pedagógico” e “saberes do coordenador pedagógico”.

Localizando nesta busca, inicialmente, um total de 1895 (mil oitocentos e noventa e cinco) trabalhos nas três plataformas. Dada a quantidade de estudos localizados, por meio da leitura dos resumos, títulos e palavras-chave, selecionamos aqueles que se aproximavam do objeto descrito para este estudo: a formação inicial do/para o coordenador pedagógico.

A partir desta seleção inicial, cartografamos os estudos na diversidade de gêneros descritos: artigos, dissertações e teses, num montante de 20 trabalhos. Na sequência, realizamos uma nova depuração, em que pode-se observar que quatro trabalhos constavam em duplicidade. Ao final deste exercício, definimos o escopo deste estudo: 20 produções, sendo 6 artigos, 12 dissertações e 2 teses.

Definidos os estudos e as categorias de leitura integral (resumo, introdução, olhares teóricos, metodologia e considerações finais) dos trabalhos inventariados, verificou-se que três dissertações se configuravam incompatíveis com os objetivos propostos neste trabalho. A partir de uma matriz de referência teoricamente construída, realizamos a análise e interpretação dos resultados do estudo com as contribuições da Análise de Conteúdo:

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 2)

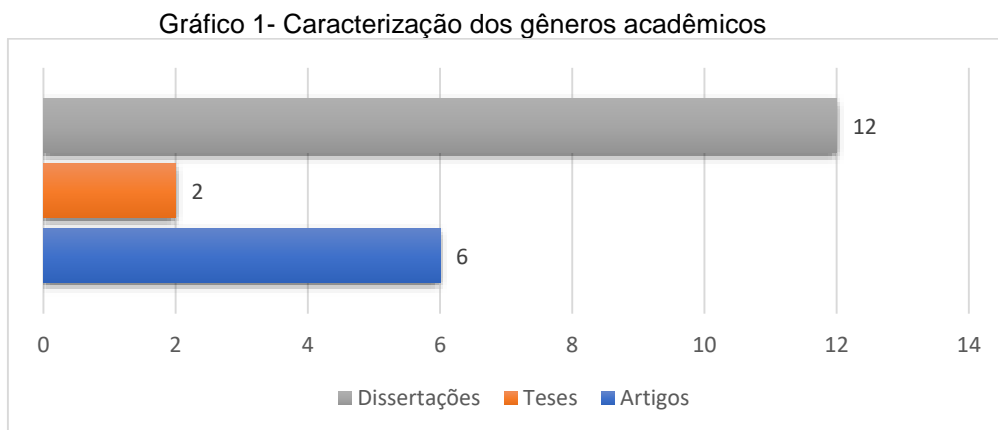
Em consonância, Chizzotti (2006, p. 115) afirma que a Análise de Conteúdo contribui com a definição que:

[...] um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas, a mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Somam-se a essas discussões a contribuição proveniente da sintetização desta perspectiva, anunciada por Triviños (1987), e aqui caracterizada como: pré-análise (leitura geral/integral dos achados, em atenção ao objeto, demarcando sua presença); análise categorial (retomada à leitura feita, agrupando os destaques) e análise inferencial (reflexões e análises, articuladas às incursões teóricas).

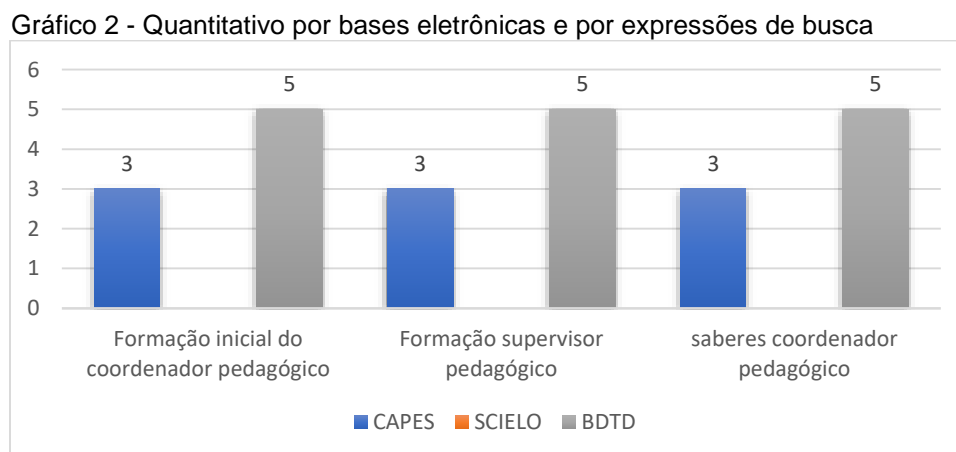
Inicialmente apresentamos dados quantitativos graficamente organizados no tocante à caracterização dos gêneros acadêmicos acessados, ao quantitativo por bases eletrônicas, as instituições e pesquisadores inquietos acerca do tema e estudos selecionados para o escopo desta pesquisa.

Quanto à caracterização dos gêneros acadêmicos buscados e selecionados para este exercício, podemos evidenciar a preponderância de estudos configurados como dissertações, seguidas pelo gênero textual teses. O movimento sinalizado, embora não tão intenso, se considerarmos o quantitativo de produções que tangenciam o objeto, mostra-se promissor.



Fonte: elaborado pela autora.

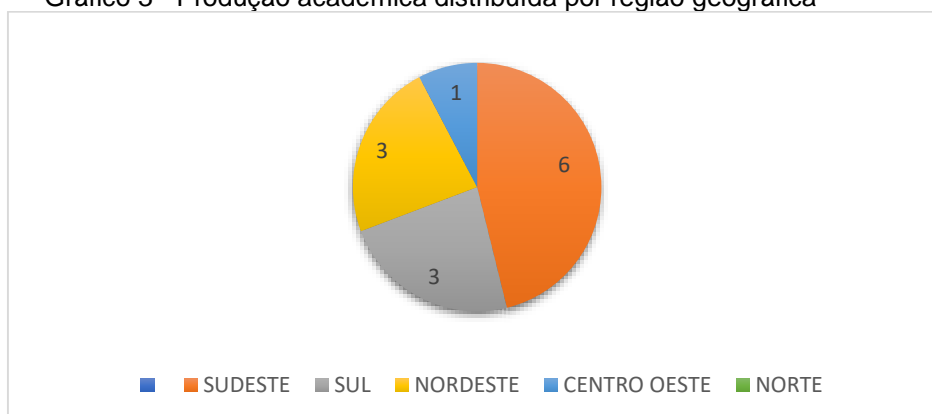
O quantitativo por palavras de busca, dada a especificidade buscada, dá-se de forma paritária, sem grandes diferenças.



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 3 buscamos dar visibilidade às regiões do país inquietas ante o tema. Destacamos a presença de 06 (seis) trabalhos na região sudeste, a presença de apenas um trabalho na região sul e a total ausência de estudos na região norte do país.

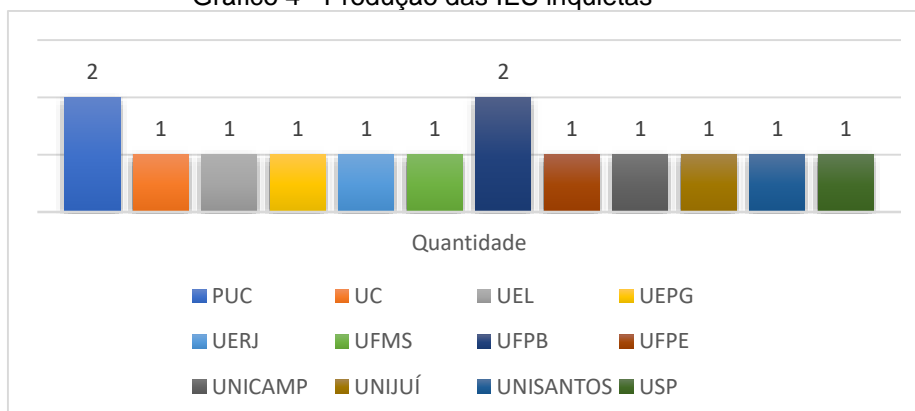
Gráfico 3 - Produção acadêmica distribuída por região geográfica



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os aspectos regionais, também buscamos situar as instituições igualmente inquietas, a partir dos trabalhos, os quais foram selecionados por meio das expressões de busca já descritas. Em apenas duas instituições localizamos dois trabalhos, atentos a temática/problemática em estudo, sendo a PUC/SP e a UFPB. As demais instituições contribuem com um estudo cada.

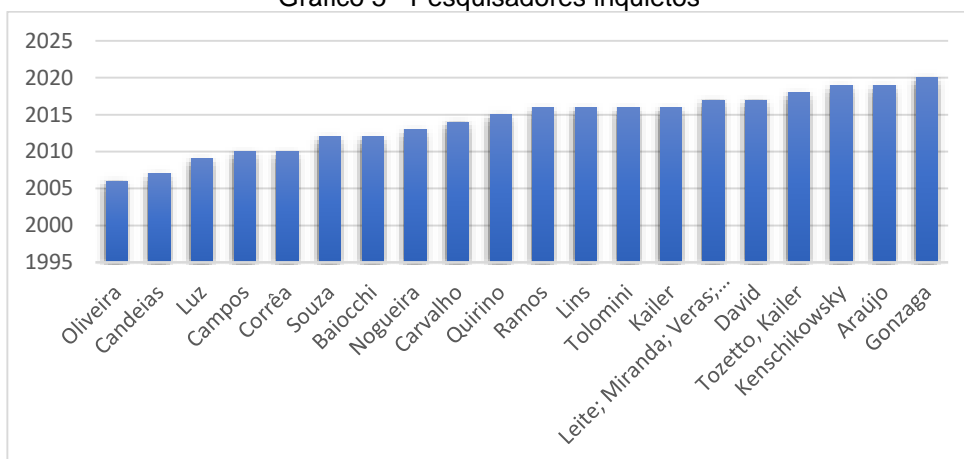
Gráfico 4 - Produção das IES inquietas



Fonte: elaborado pela autora.

