

Atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica: entre reflexões e proposições

Performance of pedagogue in the pedagogical coordination space: between reflections and propositions



Célia Regina Teixeira

Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Departamento de Educação, Mamanguape, Campus IV - Litoral Norte.

cel.teix54@gmail.com



Joseval dos Reis Miranda

Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB, na unidade Mamanguape, Campus IV - Litoral Norte.

josevalmiranda@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo decorre de nossas reflexões teóricas e metodológicas construídas no âmbito das experiências docentes em disciplinas e temas da Didática, da Formação de professores/as, do Estágio Supervisionado e da Coordenação Pedagógica. O objetivo geral foi compreender o processo de atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica no que diz respeito à gestão dos processos de formação continuada de professores/as frente às suas diversas práticas. O diálogo entre as referências teóricas foi tecido com os/as autores/as os quais discutem o espaço da coordenação pedagógica, o papel do/a coordenador/a pedagógico/a e a formação continuada e em serviço. Com base nas proposições mencionadas ao longo do texto, apontamos aspectos como: a importância da formação continuada para os/as coordenadores/as pedagógicos/as, a necessidade da construção da identidade do/a coordenador/a, a construção do espaço da coordenação como espaço democrático e o desenvolvimento de um processo de formação reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Atuação do/a pedagogo/a. Coordenação pedagógica. Coordenador/a pedagógico/a.

Abstract: This article is based on our theoretical and methodological reflections built within the teaching experiences framework in general disciplines and in Didactics, Teacher Training, Supervised Internship and Pedagogical Coordination disciplines. The overall aim of the present study is to understand the pedagogical process in the pedagogical coordination field, with respect to the management of teachers' continuous training processes in face of their different practices. The dialogue between the theoretical references was set with authors who discuss the pedagogical coordination space, the role played by the pedagogical coordinator and continued and in-service formation. Based on the propositions mentioned throughout the text, we point out aspects such as the importance of education continuation for pedagogical coordinators, the need of constructing coordinators' identity, the construction of the coordination space as democratic space and the development of a reflexive and critical formation process.

Keywords: Education of the pedagogue. Pedagogical coordination. Pedagogical coordinator.

1 Considerações iniciais

O presente ensaio tem por objetivos discutir, refletir e socializar nossas experiências como docentes e pesquisadores da área da organização do trabalho pedagógico com base em reflexões teóricas e metodológicas tecidas ao longo de nossa trajetória profissional. Durante os percursos profissionais traçados como docentes de Educação Básica ao Ensino Superior acompanhamos diversos processos formativos de professores/as em diferentes situações, principalmente a atuação de coordenadores/as pedagógicos/as.

Ressaltamos que a elaboração do artigo partiu também da inspiração vinda a reflexividade da experiência, pois, segundo Larrosa (2011):

A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 6).

Almejamos compreender como o/a pedagogo/a pode atuar no espaço da coordenação pedagógica, no que diz respeito aos processos de formação continuada de professores/as. Assim, o estudo busca evidenciar o diálogo acerca do espaço da coordenação pedagógica como *lôcus* de formação continuada de professores/as.

Inicialmente, apresentaremos algumas considerações sobre o espaço da coordenação pedagógica estabelecendo, em seguida, a relação de tal cenário formativo com o papel do/a coordenador/a pedagógico/a como gestor/a desse ambiente. Logo, a partir das discussões e reflexões aqui tecidas em conjunto com os/as autores/as abordados/as, procuramos trazer contribuições, proposições e reflexões no que diz respeito ao processo de atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica.

2 O espaço da coordenação pedagógica

O recorte deste artigo vem colocar no centro de nossas inquietações o aqui endereçado espaço de formação, atrelando-o a condicionantes sociais, políticos e culturais que o constituíram como espaço singular e plural do processo de formação, a saber: a coordenação pedagógica.

Porém, é conveniente ressaltarmos que algumas redes de ensino mantêm diferentes formatos em suas estruturas organizacionais, coordenações pedagógicas, supervisões pedagógicas, orientações educacionais, inspeções escolares entre outros; em nosso entender, cada formato possui atribuições diferenciadas.

