

# TESSITURAS DA IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

## PATTERNS OF IDENTITY IN THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

*Tatiana Machado Dorneles<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e entrevista qualitativa realizada a partir da curiosidade sobre a forma como está sendo constituída a identidade do coordenador pedagógico, levando em consideração o fato da identidade ser provisória e temporária. Inicialmente, apresento a experiência como fonte de aprendizagem e de que forma as experiências e as marcas da trajetória profissional são bases para coordenação. Em seguida, apresento em forma de mapa conceitual a função, atribuições e necessidades da coordenação pedagógica com uma análise interpretativa. O último passo é elaborado a partir do estudo sobre a identidade docente, os atravessamentos entre a identidade docente e a do coordenador pedagógico, bem como a apresentação dos elementos que dentro da profissionalidade estruturam a identidade do coordenador, trazendo assim quais foram os elementos construídos a partir dessa pesquisa que constituem a profissionalidade do coordenador pedagógico.

**Palavras-chave:** Identidade. Experiência. Coordenação pedagógica. Profissionalidade.

**ABSTRACT:** The present article is a literature review and a qualitative interview carried out because of curiosity regarding how the pedagogical coordinator's identity is developed, taking into account the fact that it provisional and temporary. In the beginning I present the experience as a learning resource and how experiences and marks in professional career serve as a basis for coordination. Following this, I shall present as a conceptual map the functions, attributions and needs of the pedagogical coordination with an explanatory analysis. The last step taken is developed based on the teachers' identity, their interventions between the teachers identity and the pedagogical coordinator, as well as the elements that present themselves in this profession and, 'through this structure, the identity of the coordinator in this way showing the elements built from this research that constitute the duty of the pedagogical coordinator.

**Keywords:** Identity. Experience. Pedagogical coordination. Duty.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo vem abordar a forma como está sendo constituída a identidade do coordenador pedagógico através de sua função e atribuições, de que forma as marcas da trajetória profissional podem interagir na sua subjetividade e ação pedagógica, como também compreender o elo de ligação existente entre a identidade e a profissionalidade do coordenador. Assim, destaco a trajetória da personalidade e as incertezas da profissão; o fazer do coordenador pedagógico enquanto funções,

atribuições e conhecimentos necessários; e a profissionalidade na construção da identidade do coordenador.

Esta pesquisa faz um exercício de retrospectiva na minha trajetória profissional, como também sinaliza algumas lembranças no meu devir como coordenadora pedagógica. Uma dessas lembranças é um desejo que enquanto professora me instigava e que hoje percebo que fui aos poucos me constituindo como coordenadora.

Pensando nesse contexto aqui exposto e movida pela curiosidade em conhecer como está sendo tecida a identidade do coordenador pedagógico, nove coordena-

---

<sup>1</sup> Especialização em andamento no curso de Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Especialista em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional – ISEI. Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: pftatiana@yahoo.com.br

doras de um município do Vale do Rio dos Sinos/RS foram entrevistadas para esta pesquisa.

## 2 TRAJETÓRIA E AS (IN)CERTEZAS DA PROFISSÃO

A minha história enquanto docente, a experiência e as marcas da docência serviram de base para a função que hoje exerço enquanto coordenadora pedagógica. Larrosa (2003) fala de uma experiência na qual “o aprender forma ou transforma o sujeito”. A experiência fala que o autor que transforma o sujeito nos reporta a Tardif (2005), dizendo que se pode compreender a experiência não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.

Algumas situações que vivi enquanto docente foram marcantes, e certamente a intensidade e o significado dessas experiências puderam influenciar a decisão de atuar como coordenadora. A experiência tem relação com a identidade, que vai sendo construída através das relações do indivíduo, pois o mesmo adquire nessas relações novos conhecimentos. Tardif (2005) fala de uma experiência de identidade que pertence à vivência como modo de descoberta de si no trabalho. O descobrir-se através de experiências vivenciadas traduz a importância do coletivo, enquanto espaço de partilha, de perceber a experiência como fator de transformação do sujeito, aquisição de novos conhecimentos. Otto Maduro (1994) diz que a vida, a experiência, tanto individual como coletiva, molda nosso modo de ver a realidade, nossa ideia do que é ou não conhecimento.