Para além das regiões, instituições, também desejamos identificar os pesquisadores inquietos, mestres e doutores que vêm se ocupando deste objeto de estudo no recorte histórico pós 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Gráfico 5 - Pesquisadores inquietos



Fonte: elaborado pela autora.

Os aspectos quantitativos assinalados contribuem na construção e na percepção de um movimento formativo, ainda exíguo, mas que se traduz em compromisso de formação continuada vinculada às demandas dos contextos formativos e dos espaços, *lócus* de formação.

No tocante aos aspectos qualitativos, agrupamos as contribuições analisadas em 4 (quatro) categorias assim descritas: sinalização das significações e influências históricas relativas à temática; movimentos de formação inicial e continuada; processos de atuação e profissionalização; e saberes e fazeres relativos às demandas da formação/atuação para a coordenação pedagógica.

Para melhor compreender e elucidar a escolha temática em destaque nos ancoramos em referenciais que subsidiam a formação inicial e continuada, provenientes do curso de Pedagogia em sua história e trajetória.

3 A DOCÊNCIA E A ATUAÇÃO/FORMAÇÃO NA E PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A ocupação com o tema/problema relativo à formação e à atuação do coordenador pedagógico como profissional da pedagogia está inscrita e circunscrita no processo de formação geral particularmente do pedagogo/professor. Esta discussão articulada às demais singularidades formativas acessadas por meio deste curso, nos levaram a pensar e a problematizar a formação de professores no Brasil. Embora sua ocupação advenha de longa data, a expressividade vem de pesquisadores que se ocuparam e que vêm se ocupando desta perspectiva e suas interfaces nas últimas décadas, tais como: Freire (2018), Libâneo (2003), Saviani (2012), Vasconcellos (2019), dentre outros.

3.1 A historicidade e os desafios formativos: o curso de Pedagogia em destaque

É necessário destacar que, desde a chegada dos jesuítas neste país, a educação e a formação de professores se fez e refez com avanços e recuos, perceptíveis até os dias atuais. Em decorrência das ocupações e preocupações recorrentes na história da educação brasileira, vemos que, apesar dos avanços, ainda carecemos de incursões, isso se considerados apenas os desafios da atualidade, salvaguardadas os movimentos e as contribuições históricas e sua relevância, ante a diversidade de cenários e movimentos.

O curso de Pedagogia, desde sua implementação, em meados do ano de 1939, tem sido desenhado e redesenhado de acordo com os desafios, demandas e expectativas da sociedade educacional. A diversidade de incursões e a multiplicidade de processos formativos que lhe são/foram destinados, tipifica um curso com múltiplas faces e interfaces, tais como a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Gestão Institucional, a atuação no Ensino Médio

do Curso Normal e/ou Magistério e as denominadas habilitações com formação para atuação na Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar, além de outras possibilidades de atuação formal e ou informal.

Assumimos e compreendemos igualmente que o processo formativo destinado a um curso desta natureza também carece de múltiplos e diversos processos, porém, prospectados por interesses e intencionalidades tão diversas que, muitas vezes, não são compreendidos no âmbito das disputas de sua construção, em instituições, de categorias de classe, áreas afetas etc.

Destacamos, outrossim, que a ocupação com os processos de ensino e aprendizagem da criança e do adolescente poderia apresentar diferenças e expressivas conotações em relação à aprendizagem, aos processos de ensino relativos às crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos, bem como as peculiaridades destes sujeitos, além da ocupação com os aspectos didáticos/metodológicos, éticos e políticos que circunscrevem os processos formativos destes profissionais.

A diversidade de possibilidades anunciadas, demandadas/atribuídas a estes profissionais, professores(as), respeitando o movimento histórico traduzido nas últimas décadas, tem sido mais centralizada. De acordo com Arantes (s.d.), isto ocorre a partir da Reforma Universitária promulgada em 1968, seguida da reformulação do curso de Pedagogia pelo Parecer nº 252/1969, que trouxe ao curso conteúdos mínimos e áreas chamadas de habilitações, sendo elas: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Dentre os avanços e retrocessos sinalizados, a identidade do pedagogo e sua formação esteve sob influências provenientes do Período Militar (1964-1985), que, no intuito de atender e acompanhar as demandas postas pela mudança provenientes das bases produtivas, econômicas e industriais forjou uma concepção tecnocrata de educação, impondo a lógica da racionalidade, eficiência e produtividade, respaldada por uma formação igualmente assim caracterizada.

Ressalta a fragmentação e a ausência de reflexão sobre os processos de trabalho docente, típicas do taylorismo-fordismo. A tônica não é a qualidade da formação do professor, mas suprir a demanda necessária de professores a serem formados, para dar conta das demandas do mercado de trabalho, que necessita de pessoal treinado e 'adaptado' para o trabalho repetitivo e mecânico. (OGLIARI, 2011, p. 1595)

A formação e atuação de professores, influenciada, sobretudo, pela fragmentação do trabalho pedagógico, na dissociação da teoria e da prática, neste caso especificamente incumbindo a função de controlar e inspecionar o trabalho educativo aos então supervisores pedagógicos.

Embora a concepção atual do coordenador pedagógico encontra-se associada ao processo de ensino-aprendizagem, a análise do percurso da atuação desse profissional possui um significado histórico, que se encontra, muitas vezes, cristalizado em ações e políticas com as características da lógica empresarial. (KAILER, 2016, p. 26)

A autora avança dizendo que “[...] conceituar de maneira clara as funções exercidas por esse profissional requer um reconhecimento dos fios históricos que envolveram a construção que, muitas vezes, conserva e reproduz a atuação do coordenador pedagógico” (KAILER, 2016, p. 26). Vasconcellos (2019) contribui ressaltando que as marcas históricas desse profissional estão ligadas ao poder e controles autoritários, razão pela qual convoca os coordenadores que assumem tais funções na atualidade, de modo que se sustentem em uma postura de acolhimento, conquista e confiança dos demais colegas educadores.

A partir destes indicadores, é que adentramos as Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à formação de professores nos cursos de Pedagogia, traduzidas pela Resolução de CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e seu respectivos Pareceres CNE/CP nº 5, de 31 de dezembro de 2005, e o Parecer CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006. Destacamos nestes ordenamentos a superação da formação dos especialistas em educação – as quais estavam vinculadas e “[...] haviam sido assimiladas à função docente, como atribuições dos egressos dos cursos de pedagogia” (SAVIANI, 2012, p. 57). Nesse sentido, a partir de 2006, coube ao curso de Pedagogia formar docentes para a atuar na:

Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2)

As especificidades formativas anunciadas parecem claras, no entanto, se atentarmos para as áreas de serviços e apoio escolar, bem como outras atribuições provisionadas dentre o rol de conhecimentos pedagógicos demandados, nos indagamos acerca do seu alcance referente às demandas formativas e outras singularidades que precisam ser pensadas e compreendidas, por emanarem de contextos amplos e diversos e, na maioria das vezes, não vistos no processo formativo.

Com as novas diretrizes aprovadas, de acordo com Saviani (2012, p. 56-57), “[...] as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação foram assimiladas à função docente”, constituindo-se em “[...] atribuições dos egressos do curso de pedagogia”.

Entendemos necessário destacar e problematizar que as transformações desejadas expressas em documentos oficiais não explicitaram as condições objetivas de modo a especificar e implementar as intenções ensejadas. Nota-se que não houve explanações sobre incursões didáticas e pedagógicas, além de não se posicionarem acerca das fontes, ou seja, do rol de recursos igualmente necessários para a formação de professores, a proposição de planos de carreira compatíveis e viáveis, bem como as condições objetivas para que as instituições subsidiassem teórica e metodologicamente os profissionais para as mudanças provenientes do intencionado.

Libâneo (2003, p. 463) destaca ainda que “[...] toda instituição escolar possui uma estrutura de organização interna [...]” e que isso dá sentido à “[...] disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo - no caso, a escola cumpre sua função social [...]”. Seguramente, a estrutura, a organização a disposição dos setores garante o funcionamento, porém sua ausência no processo de implementação acompanhamento e sustentação, debilita os processos.

A debilidade dos processos decorre da falta de bases, de referências teórico/práticas, metodológicas, políticas, traçadas pela formação inicial e

continuada dos profissionais pedagogos e/ou professores de outras áreas e cursos de licenciatura. Porém, neste caso, focamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e, por meio delas, evidenciamos pesquisas atuais da área e do campo de atuação profissional, efetuados por: Kailer (2016), Quirino (2015), Fernandes (2018), Leite et al. (2015), Libâneo (2018) e Vasconcellos (2019). Estes pesquisadores problematizam os limites da formação e atuação de profissionais pedagogos, os quais assumem função e/ou atuam nas áreas de gestão escolar, da orientação, no âmbito das dificuldades de aprendizagem, na mediação dos processos educativo/formativos, dentre outros.

A problematização em curso acolhe a diversidade e indaga a efetividade dos processos educativos na diversidade anunciada. Isso não significa menosprezar as possibilidades existentes, tampouco a capacidade de atuação profissional, soa, outrossim, como exercício de chamamento acerca do quão onerados são estes profissionais no âmbito de sua formação/atuação, o quão desprestigiados muitas vezes se encontram, dado que muitos se alvoram a prerrogativas das competências que lhe são confiadas pelo percurso formativo.

Em razão disso, nossa ocupação versa de forma mais atenta os processos de formação do(a) profissional coordenador(a) pedagógico(a). Reconhecido como importante profissional no processo educativo, apresentado por Libâneo (2018, p. 180) como responsável pela “[...] viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. A qualidade de ensino aqui referenciada ancora-se no direito ao acesso e à permanência exitosa em processos de ensino/aprendizagem, independentemente dos níveis onde possam ocorrer.