Em especial, voltamos nosso olhar e reflexões para o contexto e o espaço da coordenação pedagógica que, em algumas redes de ensino, tem possibilitado a melhoria do fazer pedagógico, pois é um ambiente para reflexões, socializações de saberes e práticas desenvolvidas, bem como para o processo de formação continuada em serviço. Entretanto, tal espaço, como qualquer espaço social, é permeado de crenças, valores e ideologias dos sujeitos que o frequentam e que participam de sua construção, tornando-o, assim, um local de contradições, conflitos e demarcações de territórios de poder e lutas.

Segundo Saviani (2006, p. 14), “[...] vê-se que mesmo nas comunidades primitivas, onde a educação se dava de forma difusa e diferenciada, estava presente a função supervisora.” Nas comunidades primitivas, a educação se dava de forma espontânea, através do próprio modo de vida do homem, do seu agir com a natureza e da forma como se relacionava com seus pares. Assim, o ser humano educava-se e educava os jovens e crianças da comunidade, “[...] por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as.” (SAVIANI, 2006, p. 15).

Ao discutir a função de supervisão, além de destacar a experiência em comunidades primitivas onde a supervisão aparece timidamente, conforme exposto anteriormente, o autor mostra que na Idade Média a supervisão “[...] vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos.” (SAVIANI, 2006, p.16). Entretanto, na Grécia, de forma distinta dos outros contextos já citados, a função de supervisão está presente em duas realidades: no papel do pedagogo - que era responsável pelo ensino das crianças e por estar sempre junto a elas, controlando-as, vigiando todas suas ações - ou seja, supervisionando-a; e, posteriormente, na educação dos trabalhadores acerca do papel do intendente escravo de confiança que era responsável pelos lucros do seu patrão e por ensinar a submissão aos escravos.

Dentro dessa ótica, a supervisão escolar, até então, não era vivenciada em seu sentido estrito, pois a escola não existia de maneira institucionalizada. Apenas a partir da exigência da generalização da escola - uma consequência da Reforma Protestante- foi traçado um plano ideológico de propagação da fé através da leitura das Sagradas Escrituras que emergiu a

necessidade de uma instituição que desse a oportunidade sistemática e deliberada aos indivíduos à cultura intelectual- fato que implicou a institucionalização da organização escolar.

De acordo com Saviani (2006, p. 19), é possível afirmar que foi o processo de institucionalização da escola que tornou possível um olhar mais acurado para a questão da supervisão educacional. Ainda consoante Saviani (2006), é através da vinda da Companhia de Jesus que teve início a organização da educação no Brasil por meio do *Ratium Studiorum* - código de ensino dos jesuítas - o qual era composto por um conjunto de regras que contemplava desde sua organização até a administração e hierarquia escolar, a ser respeitada por todos os membros que da Companhia.

O *Ratio* já trazia a figura e as atividades do supervisor em sua hierarquia, o qual era tido como prefeito de estudos. Como ressalta Saviani (2006, p. 21), “O *Ratio* previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na ‘boa ordenação dos estudos’, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer.” Assim, não poderíamos deixar de mencionar que quando nos referimos ao espaço da coordenação pedagógica, e ao seu processo de constituição, demonstramos que ele foi influenciado pelo modelo jesuítico, pois o *Ratio Studiorum* já previa a figura do “prefeito geral de estudos (SAVIANI, 2006) - da mesma forma, o modelo de ação supervisora que teve maior incidência no Brasil em razão do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar- PABAAE (VASCONCELLOS, 2006). Nesse sentido, a ação e o espaço da coordenação pedagógica absorveram elementos de uma “supervisão” e do controle total dos movimentos e ações dos sujeitos que permeiam este espaço. Logo, criou-se uma visão equivocada desse ambiente e do/a coordenador/a pedagógico/a como sendo o/a fiscal do/a professor/a, o “dedo-duro”, o olheiro do diretor ou da secretaria de educação, o pombo correio, o “leva-e-traz” entre outras denominações. Atrelada a essa visão, acrescenta-se, ainda, a denominação dada a esse profissional: o burocrata, o “tapa-buraco”, o que soluciona todos os problemas e além de outras designações equivocadas. De acordo com Fernandes (2018):