Ainda sobre a experiência, Larrosa (2003) fala da palavra alemã “Erfahrung”, cuja tradução habitual é “experiência”, contendo algo do sair-para-fora-e-passar-através, pois algumas experiências podem simplesmente passar pelas nossas vidas, sem transformações, outras passam através de nós e deixam suas marcas que nos transformam enquanto sujeitos e ajudam a constituir nossas identidades, sejam elas pessoais ou profissionais. Finaliza ainda o autor trazendo então a alteração, o converter-se em outro do leitor, sua metamorfose.

As pessoas com as quais nós nos relacionamos ajudam-nos a entender um pouco mais a realidade que vivenciamos. Cabe a nós realizarmos essas percepções, de forma a contribuir naquilo que no momento é o nosso “devir”.

Na minha trajetória profissional enquanto educadora, obtive aprendizagens de muita riqueza; essas

experiências acabaram dando suporte no trabalho que realizo atualmente, enquanto coordenação pedagógica. É importante lembrar que falar de experiências vivenciadas também possui uma questão em que “[...] permitir, portanto, que o vivido aflore tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para aceitação de novas propostas de trabalho e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, em confronto com as situações do momento presente” (ALMEIDA, 2000).

Ao trabalhar com classes de alfabetização, percebi a importância de uma unidade no trabalho; assim fui construindo na coordenação pedagógica um enfoque em que as relações interpessoais pudessem promover crescimento, compromisso, permanência, valorização e reconhecimento das pessoas. Tal questão colocamos diante daquilo que é também papel da coordenação pedagógica: formar uma equipe, unir seu grupo. Essa, sem dúvida, pode ser uma ação que, facilitando as relações interpessoais, as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas, não deixando espaço para outros pormenores.

Placco e Silva (2008) falam sobre algumas dimensões fundamentais relacionadas à formação de um professor, como por exemplo a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico. Nessa dimensão, elas focam a importância do trabalho em cooperação, que certamente vem ao encontro do profissional que tem a tarefa de fazer com que essa dimensão se torne realmente efetiva, o coordenador pedagógico.

Minha prática pedagógica também sofreu muita influência da coordenadora pedagógica, da mesma escola na qual trabalhava. Aprendi muito através da convivência profissional, dos estudos, das reuniões, da discussão, da troca de experiências. Todos esses momentos proporcionaram uma grande oportunidade para crescer como sujeito do ato pedagógico. Com essa coordenadora aprendi a refletir, a examinar causas, a valorizar e principalmente a revelar meu trabalho. Seus incentivos autorizaram-me a buscar sempre mais, não só em mim, mas também em minhas colegas. Nós olhávamos pelos alunos, e ela por nós professores.

É nesse contexto que se percebe a presença efetiva de um coordenador pedagógico na escola como aquele profissional que irá articular ações educativas, de forma a acompanhar o processo coletivo e individual do grupo. Essas marcas trago comigo na minha atuação enquanto coordenadora.

Wachs (2004) refere-se às marcas dos docentes dizendo que há ações, acontecimentos que deixam um

“rastros”, põem sua “marca” na vida das pessoas, e essas marcas transformam-se em símbolos fundantes de uma identidade docente.

A partir dessa reflexão do autor, percebo que outras pessoas também me influenciaram, contribuíram com suas práticas, com seus exemplos e com suas falas. O conhecimento atua em nossa vida de tal forma que, se quisermos, podemos ir muito longe e ainda estaremos inacabados, pois, como salienta Freire (1996), “somos seres inacabados”. É como se quiséssemos chegar ao horizonte e, quanto mais nos aproximamos, mais longe nos encontramos.

### **3 O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Se tivéssemos que elencar o que é o fazer do coordenador pedagógico, acredito que seria muito difícil conseguir unir tantas informações e conhecimentos. Não se trata, portanto, de resumir seu fazer, mas elencar aquilo que nesse fazer considera-se importante para a constituição da sua identidade. Assim é necessário pensar a supervisão em termos históricos, reportando-nos primeiramente ao que o termo significa. Ferreira (2000) fala que, etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”, e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado.

Essas marcas desse supervisor controlador, autoritário e de certa forma respondendo a um poder emergente trazem reflexões possíveis. Larrosa (2003) fala sobre o silêncio e o poder: “O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz”. O poder faz silenciar nas suas diferentes formas a atuação do supervisor e o poder ao qual ele estava submetido em tempos anteriores reforçam as marcas que hoje os mesmos ainda sofrem de alguns de seus “chefes”, como também o poder que faz submeter seus professores. O termo supervisão ao longo dos tempos esteve atrelado à inspeção, uma forma de controle do outro.