Fernandes (2018, p. 16), destaca numa perspectiva reflexiva que “[...] a atuação do coordenador pedagógico pode se configurar numa cultura organizacional de desenvolvimento, de estagnação ou regressão”, se não houverem alguns fatores que são atribuídos [no processo de formação/atuação] como influência [confluência] no problema da identificação profissional, [dada] a multiplicidade de tarefas destinadas a este profissional. A autora segue dizendo que “[...] a função do coordenador pedagógico segue um prisma abrangente e multifacetado” (FERNANDES, 2018, p. 41), dadas as altas demandas de desempenho inerentes a: conflitos educacionais, sociais e familiares, entradas e

saídas do ambiente escolar, substituição de professores, agenda e horários de aulas e reuniões e acompanhamento pedagógico aos docentes.

De acordo com Vasconcellos (2019), as funções/atribuições deste profissional coordenador(a) pedagógico(a) abrangem uma equipe da escola que seria responsável pelo:

[...] Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento pleno e a alegria crítica, partindo do pressuposto que todos têm direito e são capazes de aprender. O núcleo de definição e de articulação da supervisão/coordenação deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2019, p. 129)

As diversidades de atribuições/funções ainda carregam consigo indicadores que precisam ser repensados à luz dos desafios e conjunturas atuais na educação. Kailer (2016, p. 41) afirma que a formação/atuação deste profissional “[...] passou a estar intimamente ligada às atribuições administrativas que já se caracterizam como marcas profundas na representação do coordenador pedagógico e na formação desse profissional”. Segue apontando que o perfil profissional está ainda “[...] cristalizado por ideias e práticas mais voltadas ao especialista, ao fiscalizador e ao técnico, pouco se consegue enxergar o coordenador como parte integrante da equipe docente e organizador do trabalho pedagógico” (KAILER, 2016, p. 41).

A disposição em voga precisa ser pensada à luz dos desafios e conjunturas atuais, sem, no entanto, negligenciar as contradições que cercam esta construção profissional em momentos igualmente contraditórios, se adentrarmos as perspectivas históricas e políticas de suas incursões.

Essa indefinição de papéis e essa carência dos saberes necessários à atuação são fontes constantes de desentendimentos e crises entre coordenadores e professores, dificultando tanto a atuação de uns quanto dos outros, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e alterando de forma negativa o clima da escola. (QUIRINO, 2015, p. 35)

Leite et al. (2017, p. 5), em atenção à formação/atuação, chama a nossa atenção acerca do processo, destacando que “[...] o desenvolvimento profissional

consiste em uma construção e/ou processo contínuo que se faz e refaz ao longo do percurso”. Em relação ao exposto, tendo em vista suas singularidades quanto à atuação/formação do Pedagogo por si só, que já é múltipla, dada a iniciação na alfabetização, passando por todas as linguagens (iniciais) constitutivas dos currículos e/ou das áreas de organização da aprendizagem inicial das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre outras singularidades que cercam estes processos, articuladas à realidade e ao contexto educacional dos sujeitos e da vinculação às instituições.

Contribuindo com o esclarecimento acerca do objeto de estudo em tela, Bittencourt e Ambrósio (2018, p. 267) destacam que a coordenação pedagógica se nutre e sustenta em um “[...] conjunto de atividades como planejar, elaborar, coordenar, gerir, acompanhar, participar, organizar, orientar, integrar e avaliar o trabalho de diversas pessoas dentro da escola”.

[...] A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2018, p. 180)

Ainda de acordo com Quirino (2015, p. 38), “[...] como educadores/as do/a educador/a e agentes mediadores e catalizadores da prática educativa, todo/a coordenador/a pedagógico/a deve ser possuidor dos saberes docentes”.

Em razão disso, reiteramos que os saberes demandados são construções que vão se efetivando durante o percurso formativo do profissional, em decorrência das múltiplas possibilidades que lhe são oferecidas e/ou demandadas. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, deverão ser propostos na formação inicial dos cursos de Pedagogia, indicadores formativos, os quais possam vir a contemplar:

[...] A necessidade de um profissional preparado para atuar como responsável do trabalho do professor, não mais como um fiscalizador do trabalho docente, é evidente. Desse modo, foi trazido o modelo de formação que abarcou à docência como base da formação do coordenador pedagógico. Apesar do consenso legal sobre a importância dos saberes pedagógicos como base para a atuação do coordenador. (KAILER, 2016, p. 35)

Outro aspecto fundante, reiterado por Kailer (2016, p. 35), provem da importância de se destinar “[...] rigor científico ao trabalho do coordenador pedagógico, aos saberes específicos, que devem ser apropriados no âmbito da formação especializada [...] nesse caso a formação inicial”. O destaque sinalizado pela autora é de:

[...] a formação inicial é que possibilita bases para o coordenador realizar seu trabalho de forma autônoma e consciente sobre sua prática, sem cair nas ações imediatas e fragmentadas, e, conseqüentemente, na perda da dimensão totalitária da educação. Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de o coordenador pedagógico ser formado em um curso de Pedagogia, que possibilite a compreensão dos determinantes sociais, políticos e econômicos. (KAILER, 2016, p. 35)

Uma formação sólida permite a construção da autonomia e da consciência sobre e a partir da prática docente, decorrente da formação inicial e/ou continuada “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2018, p. 25). Em tese, cabe-nos afirmar que as competências reiteradas são constitutivas de um processo de elaboração que explicita a continuidade, a articulação e as demandas da incompletude humana, tendo em vista que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p. 50).

4 ACHADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 A Coordenação Pedagógica: significações, influências históricas e processos de formação/atuação

O exercício da coordenação pedagógica, subsidiada por uma densa gama teórica, está vinculado mais especificamente a uma área específica de formação, o Curso de Pedagogia, o qual subsidia outras interfaces, tais como a docência na Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar e os seus processos pedagógicos de forma mais sistêmica. São olhares diversos para a realidade e seus *lócus* de atuação profissional.

É oportuno reiterar que daremos destaque à identidade e à formação do coordenador pedagógico, dadas as inquietações pessoais e profissionais referenciadas no decorrer do percurso formativo. A busca aqui efetuada e o caminho percorrido nutrem-se de um exercício de busca aqui caracterizado por diferentes movimentos históricos, políticos, éticos e conjunturais, os quais permitiram a identificação de diferentes tessituras que se configuram em categorias a serem descritas e refletidas.

A significação e as influências históricas que perpassam a realidade e o exercício profissional do coordenador pedagógico (nomenclatura atual), são reiteradas pelas demandas cotidianas e asseguradas pela legislação que acompanha os ditames históricos destas instituições educacionais, normalmente mediadas pelas demandas políticas dos sistemas vigentes. É necessário compreender que:

²[...] as reformas educacionais, promovidas em 1996, desestabilizaram os docentes e desvirtuaram a essencialidade da tarefa pedagógica de coordenar, uma vez que as medidas adotadas, apesar de passarem essa impressão, não oportunizavam a reflexão coletiva e a crítica, e cabia ao PCP (Professor Coordenador Pedagógico) cumprir as orientações prescritas vindas de cima para baixo. (NOGUEIRA, 2013, p. 19)

² Os excertos de fala do material empírico constam registrados neste texto em itálico.

Não é novidade para todo e qualquer profissional da educação que se preze a compreensão de que a educação foi, e está, submetida aos interesses ético/políticos, acordados pela legislação vigente e que, na maioria das vezes, suas alterações decorrem de acordos clandestinos que cerceiam a reflexão crítica proveniente das categorias envolvidas. Quanto a incursão, supressão e alteração nominal das funções educacionais é oportuno destacar que:

A análise dos especialistas de educação, supervisores, orientadores e administradores vem percorrendo uma trajetória histórica de avanços e retrocessos, acompanhando o próprio movimento político educacional do nosso país. Inicialmente criticados por sua função fragmentada no interior da escola, passando pelas discussões sobre a validade de sua função ou possível extinção, e hoje, centrados na questão da sua formação, os especialistas continuam na busca de caminhos e resposta junto aos estudiosos da área. (OLIVEIRA, 2006, p. 12)

Atentos às questões da formação e à busca de caminhos que melhor possam responder as singularidades das suas funções/atribuições, é meritório destacar que a história e suas interfaces são referenciais importantes para compreendermos a constituição, significação e as articulações de diferentes ordens, particularmente as teóricas/práticas que estruturam os processos educativos e de gestão pedagógica no país.

No Brasil, na década de 1920, inicia-se um período de intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar. As novas medidas adotadas atingem a estruturação do aspecto administrativo-burocrático e consiste em estabelecer, para a administração escolar, uma esfera de atribuições que predominantemente caracterizavam uma divisão entre os setores administrativos dos setores técnicos-pedagógicos. (LUZ, 2009, p. 38)

A cisão entre os aspectos técnicos e pedagógicos são dicotomias que caracterizam uma divisão social expressa no interior das instituições educacionais, as quais atribuem às funções ali exercidas parâmetros de valoração.

[...] a separação entre o administrativo e o técnico-pedagógico é a condição para o surgimento da figura do supervisor. Enquanto ao diretor caberia a parte administrativa, atribui-se ao inspetor um caráter técnico, a que caberia cumprir o papel de orientação pedagógica e de estímulo à

competência técnica, passando, dessa maneira a ser chamado de supervisor. Constituíram-se, dessa forma, condições objetivas para a conferir estatuto de verdade prática à 'ideia' de supervisão rumo a profissionalização. (LUZ, 2009, p. 40)

Podemos, outrossim, destacar que a definição de papéis e de funções independentemente de onde possam ocorrer, corroboram sobremaneira com a legitimação das ideologias que perpassam os papéis e as instituições. Nesta perspectiva, dentre as definições das denominadas habilitações formativas exercidas no interior das escolas voltam-se aos profissionais que atuam na direção/gestão; no acompanhamento dos processos de aprendizagem, como o orientador educacional, e os que atendem e acompanham os professores: o supervisor educacional.