A função eminentemente articuladora e voltada para o exercício de atividades pedagógicas relacionadas às necessidades específicas das escolas foi apropriada com outros objetivos e intenções ao longo de vários anos de implantação de uma pernicioso política educacional gerencialista e performática. Por meio de diferentes resoluções, a coordenação pedagógica foi vinculada a formas tradicionais e burocráticas de administração escolar, embora disfarçadas sob um discurso democrático e autônomo. (FERNANDES, 2018, p.77).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, respalda legalmente a atuação no espaço da coordenação pedagógica, sendo que “a formação de

profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Em termos gerais, a formação inicial deve ser realizada nos cursos de Pedagogia e possibilitar a inserção do estudante no espaço formativo da coordenação pedagógica para viabilizar sua maior vivência e experiência neste ambiente. Contudo, é importante destacarmos que uma disciplina, ou componente curricular, não daria conta de trabalhar todos os aspectos da complexidade do espaço da coordenação pedagógica. Daí caberia ao estudante buscar cursos de formação continuada ou o prosseguimento de seus estudos acadêmicos em nível de pós-graduação para aprofundar seu conhecimento sobre tal temática.

Consoante às ideias acerca da necessidade da formação continuada e com as demandas que apresentam-se nos cenários econômico, político, cultural entre outros, é possível afirmar que a educação não poderia ficar de fora das exigências da atualidade. O campo do processo formativo de professores/as, tem ganhado espaço e discussões, pois já avançamos bastante no que diz respeito à análise dos modelos formativos, à superação da racionalidade técnica e à inserção da pesquisa como processo de formação para os/as professores/as e a outros elementos.

O/a coordenador/a pedagógico/a precisa compreender que ele/a é um dos atores que fazem parte do tecido social escolar se compreenderem a escola como espaço coletivo de formação do/a professor/a e tendo no espaço da coordenação pedagógica o *locus* deste processo formativo. Construir e dar sentido ao espaço da coordenação pedagógica perpassa o trabalho coletivo, a superação de equívocos construídos sobre o espaço de formação do/a professor/a. É necessária a criação de um espaço de confiança, de mudança, de escuta e partilha dos sentimentos e de socialização dos saberes e práticas daqueles que circulam e participam de tal espaço, pois como ressalta Orsolon (2006, p. 18) “mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”.

O espaço da coordenação ganha mais força e relevância no processo formativo dos/as professores/as quando esses profissionais são ouvidos/as e ganham voz em um espaço em reflexões conjuntas, quando há interação entre os membros. Se, por outro lado, o espaço da coordenação funcionar como um local meramente burocrático para preenchimento de planos, fichas ou formulários avaliativos, distribuição de materiais, espaço coercitivo e de punição, local

de ‘muro das lamentações’ e/ou de outras denominações, não será, nem se constituirá, como o local efetivo de formação continuada de professores/as.

Torna-se essencial que coordenadores/as e professores/as assumam os riscos e as possibilidades de construir o espaço da coordenação como local de formação crítica e reflexiva. Os atores sociais presentes nele precisam educar nosso olhar, ouvir, falar e ver, assim como tantas outras dimensões inerentes ao ser humano e essenciais ao convívio em grupo sem perder de vista o respeito à diversidade. Para oportunizar a construção de um trabalho pedagógico de qualidade para todos, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) mencionam as atribuições do coordenador/a pedagógico/a como:

[...] o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha dos livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 501-502).

Logo, o espaço da coordenação pedagógica torna-se um ambiente coletivo para promover as diversas aprendizagens e socializações, possíveis. Contudo, como sujeitos que somos, devemos ressignificar nossas configurações subjetivas e romper os equívocos conceituais, teóricos e metodológicos do fazer no espaço formativo. O coletivo e a parceria entre seus atores ganhariam maior ressonância no processo de formação continuada e em serviço.

As perspectivas mostram o quanto o Projeto Político Pedagógico de uma instituição deve assegurar momentos formativos a professores/as e considerar o fato de que o espaço da coordenação assume uma função ímpar e de que o/a coordenador/a pedagógico/a deve estabelecer o diálogo entre o individual e o coletivo no processo de socialização e construção do conhecimento entre pares motivar a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

3 O/a coordenador/a pedagógico/a: gestor/a de processos formativos

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, o profissional da coordenação pedagógica é aquele com formação em Pedagogia; entretanto, também ressalta a necessidade da formação em nível de pós-graduação para atuação nesse espaço. Após compreender qual profissional é responsável pelo desenvolvimento e atuação no espaço de coordenação, cabe ao/a coordenador/a pedagógico/a refletir, criar e promover mecanismos que possibilitem a formação continuada e em serviço dos/as professores/as com os quais trabalha.