Segundo Vasconcellos (2006), “em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade do coordenador assumir uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores”. Só assim é possível desenvolver um trabalho unindo as partes com o objetivo, que é o trabalho pedagógico. O autor ainda traduz essa situação para a abertura de um novo paradigma, propondo passar de “super”-visão para “outra” – visão.

Há também a necessidade de voltarmos o olhar para o contexto histórico que o termo supervisão carrega em sua palavra; de acordo com Rangel (2000), é interessante analisar, com atenção, não só as designações em si mesmas, mas sim o conjunto de todas as demais terminologias para perceber, no significado do nome, o significante da função.

Considerando esse contexto em que a palavra por si só já carrega muitos significados, desconstruir esse cenário não é tarefa fácil, mas possível de se realizar. Nesse sentido, a busca da coordenação do seu espaço na escola, de uma nova identidade, efetiva-se a partir do momento em que o coordenador sabe aonde quer chegar, de forma a desconstruir o que historicamente foi construído.

Uma das coordenadoras entrevistadas na pesquisa enfatiza que é preciso colocar-se em uma posição de igualdade perante o grupo, saindo da imagem de chefe para assim poder construir um clima de participação e democracia. Já outra coordenadora destacou que a coordenação é um trabalho solitário; a função é pouco reconhecida.

Nesse contexto de dificuldades pelas quais passam os coordenadores pedagógicos, a falta de formação inicial para atuar no exercício dessa função também pode ser considerada, pois, como enfatiza Franco (2005), “para a organização desse espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais”.

Outras coordenadoras pedagógicas entrevistadas sinalizaram a dificuldade de nas suas escolas não ter orientação educacional e por isso precisarem assumir os dois papéis. Isso nos faz refletir sobre como está o preparo desses profissionais para enfrentar os desafios da escola. A partir de seus relatos, o fato da escola não ter um número suficiente de alunos não é possível ter coordenação e orientação. As duas funções são distintas e necessitam de profissionais com formação específica para exercer a função. Então como atuar com qualidade no exercício da profissão do outro?

Em pesquisa realizada com grupo de coordenadores, Franco (2005) sinaliza que as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de improvisação e pouco planejamento, que a maioria considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, substituindo professores, fazendo levantamentos, atendendo pais, e gastam também muito tempo organizando festas, eventos...

Complementa ainda a autora que os coordenadores consideram que seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. Mas, no entanto, essa tarefa não é realizada devido à falta de um planejamento, um plano de ação e, quem sabe, devido à falta de uma identidade profissional e de saber aonde chegar.

O coordenador pedagógico pode ser um agente de transformações na escola mediante as articulações possíveis que realiza, pois, segundo Orsolon (2007), realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores da escola, é possível, “quando o trabalho for coletivo entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler a divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho”.

Enfatizando ainda o fazer do coordenador pedagógico apresento um mapa conceitual para pensar a função, as atribuições e as necessidades do coordenador.

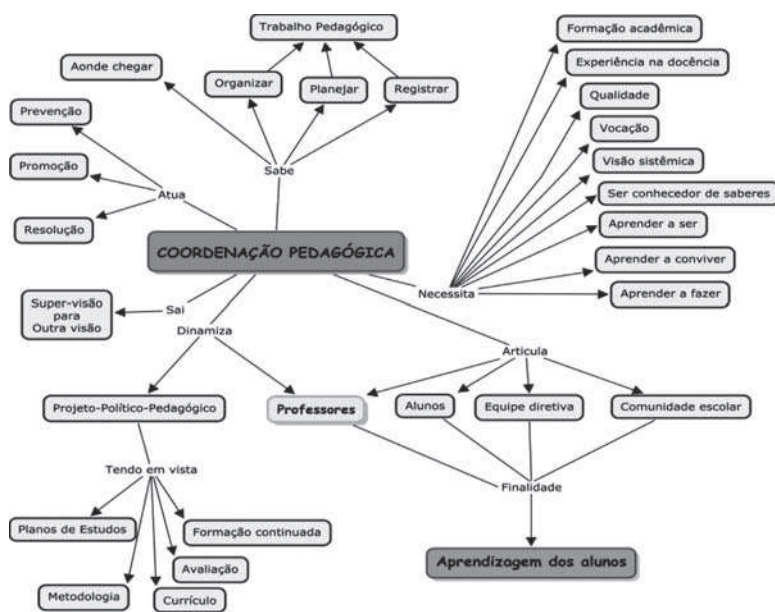


Figura 1: Mapa conceitual sobre as funções, saberes necessários e atribuições do coordenador pedagógico.