[...] a profissão do supervisor educacional surge de modo intencional e sua formação segue orientações prioritariamente políticas e econômicas. Decorre da pedagogia tecnicista, cujos objetivos são a capacitação e o treinamento dos especialistas e de profissionais de educação para atender às demandas do setor produtivo capitalista. Advém, pois, do modelo taylorista implantado nas fábricas. Acentuando a divisão do trabalho escolar e fragmentando as tarefas dos profissionais na escola. (LUZ, 2009, p. 43)

Desta interface formativa destinada ao supervisor, vemos emergir na contemporaneidade as singularidades das atribuições e funções destinadas ao coordenador pedagógico. O processo de atuação demandado requer igualmente reflexões acerca do processo formativo, das demandas e da peculiaridade dos papéis e atos exercidos em momentos históricos igualmente distintos.

[...] o coordenador, por vezes, ainda é visto como um gerente ou administrador, retomando uma ótica da supervisão e do coordenador meramente como fiscal do trabalho docente. Para o exercício de uma função com qualidade e a fim de caminhar rumo à profissionalização, é necessário o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos, a busca por definições de responsabilidades e, certamente, uma flexibilidade na prática de coordenar. (LINS, 2016, p. 83)

Caminhar tendo em vista a profissionalização, constitutiva e referenciada pelos saberes reais, destinados às peculiaridades que perpassam os espaços e a

gestão os processos pedagógicos em tela, significa revisar aspectos de diferentes ordens.

[...] em sentido conceitual e teórico, não houve efetivamente mudança em relação à função do supervisor. Transformada a sua nomenclatura como professores, ou professores pedagogos, o que houve foi a unificação das funções, sem uma proposta concreta de mudança na prática. A mudança para ser real necessita de reorganização de pessoal, de espaço, de revisão de carga horária. Ao problematizar o trabalho coletivo como base para essa unificação, é preciso dar condições reais e concretas para que este se concretize. (OLIVEIRA, 2006, p. 56)

Dentre as peculiaridades interventivas atribuídas ao coordenador pedagógico na escola está a demanda do trabalho coletivo, também compreendido como exercício de corresponsabilidades e trocas, inerentes ao exercício profissional, desenvolvido no interior desta e/ou demais das instituições educativas. Esta perspectiva pressupõe reaprender, tendo em vista a superação da centralidade, pelo compartilhamento de funções e ou atribuições.

No entanto, os coordenadores *“[...] concebem a coordenação a partir da lógica da supervisão e, por isso, ainda centralizam muito as atividades e responsabilidades... [...] o ideário de supervisão ainda permanece enraizado na forma de conceber a coordenação pedagógica”* (LINS, 2016, p. 92).

A superação deste enraizamento histórico pressupõe que: *“Uma vez constituída e existente nas escolas, por força histórica de uma legislação, acredita-se que a coordenação pedagógica pode revestir-se de uma postura articuladora coerente com o universo em que se inscreve”* (TOLOMINI, 2016, p.13).

*A própria legislação hoje, embora apresente indicativos dos deveres, não abrange todas as possíveis atribuições da supervisão escolar, pela amplitude daquilo que é proposto e pelas outorgas poderem ser (mesmo que indevidamente) executadas por toda uma equipe diretiva, omitindo um respeito e uma delimitação efetiva, das práxis competentes ao cargo. Tal situação acaba por promover um movimento contraditório e por vezes, até alienante ao trabalho da supervisão escolar, **hoje coordenação pedagógica**³, uma vez que, diante das incertezas, dúvidas e acasos, não cumpre com aquilo que seria de seu dever e direito no processo pedagógico. (TOLOMINI, 2016, p. 46)*

³ Grifos nossos.

A multiplicidade de dúvidas, problematizações e indagações que circunscrevem o exercício profissional do coordenador pedagógico clamam pela sinalização e efetivação de processos de formação inicial, igualmente subsidiados e assumidos como deveres das instituições que dão ancoragens a estes processos e ou a eles se vinculam.

[...] à medida que a formação acadêmica inicial, no contexto da legislação vigente não contempla as especificidades, se faz necessário que sejam intensificadas formações em serviço, continuadas ou permanentes, para subsidiar o coordenador pedagógico na sua atuação. (NOGUEIRA, 2013, p. 37).

Embora concordemos com a sinalização efetuada, não podemos concordar com a deliberação de que este compromisso seja atribuído exclusivamente aos profissionais que atuam em atenção aos processos de coordenação pedagógica. Compreendemos, outrossim, a necessidade de que os cursos de formação de professores assumam realmente um compromisso e abarquem a importância do processo formativo continuado.

4.2 Políticas de formação e processos formativos: movimentos de formação inicial e continuada

Dentre as políticas públicas e processos formativos identificados nos estudos capturados, emergem alguns destaques que evidenciam indícios formativos provenientes da trajetória do profissional que assume a coordenação pedagógica; da sua experiência e compromissos com a docência; da sua formação inicial e continuada, dentre outros.

Dentre as múltiplas necessidades assumidas e auscultadas pelas pesquisas acessadas, é meritório destacar a necessidade de resignificação no concernente ao Curso de Pedagogia, tendo em vista a complexidade e a

quantidade de incursões formativas e de atuação, que se propõe a visibilizar como demanda.

Há necessidade de uma ressignificação do curso e da formação do pedagogo, retomando as brechas e falhas que o processo histórico já indicou caminhando para uma busca de interesses coletivos, [...] a dimensão ética é o ponto de partida para essa mudança. (OLIVEIRA, 2006, p. 69)

Dentre as mudanças históricas que perpassam o curso, nele constatamos dimensões pontuais, dimensões amplas e diversas, com interfaces atentas às questões que vão surgindo nos estudos que foram e têm sido subsidiados pelas exigências legais demandadas aos pedagogos ao longo do tempo.

[...] a exigência da habilitação em pedagogia para assumir a função de pedagogo representou um avanço, mas não significou, necessariamente, que as condições de trabalho e valorização do profissional tenham acontecido na mesma medida, ou que tenha havido mudanças substanciais nas funções desenvolvidas. (OLIVEIRA, 2006, p. 62)

Nesta perspectiva, a formação inicial tem alcances interessantes e distintos, mesmo respeitada a formação específica inerente à matriz curricular dos cursos, instituições e respeitadas as habilitações e/ou seus eixos formativos, desenvolvidos em processos formativos com partes diversificadas, as quais são efetivadas por meio de projetos de pesquisa, de extensão e/ou de ensino.

A formação inicial não traz a obrigatoriedade das habilitações [...] durante a graduação [...]. [...] entendemos que o que as pesquisas levantam é a necessidade de uma formação específica mais ampla nas universidades, seja em cursos de extensão, seja com a ampliação das disciplinas eletivas. (LINS, 2016, p. 25)

Outro aspecto que emerge como fundamental neste estudo é a defesa da docência e a conseqüente construção de capacidades, habilidades, atitudes pessoais e profissionais, que configuram *práxis* pedagógicas distintas em espaços e processos de atuação. É importante observarmos a defesa relativa à vivência e à experiência docente, como critério para o exercício da atuação como coordenador pedagógico.

[...] ao defender a docência como a base da formação do pedagogo e, conseqüentemente, ao apostar na capacidade desse profissional da educação e construir a suas práxis integrando o geral e o específico, as quais constituem o trabalho no espaço institucional da escola, não faz-se a defesa de uma formação polivalente ao extremo, uma vez que isso pode significar não preparar bem esse pedagogo nem para a docência nem para atuar como coordenador pedagógico, diretor ou qualquer outro campo específico. (CANDEIAS, 2007, p. 103)

O destaque relativo à vivência docente talvez se justifique em decorrência das necessidades do professor, das demandas empáticas, quanto ao que ocorre e se configura nos processos educativos, quanto às faixas etárias, as aprendizagens, os dilemas dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, dentre outras peculiaridades.

Outros aspectos, relativos à formação inicial e ou continuada, muitas vezes provêm do corpo docente das instituições, dos olhares teóricos, das experiências, das disputas que ali se efetivam, quando da construção das matrizes curriculares dos cursos.

[...] o problema da formação promovida pelo curso de pedagogia, é esta não contempla com profundidade a coordenação pedagógica... [...] à escassez de estudos referentes à função de coordenação pedagógica. (LINS, 2016, p. 100)

*[...] ressaltamos a importância de **uma formação que ofereça uma bagagem sólida de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico**, que, para tanto, volte seu olhar aos processos educacionais, sem distanciar do âmbito escolar dos saberes que norteiam a prática pedagógica. (KAILER, 2016, p. 41)*

[...] os cursos de pedagogia, não estão, de fato, formando gestores e não há uma formação para eles quando assumem a função. [de coordenadores/ras] Isto faz com que vivenciem muitas dificuldades e acabam passando por situações de sofrimentos que poderiam ser evitadas. (CAMPOS, 2010, p. 140)

O destaque à ausência de cuidados formativos específicos para o exercício da coordenação pedagógica, sinalizam novas demandas, novos processos formativos, novos olhares, novas opções, dentre as múltiplas já existentes para o exercício da profissão do(a) pedagogo(a).

Ademais, faz-se necessário destacar a importância da formação continuada, entendida e apresentada como movimento contínuo e interdisciplinar

de vivências teórico/práticas múltiplas e/ou específicas, demandas pelas peculiaridades dos processos de inserção profissional.

*[...] entendemos a **formação continuada** como um movimento interdisciplinar para [articular] um conhecimento ao outro, ao rever os velhos conhecimentos para reedificá-los e alcançar um novo saber. A formação continuada, encaminhada dessa maneira, parte da análise da ação pedagógico/administrativa, sob novos enfoques e paradigmas. Nesse sentido, trata de compreendê-la em sua historicidade. (LUZ, 2009, p. 98)*

*[...] a **formação continuada** é um caminho para que o supervisor conheça as competências que deve desenvolver para exercer seu papel e situe-se historicamente no campo da atuação, revendo sua formação e sua prática. Isso nos leva a entender que a identidade está em construção e é movimento, é metamorfose. (LUZ, 2009, p. 115)*

Nesse sentido, as especializações na área de coordenação pedagógica emergem e são aspectos salientados nas pesquisas como primordiais para que o coordenador pedagógico possa sustentar e compreender a sua *práxis*, sobretudo, enquanto profissional que tem como atribuição promover a formação continuada do corpo docente escolar, em atenção às demandas dos estudantes e dos professores envolvidos nos diversos processos de atuação/vinculação.