Por trás dessa expectativa sobre o fazer do/a coordenador/a pedagógico/a, acentua-se uma nova concepção de formação e de espaço formativo. O/a profissional assume o gerenciamento do processo formativo, pois é seu/sua gestor/a, o que implica ao/a coordenador/a dedicar-se a várias tarefas, tais como: organização da formação continuada e em serviço, organização de um ambiente em que haja escuta, compromisso ético com o outro, partilha de experiências, estabelecimento de parcerias, respeito às idiossincrasias dos vários sujeitos que se fazem presentes no espaço de aprendizagem.

Convém lembrar que, em muitas das redes de ensino, quer seja municipal ou estadual, o papel do/a coordenador/a pedagógico/a configura-se por cargos comissionados ou chamados de “confiança”. Contudo, não podemos esquecer que esse/a profissional também é, acima de tudo, um/a professor/a e deve possuir experiência docente, a qual possibilitará um melhor entendimento e gerenciamento dos processos formativos em serviço, tornando-o/a mais experiente e mais informado/a acerca do desenvolvimento profissional docente.

Compreendemos ainda que a luta por um espaço de formação continuada e em serviço é uma batalha constante contra as barreiras impostas tanto pelos próprios profissionais que se acham formados, prontos e acabados, como também pelos obstáculos colocados pelos poderes públicos e políticas de formação que não garantem legitimidade à formação no espaço da formação continuada e em serviço.

Por outro lado, como profissionais da Educação e por meio da luta coletiva, devemos também garantir o espaço e o direito à formação continuada e em serviço fazendo *jus* ao nosso compromisso político, ético e técnico e a outras dimensões do processo formativo respaldado no Projeto Político Pedagógico da instituição da qual fazemos parte. Nessa conjuntura, Silva e Fernandes (2017) pontuam que:

Compete aos coordenadores pedagógicos, em conjunto com a equipe de direção, a elaboração do plano de ação da coordenação pedagógica, caracterizando a ação coordenadora como trabalho conjunto entre eles próprios, e não somente como acompanhamento dos professores. Esse plano de ação elaborado com base no projeto político-pedagógico da escola possibilita aos coordenadores articularem o trabalho pedagógico com qualidade (SILVA; FERNANDES, 2017, p. 78).

Tal coletividade possibilita compreender o papel do/a coordenador/a pedagógico/a através da busca por ressignificar os processos formativos no próprio local de atuação, a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e o planejamento participativo. Ela também abre espaço de encontros para estudos individuais e em grupos (áreas curriculares), para o coletivo de todos os/as professores/as da escola para sistematizar a prática pedagógica (planejamento anual, unidade, semanal etc.) e outras formas de organização.

Segundo Placco (2002), o momento coletivo também acrescenta um processo de conscientização sobre o fazer pedagógico do/a professor/a sobre a realidade social na qual está inserido/a e permite que ele/a perceba-se como sujeito capaz de superar crítica e reflexivamente a alienação oriunda dos processos de formação vividos. Assim, não basta ficar somente na denúncia, é preciso anunciar propostas de ressignificação da organização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a ao criarmos possibilidades tais como:

- Ter seu plano de trabalho, o qual poderá ser sistematizado por semestre ou por unidades didáticas;
- Criar horários de estudos individuais, em grupo ou por áreas de estudo: a) Horários de estudo com todos/as os/as professores/as com os quais trabalha; b) Horários de sistematização da prática pedagógica (planejamento, planos de aulas e construção de projetos didáticos);
- Acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelo corpo docente, realizar avaliações periódicas e ouvir professores/as e estudantes.
- Criar possibilidades junto com os/as professores/as de desenvolver atividades que propiciem flexibilização curricular;
- Implementar ações no PPP da instituição que garantam a formação dos/as professores/as de forma continuada e em serviço;

- Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades da sala de aula de modo a alcançar níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.

Essas são apenas algumas sugestões ilustrativas que deverão ser implementadas a partir de cada contexto e de cada concepção de formação adotada pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as e por seus atores sociais - tendo em mente que as mudanças e transformações não acontecem de forma linear e de uma hora para outra. São movimentos de idas e vindas, avanços e recuos, evoluções e retrocessos, pois a dinâmica do cotidiano escolar origina-se nos múltiplos processos de forma fluida.