*[...] a **educação continuada** entendida como principal função do coordenador pedagógico precisa estar integrada a um projeto de escola, que também não deve ser compreendido de maneira estática senão com a flexibilidade necessária para captar as novas demandas, que por acaso surjam no cotidiano das relações e dos processos na escola. (CANDEIAS, 2007, p. 63-64)*

***A formação inicial e a formação continuada**, como fatores decisivos para o enfrentamento das atribuições “os coordenadores têm sido vistos como formadores, mas, para isso, primeiro precisam formar-se continuamente. Esse nosso achado, porém, é um tema para outras discussões. (LINS, 2016, p. 96)*

Tendo em vista as contribuições inerentes à construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, subsidiadas pelos movimentos formativos da formação inicial e continuada e suas e suas especificidades, faz-se

necessário ampliar o diálogo interinstitucional, o exercício de escuta entre os profissionais, ante os compromissos éticos ensejados.

[...] é imprescindível considerar a história pessoal, sustentada pelas experiências familiares, escolares, que vem muito antes da formação inicial e do primeiro emprego. Dessa forma, a história de vida desse sujeito está intimamente ligada ao conceito de identidade. (SENTOMA, 2020, p. 79)

*[...] a **relação entre a formação inicial e a identidade profissional**, em especial no campo da coordenação pedagógica, é entender que o processo de construção social da identidade profissional do coordenador pedagógico, inicia-se sobretudo, no contexto da sua formação inicial e, por certo, adquirirá consistência e robustez a partir de um trabalho crítico-reflexivo no campo das suas práticas (experiências). (ARAÚJO, 2019, p. 60)*

Apesar das múltiplas contradições inerentes aos processos educativos, às políticas públicas de formação e suas interfaces, portanto, é através dos processos formativos nos cursos de formação inicial e continuada que os coordenadores pedagógicos podem construir o arcabouço teórico e prático, necessário, tendo em vista a constituição da sua identidade profissional e sua ocupação com as “*intervenções que objetivam o aprimoramento do processo ensino aprendizagem*” (NOGUEIRA, 2013, p. 108).

4.3 O processo de atuação e profissionalização

O processo de formação e atuação profissional constituiu-se, nutre-se de diferentes movimentos formais e informais, técnicos e políticos, imaginários e reais, e/os quais articulados ao cotidiano da escola. Estes, por sua vez, reconfiguram-se apresentando novos desafios mediatizados pelos processos pessoais e profissionais, eivados chamamentos, descritos/apresentados como, saberes, competências, atitudes, habilidades, quais sejam, e que também não ocorrem simultaneamente. Os desdobramentos relativos aos processos de ensinar e aprender, e/ou de gestão, permitem a seu modo a construção de

demandas das mais diversas ordens, carecendo de solução e ou de encaminhamentos.

É importante destacarmos que nos diferentes espaços de incursão esta perspectiva profissional tem sido apresentada sob diferentes denominações, as quais caracterizam movimentos e períodos históricos igualmente distintos. Dada a liberdade de organização e definição das funções, atribuições e formações, algumas regiões do país mantiveram a denominação supervisor, orientador, enquanto outras regiões definiram-no como coordenador pedagógico. Esse profissional atua na formação de professores, em seu acompanhamento na sala de aula e no auxílio aos estudantes e a família.

[...] o cotidiano do supervisor escolar [orientador educacional] acaba sendo marcado por eventos que o levam a uma ação desordenada. Ele precisa, por vezes, 'apagar incêndios', ou seja, resolver situações que extrapolam o perfil de sua função. Quando questionam seu real papel dentro da instituição escolar veem-se enredados em circunstâncias que os obrigam a responder à situação do momento, que coopera para que essa situação permaneça. Alguns buscam mudanças de atitudes e começam a organizar suas ações dentro de um cotidiano marcado por movimentos e fluxos constantes que lhes dificultam o exercício de sua real função. (LUZ, 2009, p. 95)

É neste contexto que atuam os coordenadores pedagógicos no cotidiano das unidades escolares, as condições postas quanto à sua atuação, os desafiam constantemente, prejudicando trabalho induzindo-os a práticas que “*desvirtuam da razão maior de ser do coordenador na escola: acompanhar, orientar e auxiliar o trabalho docente, priorizando, no seu cotidiano, ações com o foco no pedagógico*” (NOGUEIRA, 2013, p. 140).

Além disso, há outros aspectos elencados na literatura e nos estudos acessados, os quais induzem a percepção de que estes profissionais “[...] *não têm clareza de suas atribuições, ou seja, desempenham diversas atividades, descaracterizando a real dimensão do seu fazer*” (SENTOMA, 2020, p. 116). Ousaríamos problematizar esta afirmação, dada a multiplicidade de fatores que precisam ser considerados, de modo que a afirmação possa e/ou deva ser revista.

Embora ainda se reconheça a formação inicial como um importante espaço de construção dos saberes do coordenador pedagógico,

evidenciamos que a indefinição nas atribuições desse profissional se torna um agravante quando se considera os modelos assumidos no processo formativo. O modelo de formação que ora forma o especialista e o professor, ora o pesquisador, o docente e o gestor resulta em uma compreensão histórica de fragmentação, tanto no perfil como no trabalho que assume esse profissional. (KAILER, 2016, p. 150)

O alinhamento de uma perspectiva profissional, focado em alguns repertórios e referenciais, precisa ser reconhecido, muitas vezes, como parâmetro de atuação, de perspectiva, de recorte, dentro de um universo múltiplo e complexo, demarcado pelas escolhas dos docentes do curso de formação, do projeto pedagógico deste curso, das escolhas intencionais do profissional, dentre outros.

[...] fica em evidência que a formação inicial do [pedagogo/a] não possibilita, muitas vezes, a construir uma identidade profissional no campo da coordenação pedagógica. Nesse sentido, a construção da identidade desse profissional forja-se, na maioria das vezes, na sua atuação pautada na experiência docente em uma das áreas específicas do conhecimento. (ARAÚJO, 2019, p. 72)

Dada a diversidade de opções e possibilidades de atuação no e do curso de Pedagogia, sua formação aponta várias direções, no entanto, a formação é articulada a outras perspectivas, experiências e vivências as quais estão se conectando à formação, porém, em focos de atuação distintos, provenientes dos campos de atuação.

[...] o trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido em meio a contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas. (KAILER, 2016, p. 44)

Os movimentos formativos dirigidos pela legislação, pelas intencionalidades políticas, pelas escolhas de docentes e grupos, pela organização e definição curricular reverberam em favor de processos formativos que se traduzem em percursos individuais e coletivos, os quais, direta e/ou

indiretamente, emergem no interior dos processos de atuação profissional nas unidades escolares.

[...] o ato de coordenar e organizar o trabalho pedagógico não se limita ao saber-fazer- ela possui intencionalidades e pauta-se em saberes pedagógicos. É preciso aprofundar a compreensão sobre os saberes específicos do coordenador pedagógico para que este não limite sua ação ao talento, à experiência ou à intuição. A formalização do ensino envolve o reconhecimento do coordenador pedagógico como profissional, o qual detém um corpo de saberes específicos do seu trabalho e que, para tanto, necessita de um espaço próprio para formalizá-lo, nesse caso a formação inicial. (KAILER, 2016, p. 44)

Dentre a diversidade de saberes há os específicos, os complementares, os saberes transversais, os que emergem do cotidiano correlacionados aos pessoais, dentre outros os quais perpassam o processo de formação, assumido em decorrência da vinculação a um curso de formação para a docência, que por si só se ocupa de uma complexa gama de cuidados teórico/metodológicos relativos às suas especificidades.

Nessa perspectiva, o espaço/cenário/contexto de atuação dos coordenadores pedagógicos está imbricado na e pela falta de formação específica dadas as pautas do imediatismo tendo em vista as demandas de uma profissionalização marcada pelas experiências da prática cotidiana.

[...] faz-se necessário levar em conta a história de vida do/a licenciando/a, pois esse, de certo modo, traz para o seu processo de profissionalização as marcas das suas diferentes experiências em contextos diversos. Entendemos, inclusive, que a aproximação da trajetória pessoal do futuro professor às experiências da formação inicial lhe oferecerá subsídios importantes para a construção de sua identidade profissional e para a construção das suas futuras práticas pedagógicas. (ARAÚJO, 2019, p. 60)

Neste recorte, é oportuno destacar a referência dada aos saberes da vida, aos desafios cotidianos os quais marcam e dão visibilidade a processos e desafios distintos, dos que provêm da formação e ou de outras buscas constitutivas de ferramentas de atuação pessoal e profissional.

[...] fundamental analisar como os sujeitos vão se construindo profissionais da educação ao longo da sua vida e como compreendem o

seu real papel de educadores no processo contínuo de redefinição da prática pedagógica. Ao reverem a dinâmica do conhecimento em sentido amplo e conseqüentemente as novas determinações de sua função, tornam-se profissionais cada vez mais ativos, participativos, autônomos e produtivos. (LUZ, 2009, p. 100)

Para tanto, ao assumir tal função “os supervisores’ [e/ou os coordenadores pedagógicos] reconhecem a importância do conhecimento advindo da ação cotidiana na sala de aula para atuarem na supervisão” (LUZ, 2009, p. 89). Isso significa, outrossim, que:

[...] o coordenador, por vezes, ainda é visto como um gerente ou administrador, retomando uma ótica da supervisão e do coordenador meramente como fiscal do trabalho docente. Para o exercício de uma função com qualidade e a fim de caminhar rumo à profissionalização, é necessário o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos, a busca por definições de responsabilidades e, certamente, uma flexibilidade na prática de coordenar. (LINS, 2016, p. 83)

De modo geral, as coordenadoras da escola pública apresentam uma rotina de trabalho mais burocrática, no preenchimento de planilhas, cadernetas, controle de material, relatórios, envios de faltas e reuniões administrativas. Percebemos que, pelo excesso de trabalho administrativo, as coordenadoras não têm tempo de acompanhar de perto o trabalho das professoras, nem tampouco o desempenho dos alunos. (LINS, 2016, p. 73)

As práticas de gerencialismo e/ou burocráticas cerceiam a singularidade de um processo de cuidado que precisa ser constituído numa relação sincrônica entre a formação inicial e continuada, os saberes técnicos, estéticos e ético/políticos, pensados e produzidos tendo em vista o sujeito, sua aprendizagem e sua relação com o mundo. A existência de um profissional que se ocupa dos processos educativos e de suas especificidades, não se dá ao acaso. Dá-se pelas necessidades e ou demandas inerentes aos processos, instituições e seus interlocutores.

A atuação dos coordenadores pedagógicos, normalmente marcada pelo imediatismo na resolução dos problemas, pelas demandas burocráticas e administrativas, sinalizadas em decorrência do acesso às pesquisas, como também em consequência das observações de vivências cotidianas, sinalizam a priori, “o desvio de função, o que é, sem dúvidas, um problema central no processo de profissionalização da coordenação pedagógica” (LINS, 2016, p. 85).

Entendemos que o caminho para uma nova concepção da ação supervisora [de um processo de coordenação pedagógica] encontra-se na promoção e articulações entre as atividades, as pessoas, os diferentes saberes e modos de fazer, caracterizando-se pelo que consegue reunir e somar. Além disso, o trabalho deve ser incorporado em todas as suas dimensões: currículo, programas, planejamento, avaliação ensino e aprendizagem, oferecendo condições de legitimar a coletividade, a unidade e a qualidade da ação pedagógica. (LUZ, 2009, p. 24)

Dadas as contradições e possibilidades inerentes à atuação, à formação, bem como o processo de profissionalização em voga, a articulação sinalizada anteriormente requer ajuste de foco, uma vez que o propósito desta atuação e formação é, e será sempre, a qualidade da ação e do processo pedagógico destinado aos sujeitos da aprendizagem em destaque. Ainda assim, é importante que se reconheça que,

A atuação exige diferentes expertises sobre as especificidades pedagógicas do processo educativo da escola básica, como: construção e reconstrução do projeto político da escola básica; formação contínua docente; planejamento educacional e os elementos que constituem os processos de ensino e aprendizagem, entre outros conhecimentos necessários. (ARAÚJO, 2019, p. 62)

A diversidade de conhecimentos e sua complexidade, tendo em vista a formação/atuação do coordenador pedagógico, ancora-se nos processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos, a qual é múltipla e singular, subsidiada por uma formação inicial, que precisa ser densa, com sólidas bases teórico/metodológicas. Além disso, devidamente assumida pelo curso de Pedagogia, e/ou em outras licenciaturas, sem menosprezar a exigência da profissionalização e da construção de saberes intrinsecamente ligados a “suas práticas, suas crenças, sonhos e experiências constituídos na personificação de professor, e à medida que vive [o exercício] o cargo de coordenador pedagógico [...] início ao processo de sua constituição identitária como pedagogo escolar” (NOGUEIRA, 2013, p. 68).

Em razão disso, o processo de atuação/formação/profissionalização do coordenador pedagógico, carece e se nutre de saberes e ou competências

profissionais disponíveis na literatura para as múltiplas funções destinadas e ou atribuídas aos professores.

4.4 Saberes e fazeres pedagógicos: alcances e demandas do e para o coordenador pedagógico

No que se refere aos saberes e fazeres pedagógicos demandados para o exercício da profissão, as pesquisas acessadas sinalizam um repertório múltiplo de referenciais teórico-práticos os quais balizam o desenvolvimento da função de coordenador pedagógico, articulada às demandas e aos saberes inerentes ao exercício da docência, que apresenta-se, de acordo Tardif (2002), formada por uma amálgama mais ou menos coerente de saberes, provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência, dentre outros.

[...] os saberes são vastos e diferenciados e, dessa forma, estabelecem-se individual e coletivamente, considerando que as ações se configuram como um saber social também subjetivo ao pedagogo. (KAILER, 2016, p. 47)

Os fazeres dos coordenadores pedagógicos estão permeados de saberes oriundos de diferentes fontes e naturezas [...]. Nesse sentido, os saberes que falamos situam-se na interface entre o individual e o social, e se baseiam no trabalho, na diversidade, na temporalidade, na experiência de trabalho, no trabalho interativo e no processo de formação. (RAMOS, 2016, p. 55)

Ao serem destacados como saberes individuais e coletivos, como oriundos de diferentes fontes e naturezas, os saberes passam a ser compreendidos e assumidos como desafios constantes, mediados pelas buscas e compromissos que precisam ser construídos. Não são benesses *concedidas a priori* e ou *a posteriori*, decorrem de muito trabalho, buscas e compromissos pessoais do profissional, na interface com a categoria a que se vincula.

De acordo com as produções acessadas e com suas possibilidades de interlocução, concordamos com Pinto (2001, p. 6), o qual afirma que: “a

competência existe quando se utiliza o repertório de recursos que dispomos em termos de conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais, etc., disponível para enfrentar os diferentes desafios colocados pelas práticas pedagógicas”.

A prática pedagógica, enquanto compromisso de transformação, mediada pelos movimentos de ensino e aprendizagem ensejados, diferencia-se de acordo com o espaço, lugar, sujeitos, compromissos políticos, projeto educativo, dentre outras questões que perpassam os ordenamentos institucionais. A que e para quê existimos? O que queremos com o que fazemos no interior das unidades escolares? Como as práticas e os processos de gestão pedagógica são mediados? Com que propósitos?

As indagações sinalizadas permitem, e, ao mesmo tempo, exigem definições de concepção e de entendimentos acerca de seus saberes. A sala de aula, a escola, não são espaços isentos de compromissos público/coletivos, carregam da sociedade para o seu interior, valores, virtudes, compromissos, muitas vezes ocultos. E que se desvelam à medida que os sujeitos que ali comparecem e se colocam como aprendizes, ou não. Em razão disso,

*[...] os saberes próprios à gestão pedagógica propriamente dita, aqueles **saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem do trabalho pedagógico e suas teorias**, são determinações legais e o conjunto de saberes necessários à gestão educacional, entendida como organização do trabalho, em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico. (QUIRINO, 2015, p. 49)*

Dentre os exercícios inerentes ao cotidiano, os profissionais envolvidos nos processos de gestão pedagógica, neste caso o coordenador pedagógico, não pode negligenciar as intencionalidades que perpassam as políticas públicas e ou privadas, que lhe são dispostas como instrumentos de trabalho. A interação, o diálogo, precisa dar espaço à análise crítico/reflexiva, problematizando o lugar que ocupamos neste cenário.

*[...] os saberes que envolvem o coordenador pedagógico são **multifacetados e não se limitam aos saberes das ciências**, e nem tão pouco aos saberes da gestão da matéria. Há, ainda, os saberes profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros, que se*

manifestam no cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico. (KAILER; TOZETTO, 2018, p. 371)

Há nos saberes cotidianos outros aspectos que emergem da intuição, das competências emocionais, intelectivas, das práticas, já sinalizados por Fazenda (1998), como olhares, compromissos que configuram as buscas e necessidades específicas.

*[...] saber profissional, ou seja, **saberes que são adquiridos com a formação inicial, continuada** ou ainda com a **experiência** de atuação [...]. são fundamentais os **saberes relacionais**, ou seja, como manter uma boa relação e parceria com o corpo docente, sem perder de vista sua função, que é a de apoiar e contribuir no processo de formação e realizar o acompanhamento pedagógico, que se dá na situação de trabalho.* (SENTOMA, 2020, p. 103)

Reiteramos na fala da autora a importância de formação inicial e continuada que corrobora com os desafios e demandas cotidianas, mas que não abre mão das relações entre os sujeitos que atuam nas situações reais, dando destaque aos saberes relacionais. Paralelamente aos saberes relacionais vemos o destaque dado aos saberes atitudinais.

*[...] é um trabalho extremamente complexo que **exige muita paciência, inteligência emocional e flexibilidade**. Sem essas características, um trabalho tão indefinido e que muda a cada dia seria impossível de acontecer com qualidade.* (LINS, 2016, p. 76)

Quanto aos saberes atitudinais, nos apoiamos em Saviani (1996), o qual destaca que para alguém ser educador é necessário saber educar. Quem pretende ser educador precisa aprender, ser formado, ser educado para ser educador, precisa saber em que consiste a educação, de modo que possa nela atuar e ou intervir. Aspectos estes igualmente necessários no e para o exercício da docência, apresentado *a priori* como saber indispensável, para quem ousa assumir-se como coordenador pedagógico.

Ao identificarmos a numerosa gama de saberes mobilizados e ou demandados para a atuação da coordenação pedagógica, problematizamos os instrumentos, os meios através dos quais os mesmos são adquiridos e ou

referenciados. Nos estudos acessados, vale destacar: as contribuições e o perfil dos professores formadores, a singularidade da docência, e a necessidade e importância do exercício da docência.