4 A formação continuada e em serviço no espaço da coordenação pedagógica

Entendemos por formação continuada todos os processos envolvidos nas diferentes ações do saber e do fazer que constantemente transformam-se por meio da reflexão crítica dos envolvidos que buscam sua própria construção de autonomia intelectual. A busca pela formação continuada e em serviço só faz sentido quando o próprio sujeito busca o processo de formação e abandona a construção do conhecimento como sendo algo acabado e fechado.

Entendemos ainda que as práticas de formação continuada, baseadas em uma concepção essencialmente instrumental, não dão conta da diversidade do contexto escolar, do fenômeno educativo na contemporaneidade e da vida cotidiana de seus sujeitos. A necessidade da ressignificar os modelos de formação clássica (dirigidas somente ao treino) busca construir processos de aprendizagens marcados pela reflexão, pesquisa e produção simultânea de mudanças de ordem individual e coletiva.

As experiências vivenciadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as no exercício de sua profissão servem como campo para sua própria formação continuada. Educadores usam suas experiências como professores/as, as experiências de outros/as coordenadores/as ou, até mesmo, discussões feitas no curso da formação inicial e de cursos de formação continuada (vez ou outra oferecidos pelo sistema e/ou outros provenientes), ou ainda os próprios coordenadores como referências em suas práticas.

Clementi (2005), ao referir-se à formação do/a coordenador/a, expõe que muitas vezes ela interfere em sua própria prática, pois há a necessidade, em alguns casos, de que “os

profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável” (p.63). Ainda segundo a autora, a formação continuada “está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal de que de um investimento por parte das escolas” (p.63).

Com base no posicionamento de Clementi (2005), não poderíamos deixar de destacar que a tarefa da formação continuada e em serviço é uma ocupação difícil e muito complexa. Ela requer escuta, partilha, respeito e vários outros aspectos éticos entre os envolvidos, sem falar, é claro, da metamorfose observada em cada realidade social.

Baseados em Garrido (2006), pontuamos alguns possíveis obstáculos para a realização do trabalho formativo no espaço da coordenação pedagógica, tais como: a complexidade de cada realidade e o fato de que a mudança de práticas pedagógicas não se resume a aspectos somente técnicos. É preciso rever os espaços e tempos escolares, bem como a organização do trabalho pedagógico; o reconhecimento das deficiências e limites do próprio trabalho pedagógico; a alteração dos valores e hábitos dos sujeitos, ou seja, a mudança nas configurações subjetivas; o reconhecimento do conflito e da crítica como algo que mobilize positivamente para o crescimento profissional; mudança na configuração grupal e em sua cultura organizacional entre outros entraves.

Assim, estabelecer uma política de formação continuada e em serviço consubstanciada por um programa no qual suas ações sejam acordadas por todos/as os/as envolvidos/as é uma tarefa política árdua; é um processo complexo e multifacetado, pois favorece a apropriação, a reflexão, a crítica e a busca de conhecimentos e de saberes; fato que nos transforma em profissionais da educação inquietos.

5 A construção identitária do/a coordenador/a pedagógico frente as suas diversas práticas

Discutir a construção da identidade do/a coordenador/a pedagógico/a significa pensar nos condicionantes sociais que as influencia, como: o mercado de trabalho, o *status* social da profissão, a remuneração, a carreira, as possibilidades de atuação, as condições de trabalho, os saberes essenciais entre outros.

Sabemos o quanto a construção da identidade profissional é complexa e desafiadora para educadores/as ao considerarmos a ação desempenhada pelo/a coordenador/a pedagógico/a provocante e desafiadora. Os espaços de atuação são multifragmentados pela própria organização do trabalho pedagógico da instituição e pela superficialidade da formação inicial visto a não

contemplação de todas as facetas inerentes aos espaços de atuação como coordenador pedagógico seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Segundo Placco e Souza (2010), o/a coordenador/a deve ter seis eixos do saber: profissão, pluralidade, temporalidade, experiência, saberes humanos e da formação. Além de darem a oportunidade de resolver várias questões decorrentes do cotidiano de trabalho, os eixos do saber também favorecem a construção da identidade profissional do/a coordenador/a. A pluralidade de saberes é essencial para que o/a coordenador/a adquira conhecimento ao longo de sua formação e no exercício docente, por meio de participação em palestras, de leituras feitas durante e após sua formação e também do diálogo com outros/as pedagogos/as ou estudiosos/as da profissão acerca de suas dificuldades e superações.