[...] se faz necessário considerar que o coordenador pedagógico tem seus saberes, sua prática, suas crenças, sonhos e experiências constituídos a partir do modelo de professor, e, à medida que vive a mudança para a função de coordenador pedagógico, dá início ao processo de sua constituição identitária como pedagogo escolar. (SENTOMA, 2020, p. 46)

Essa prática pedagógica que tem uma função específica na instituição educativa, considerando que a supervisão [coordenação pedagógica] necessita ser revestida primeiramente da docência. (TOLOMINI, 2010, p. 15)

*Considerando a premissa de que o supervisor escolar [coordenador pedagógico] antes de tudo necessita ser um professor, entende-se que os saberes docentes são fundamentais para que o trabalho de supervisão esteja realmente alicerçado no efetivo trabalho a ser realizado pela e na sua escola, como professor, coordenador pedagógico [...]. [...] saberes fazem parte do rol de **conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua docência** e que, assumindo a função supervisora, possam ser saberes pertinentes e necessários a sua prática, sendo utilizados como conhecimentos adquiridos. (TOLOMINI, 2010, p. 60)*

*[...] acreditamos que a função de coordenador pedagógico deveria ter como pré-requisito uma **experiência como docente**, uma vez que, sem o conhecimento prático de uma função tão complexa como a docência encontramos ainda mais dificuldades em gerenciar os problemas de um cotidiano tão flexível, mutável e dinâmico, como o da escola. (LINS, 2016, p. 67)*

A defesa dos saberes provenientes da docência como base fundamental para o desempenho da função de coordenador pedagógico deve-se à perspectiva da polivalência, da diversidade de olhares, perspectivas e sentidos, subsidiados pelas múltiplas linguagens e conhecimentos inerentes ao processo formativo e de formação para a Educação Infantil e aos Anos Iniciais.

A indefinição das especificidades quanto ao processo de atuação podem se caracterizar como uma nova possibilidade:

[...] a falta de reconhecimento [identificação] dos saberes específicos e pedagógicos no trabalho do coordenador, tanto por parte do próprio profissional como da comunidade escolar, dificulta a construção das suas atribuições e, conseqüentemente, da identidade profissional. (KAILER, 2016, p. 150)

A definição das funções, atribuições e sua conexão com os processos formativos torna-se um imperativo, em razão de que a clareza do que fazemos, ou precisamos fazer, reorganiza o movimento das buscas que igualmente se fazem necessárias. Em razão disso, as demandas formativas vão contemplando as necessidades de formação e atuação, considerando-as compromissos.

*A dicotomia teoria e prática da formação do coordenador pedagógico interfere no modo como os saberes vão se relacionar durante sua atuação, os quais acabam se sobrepondo de acordo com o processo de profissionalização. Assim, **os saberes**⁴ do coordenador pedagógico **não são apreendidos no vazio**, o coordenador mobiliza saberes de acordo com sua trajetória pessoal e profissional. (KAILER; TOZETTO, 2018, p. 371)*

Na contribuição dos autores anteriormente citados, reiteramos a construção de saberes que ousamos caracterizar como saberes provenientes da personalidade, chancelados pela constituição identitária, inerente ao percurso formativo, às escolhas e às oportunidades efetuadas e construídas individualmente em sintonia com o coletivo de pares e de pensamentos, dos quais se compartilha.

[...] o coordenador pedagógico [também] lida com o esvaziamento dos saberes específicos que necessita para lidar com a tarefa pedagógica de coordenar, o que contribui para a dispersão dos seus fazeres cotidianos no âmbito escolar. (NOGUEIRA, 2013, p. 52)

Nesse sentido, as produções também alertam para as problemáticas advindas dos modelos de formação, no que se refere aos saberes referenciados, “[...] é preciso ter em mente que a formação para a docência não assegura, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao cargo de Coordenador Pedagógico” (ARAÚJO, 2019, p. 86).

Outro aspecto salientado pelas pesquisas e que merece destaque são as novas posturas frente ao mundo do trabalho e que se refletem na atuação profissional da coordenação pedagógica, no que concerne à superação da visão

⁴ Grifos nossos.

e/ou marcas instituídas historicamente em relação à figura, postura do supervisor escolar, “[sujeito] que *a circula entre os elementos do grupo*” (TOLOMINI, 2010, p. 61). Circulação essa, efetuada como averiguação, exercício de controle.

*[...] os desafios que o supervisor escolar enfrenta para efetivar as ações inerentes ao novo papel de sua função diz respeito ao estabelecimento de parcerias no coletivo escolar, desmistificando as marcas históricas impregnadas à característica de um profissional que ocupava uma posição hierarquicamente definida. Ao supervisor [hoje ao coordenador pedagógico] cabe, agora, a difícil tarefa de organizar e chamar o grupo à participação nas tomadas de decisões e de buscar soluções diante das necessidades impostas pela realidade em que atua. Nesse sentido, **ele é o articulador, o elo entre o corpo docente, o gestor e demais funcionários da escola**⁵. (LUZ, 2009, p. 29)*

A alteração postural e de conduta no interior dos processos educativos e das instituições requer que:

[...] que o coordenador pedagógico, concretize seu fazer no acompanhamento pedagógico, ou seja, o acompanhamento lhe dá oportunidade de analisar e discutir os problemas decorrentes do contexto. Contudo, ressalta-se que o acompanhamento deve ser visto também na perspectiva de estabelecer parceria, coletividade, devendo colaborar na gestão do processo, participar das ações da unidade escolar, bem como, discutir, ouvir, orientar, propor, informar e ser corresponsável, juntamente com os professores, pelas atividades e ações que ocorrem na unidade escolar. (SENTOMA, 2020, p. 26)

Em virtude das necessidades e demandas de acompanhamento, o proposto amplia o lastro das parcerias, que se busca quando nos referimos às novas perspectivas de este fazer pedagógico, composto por saberes e fazeres específicos da coordenação. Isso nos encaminha para um processo de ressignificação do cargo e do espaço que este profissional ocupa dentro de uma lógica que prima em *“romper com a função fragmentada como especialista e avançar para uma ação coletiva pressupõe o próprio modo de organização da instituição escolar. À medida que se valorizam as pessoas, relativizam-se as funções”* (OLIVEIRA, 2006, p. 113).

⁵ Grifos nossos.

Dentre as buscas efetuadas, as quais configuram as categorias descritas, a começar pelos entendimentos da formação e da atuação do profissional da coordenação pedagógica, perpassando as significações e influências histórica, as políticas de formação inicial e continuada, a profissionalização, os saberes e fazeres, e identificamos silenciamentos, os quais demandam ocupação urgente.

4.5 Silenciamentos (...) ante aos processos de formação e atuação

O que aqui denominamos silenciamentos são, outrossim, não ocupações teórico/metodológicas relativas à formação inicial e continuada, no tocante às demandas existentes e/ou desconsideradas pelos processos formativos provenientes do cotidiano dos profissionais, aspectos relativos a compromissos dos sistemas educacionais, os quais poderiam ser intencionados por meio de políticas públicas em prol do exercício da profissão, contribuições e alcances destas.

Os destaques, expressos em excertos abstraídos dos estudos cartografados, carregam sentimentos múltiplos. “[...] a/o coordenador/a se apaga depois de sair da sala de aula [e da escola, ante a multiplicidade de tarefas]” (LINS, 2016, p. 67).

A sensação de impotência, a exaustão ante à multiplicidade e à diversidade de funções e incursões, parece ser uma das marcas retratadas nos estudos que se ocupam da função e dos seus interlocutores. Dentre os desafios registrados, comparecem as demandas de um processo formativo, minimamente próximo ao que descrevem as peculiaridades dos cotidianos escolares.

[...] de maneira geral, não se formaram coordenadoras pedagógicas.
(LINS, 2016, p. 89).

[...] fica evidente que não há [...] formação atenta aos profissionais de educação destinada para as atividades de suporte à docência.
(ARAÚJO, 2019, p. 85)

[...] dadas as dificuldades e imprevistos cotidianos [...] as atividades pedagógicas [ficam prejudicadas] e este também é um elemento que desencadeia a crise de identidade vivida pelos profissionais (FRANCO, 2011). (LINS, 2016, p. 72)

[...] Grande parte dos problemas encontram-se no conhecimento limitado que a supervisão escolar apresenta, sobre as possibilidades de ação no desempenho de sua função, originárias da falta de formação adequada para o desempenho do cargo. (TOLOMINI, 2010, p. 153)

[...] o fato de não existir uma coesão [compromisso ético] em torno da formação inicial e continuada para os coordenadores pedagógicos, pouco ou quase nenhum também há no que se refere ao reconhecimento deste profissional [...] ausência, ou quase a inexistência de políticas públicas atinentes a uma formação específica para [...] maioria dos estados brasileiros, isso repercute diretamente na construção da sua identidade profissional. (ARAÚJO, 2019, p. 71)

*Atualmente a supervisão escolar assume a denominação de coordenação pedagógica. **A alteração do nome não desmistifica a prática alicerçada no trabalho de verificação e controle dos processos escolares**⁶[...] (TOLOMINI, 2010, p. 45)*

Entre os desafios sinalizados está a frustração profissional em decorrência da falta de formação específica, da não identificação do foco do fazer pedagógico/docente, da formação densa para a docência ser frágil ante à diversidade de demandas geradas pelas individualidades e coletividades que constituem o interior da sala de aula e da escola, marcados por interações.

O que leva o profissional da coordenação pedagógica a se sentir fragilizado e exaurido pela diversidade de funções? A designação do papel de “bombeiro”, marcada pelas urgências e emergências, o que dizem sobre a escola e sobre a função deste profissional? Como e por que o pedagógico não é meritório da condição que é imputada?

⁶ Grifos nossos.

5 CONSIDERAÇÕES: À GUIA DE REFLEXÃO

A proposição deste estudo foi dar visibilidade às percepções, aos indícios formativos explicitados como exercícios de cuidado, evidências de atenção, relativos à ocupação profissional do e com o coordenador pedagógico, tendo em vista a importância e o lugar dos sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, presentes nas instituições educacionais: escolas formais e espaços informais. Para que servem as escolas e os profissionais que nelas habitam se não nos ocuparmos da sua razão de existir?

Os indícios anunciados permitem reiterar o que empiricamente já afirmávamos, temos poucas ocupações com a formação/atuação dos profissionais que se ocupam da razão de ser da escola: os estudantes, professores e suas demandas.

Há uma proliferação de estudos acerca dos saberes, atitudes, habilidades e ou competências docentes, no entanto, a realidade escolar e suas circunstâncias, configurada pela dinâmica cotidiana dos coordenadores pedagógicos, carecem de estudos e contribuições específicas. Estudos relativos ao cotidiano e estudo alicerçados nas ciências pedagógicas devem ser parâmetro para melhor compreender a realidade e suas necessidades.

Ao buscarmos cartografar os estudos, muitos foram identificados, no entanto, ao adentrarmos a leitura dos indicadores que definimos para circunscrever o objeto, nos deparamos com um número pequeno, com regiões que ignoram a temática, que mal começaram esta discussão, com pesquisadores em consolidação, bem como com autores que, de forma abnegada, insistem na importância da discussão e na ocupação com a temática.

Dentre as ocupações relativas aos saberes, entendemos ser fundamental reiterar os saberes sinalizados por Freire (1989), não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimentos, ensinar é uma especificidade humana. Se esta articulação fundamenta os processos educativos, toda e qualquer atuação no âmbito da escola demanda conexão entre os diferentes sujeitos, tendo em vista a humanização do humano e da humanidade desejada por meio dos processos educativos.

Dentre as categorias elencadas, no tocante às significações e às influências históricas os vícios da supervisão ainda se mantêm vivos. Novos olhares vêm sendo sinalizados, bem como novos desafios. Os processos formativos precisam nutrir-se de novos referenciais políticos e éticos, igualmente atentos às peculiaridades da contemporaneidade.

Há, outrossim, distintos processos de profissionalização, de atuação e de formação que se consolidam de forma dialógica e dialética. A consideração dos saberes docentes, ainda que distintos, são nutridos dos saberes específicos da docência, que requer do professor saberes pedagógicos específicos, experiências acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos em suas distintas fases e processos existenciais, os saberes biográficos, como discricionários do necessário cuidado com o outro, seus fazeres e aprenderes.

No percurso da pesquisa, o questionamento acerca da formação/atuação do coordenador pedagógico se fortaleceu, no tocante às evidências fortemente apresentadas pelas pesquisas que sinalizam e problematizam a fragilidade do coordenador pedagógico, frente à sua formação inicial e/ou continuada, papel de formador da equipe profissional, desempenho de inúmeras tarefas, distanciamento da docência, a qual instrumentaliza e baseia a atuação destes, enquanto docentes, mas que não fornece alicerce suficiente para sua prática como coordenador.

Diante das grandes contribuições encontradas para as perguntas desta pesquisa, ainda permanecem alguns questionamentos: em prol de que, e de quem trabalham os coordenadores pedagógicos nas escolas? O que é prioritário na escola? É possível ter uma prática qualificada, sem formação específica na área de atuação? A estrutura organizativa e de gestão da escola permitem que a atuação da coordenação pedagógica se transforme e contribua na transformação do cotidiano escolar? Os cursos de formação inicial de professores estão preocupados com a formação pedagógica necessária para atuar frente a estas e outras demandas existente nas escolas da contemporaneidade? Que processos de reflexão são construídos e sinalizados com a participação da coordenação pedagógica na e da escola? Qual é o foco formativo dos processos desta natureza que ocorrem na escola? Como se dá a articulação teoria e prática? Como ocorre o planejamento e que devolutivas são dadas aos professores?

Apesar das inúmeras perguntas que ainda permanecem, destacamos que as reflexões pedagógicas precisam ser constantes e regulares no cotidiano da escola e das demais instituições atentas aos processos educativos/formativos. A regularidade destes exercícios precisam superar as ações episódicas. A regularidade e a permanência de diálogos, de trocas de saberes, entre e com equipes colaborativas, fortalecem a coordenação pedagógicas nas unidades escolares.

A coordenação pedagógica independentemente do sujeito que a faz, demanda tempo e condições de trabalho para ser formador, para se autoformar no exercício e para contribuir com os colegas que a demandam. É função precípua deste profissional a articulação de saberes e compromissos. Em sua rotina, por mais adversa que pareça ser, não pode haver a negação da formação para os colegas docentes. Acreditamos ser necessária uma rede colaborativa entre a gestão, a coordenação pedagógica e os professores com ancoragem sistemática, refletindo e transformando a realidade de forma respeitosa e formativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos**: Concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas. 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: maio 2021.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 31 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: maio 2021.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: maio 2020.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: maio 2020.
- CANDEIAS, Evelyne Wagna Lucena Lima. **O olhar do coordenador pedagógico, egresso do curso de pedagogia, sobre o trabalho desenvolvido na escola pública**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, v. 2, p. 65-74, 2014.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DAVID, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. 2017
- DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz; AMBRÓSIO, Kamila. O papel formativo do atp na educação escolar. **Revista Saberes Pedagógicos**, n. 2, p. 252-273, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/3759/3954>. Acesso em: maio 2020.

FAZENDA, Ivani (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, Luanna Maira Lins. **A atuação do coordenador pedagógico no ambiente escolar**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: novos saberes à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LEITE, Luciana Rodrigues et al. Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, v. 73, p. 2, 2017. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/7635.pdf>. Acesso em: maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlo et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade**. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: maio 2020.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Formação de professores pós 1964: roupagens que se anunciam. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **O supervisor que virou pedagogo**: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PINTO, Neuza Bertoni. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 43-57, 2001.

QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, n. 2, v. 5, p. 31-56, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2034>. Acesso em: maio 2020.

RAMOS, Inajara Vargas. Coordenação pedagógica: a busca de uma identidade. **Revista Práxis**, v. 1, p. 51-58, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: maio 2020.

SAVIANI, Demeval. Os saberes implicados na formação docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **A constituição da identidade do coordenador pedagógico e o seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLOMINI, Lusiane Cristina Ziemann. **A Ação supervisora escolar na contemporaneidade**: os desafios e as possibilidades. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

TOZETTO, Susana Soares; DA LUZ KAILER, Priscila Gabriele. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 361-379, 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA ESTADO DO CONHECIMENTO

D O C	TÍTULO	AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO
1	Representações da Supervisão pedagógica na formação inicial de educadoras/professoras do ensino Pré-escolar e no 1º ciclo	Carla Sofia Pereira de Souza	2012	Não possui no resumo	Dissertação
2	Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade	Anízia Aparecida Nunes Luz	2009	Supervisão escolar. Identidade e memória. Formação continuada. História. Desafios da função supervisora	Dissertação
3	O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná	Silvana Barbosa de Oliveira	2006	Educação. Supervisor. Pedagogo. Políticas educacionais. Globalização. Ética	Dissertação
4	O olhar do coordenador pedagógico, egresso do curso de Pedagogia, sobre o trabalho desenvolvido na escola pública	Evelyne W L Lima Candeias	2007	Curso de Pedagogia. Formação de professores. Coordenação pedagógica	Dissertação
5	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na ed. infantil	Larissa Kenschikowsky	2019	Coordenador pedagógico. Formação continuada. Educação infantil. Saberes docentes.	Dissertação
6	O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional	Juliana Beltrão Lins	2016	Coordenação Pedagógica. Identidade. Identidade Profissional	Dissertação
7	Formação inicial do coordenador pedagógico: O egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR	Priscila Gabriele da Luz Kailer	2016	Formação inicial. Saberes do CP. Coordenador Pedagógico.	Dissertação
8	A ação supervisora escolar na contemporaneidade: os desafios e as possibilidades	Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	2016	Supervisão Escolar. Complexidade. Formação contínua e continuada.	Dissertação
9	A formação do supervisor educacional do estado do Rio de Janeiro	Rosângela dos Santos Corrêa	2010	Supervisão educacional. Perfil. Competência. Ação. Gestão.	Dissertação
10	Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção	Simone do Nascimento Nogueira	2013	Coordenador pedagógico. Escola pública. Identidade. Trabalho coletivo.	Dissertação
11	Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história	Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi	2012	Projeto Político Pedagógico. Gestão democrática. Formação do coordenador pedagógico. Cultura escolar.	Dissertação

1 2	A Constituição da identidade do coordenador pedagógico e o seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico	Thays Roberta de Abreu Gonzaga	2020	Coordenador pedagógico. Identidade. Formação.	Dissertação
1 3	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	Osmar Hélio Alves Araújo	2019	Coordenador pedagógico. Formação inicial. Licenciaturas. Pedagogia. Identidade Profissional. Prática profissional. Prática pedagógica. Formação docente.	Tese
1 4	A coordenação Pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates	Elisabete Ferreira Esteves Campos	2010	Círculos de cultura. Coordenação Pedagógica. Formação contínua de educadores. Pesquisa-ação. Trabalho coletivo na escola	Tese
1 5	Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico	Raquel Quirino	2015	Coordenação Pedagógica. Formação do pedagogo. Saberes e práticas pedagógicas	Artigo
1 6	Coordenação pedagógica: a busca de uma identidade	Inajara Vargas Ramos	2016	Coordenação pedagógica. Docência. Aprendizagem. Saberes. Pedagogia.	Artigo
1 7	A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual	Ricardo Santos David	2017	Coordenador escolar. Coordenador pedagógico. Formação docente.	Artigo
1 8	Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional	Luciana Rodrigues Leite Raquel Sales Miranda Kleyane Moraes Veras Wirla Risany Lima Carvalho José Ossian Gadelha de Lima	2017	Coordenador pedagógico. Formação inicial. Formação específica. Prática profissional	Artigo
1 9	Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais	Susana Soares Tozetto Priscila Gabriele da Luz Kailer	2018	Formação inicial. Saberes. Coordenador pedagógico.	Artigo
2 0	Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional	Isabella Carvalho	2014	Supervisão escolar. Desafios. Educação profissional. Relação pedagogo-professor.	Artigo