Segundo André e Viera (2010. p. 17), existem ações focadas na rotina, no planejamento, no atendimento a alunos/as e pais/mães e no acompanhamento dos/as professores/as nos espaços de atuação do/a coordenador/a pedagógico/a. Todas as ações tomadas têm como foco contribuir com processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao/a coordenador/a retroalimentar a rotina da escola, mas tal processo leva a novas e antigas questões que envolvem, e demandam, muitos eixos de saber. Portanto, sua ação deve estar voltada “[...] à organização, compreensão e transformação da *práxis* docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Para Placco e Souza (2010), um/a coordenador/a pedagógico/a constrói um comando que afasta as possibilidades de repressão em suas práticas profissionais e conquista a responsabilidade plena e consciente dos seus parceiros/as, assim, adquire auto-respeito e dá autonomia a sua equipe de trabalho. Ele/a pode articular momentos de discussões e reflexões entre os que estão no espaço educativo para promover uma escola como o lugar que ampara crianças e jovens. Conforme Almeida (2006), o objetivo deve ser patrocinar relacionamentos confortáveis e fortalecer os vínculos entre pares e professores.

As atribuições de um/a coordenador/a pedagógico/a estruturam-se sobre uma liderança que tem ramificações inseridas na escola, nos eixos de saber e nos sujeitos que a compõem. Logo, o/a coordenador/a pedagógico/a deve constantemente requerer e ir ao encontro de novos eixos de saber e de novas possibilidades. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem estão aliados às ações que possibilitem que todos/as os/as envolvidos/as desafiem-se a construir uma escola inovadora e a identidade institucional.

6 Considerações finais

Nossa experiência buscou compreender a organização do espaço da coordenação pedagógica, no que diz respeito aos processos de formação continuada de professores/as. Ele possibilitou-nos fazer algumas reflexões acerca do processo formativo. Concordamos com a importância de se estabelecer um diálogo entre sujeitos no espaço da coordenação pedagógica, para que o trabalho exigido por tal função possa ser realizado.

Reconhecemos que fragilidades vividas na coordenação pedagógica originam-se na falta de estudos teóricos e metodológicos em cursos de formação inicial. Talvez, muitas das pessoas que hoje ocupam a função de coordenador/a pedagógico/a estejam cursando uma especialização na área, participando de cursos, grupos de estudos e de atividades que lhes interessem e façam parte do contexto no qual atuam.

Salientamos que a reflexão crítica sobre as experiências construídas no processo de formação continuada e em serviço leve o grupo a um maior amadurecimento profissional. A coordenação pedagógica pode ser o espaço onde o grupo compartilhe e construa a identidade institucional.

Cabe-nos destacar que a experiência do processo formativo possibilita a reflexão crítica do fazer pedagógico e o estabelecimento de parcerias, assim como a escuta e o compromisso comum dos atores que constituem o cenário pedagógico no espaço de coordenação. A constituição de ambientes formativos como, por exemplo, a coordenação pedagógica, cria a intersecção entre pesquisa, formação continuada e organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as.

Nossa expectativa é que as ponderações aqui iniciadas, apresentadas e socializadas, sejam provocantes e possibilitem novas reflexões e questionamentos com vistas a melhorar o processo de atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica, tendo como tarefa primordial assumir o papel de gerir o cenário formativo.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 67-80.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera

Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2010, pp. 11-24.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L.R. de & PLACCO, V. M. N. de. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p.53-66.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma *práxis* em busca da sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*. V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo. *Comunicações Piracicaba*, v. 25, n. 3, p. 67-80, set.-dez. 2018.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Luarinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 9-15.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul./dez., 2011, p. 4-27.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira e TOSHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-26.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Correia e AGUIAR, Maria Ângela S.(Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional*. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.95-106.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carpareto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-38.

SILVA, Edileuza Fernandes; FERNANDES, Rosana César. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2017, p. 71-80.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Recebido em: 02 nov. 2019 / Aprovado em: 13 mar. 2020

Cite como (ABNT NBR 6023:2018)

TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis. Atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica: entre reflexões e proposições. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 295-308 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.14809>.