No mapa, está grifada a palavra professor pelo fato de o centro do trabalho do coordenador ser o professor; é com ele que serão articulados todos os assuntos pertinentes à educação da escola: metodologia, relações, currículo, avaliação, planos de estudos, entre outros.

Aprendizagem dos alunos também está grifada, pois é por causa dela que se estuda, articulam-se as relações com a família e o trabalho pedagógico.

Em seguida, será analisado esse mapa a partir de três unidades: função, atribuições e necessidades da coordenação pedagógica.

### 3.1 CONSTRUINDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: FUNÇÃO

É possível pensar o coordenador pedagógico em suas diferentes ações. Vasconcellos (2006) diz que o núcleo de definição e articulação da supervisão deve estar no pedagógico, em especial nos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora Vera Placco (1994), quando define sincronicidade como movimento na ação do professor e quando fala da consciência da sincronicidade, reporta-se aos professores, mas também podemos pensar na função do coordenador pedagógico quando a autora diz que “o educador em atividades rotineiras, não refletidas, está consciente de seus atos, mas de forma mecânica”.

As ponderações da autora podem perfeitamente ser transferidas para a função do coordenador, pois é ele quem irá ajudar a articular os diferentes segmentos da instituição, mas precisa ter claro seus reais objetivos e avaliá-los enquanto coordenação e saber também que é através do trabalho pedagógico com o professor que irá conseguir articular esses segmentos.

Laurinda Almeida (2008) apresenta o seguinte pensamento de Paul Valéry: “É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma”. Esse pensamento nos motiva a refletir que, na função da coordenação pedagógica, o coordenador é aquele que tem a visão do todo, como já mencionamos sabe aonde quer chegar, está um passo à frente dos professores e não se deixa levar pelo vento para qualquer lugar. Almeida (2008) ainda salienta que “cuidar da leveza não é se deixar levar pelo aleatório, pelos casuísmos. É ser capaz de, tendo a visão do todo, como pássaro que sobrevoa vales, rios e florestas, definir uma meta e chegar lá”.

A tendência nas relações escolares é que as mesmas sejam pesadas, pois a diversidade das pessoas, seus objetivos, seus tempos são literalmente muito diferentes, no entanto podem ser possíveis de se tornar leves, se puder ser realizado um trabalho de prevenção nessas relações, onde a leveza seja cultivada de forma a não haver atropelamentos, respeito às diferenças e individualidades de cada um, como, segundo Almeida (2008), “ajudar o professor a carregar o peso da profissão”.

### 3.2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR

É possível pensar que, como cita Vasconcellos (2006), “a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico”. Assim, ela irá dinamizar junto aos professores aquilo que na área pedagógica diz respeito a seu trabalho, como efetivar suas ações no campo da formação continuada dos professores, os processos de avaliação, o currículo, metodologia de trabalho usada pelos profissionais e também os planos de estudo.

Vasconcellos (2006) enfatiza ainda que, para dar conta da ação supervisora, a coordenação pedagógica deve estar capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal. Trago esse pensamento do autor, pois gostaria de enfatizar apenas em uma dessas dimensões, que é a atitudinal. Quando Vasconcellos menciona que o supervisor não pode “queimar” a relação com os docentes, que é “preciso valorizar o saber do outro” e também que é “imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança”. Acrescentaria ainda nessa dimensão atitudinal o que duas das coordenadoras entrevistadas trouxeram enquanto elemento que constitui a identidade do coordenador: “saber ouvir”. Almeida (2008) enfatiza, por sua vez, que, quando alguém é ouvido, ocorre uma mudança na percepção de si mesmo por sentir-se valorizado e aceito. A autora ainda destaca que, por sentir-se aceita, valorizada e ouvida com suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, a ameaça diminui, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência.

Pensando esses elementos da dimensão atitudinal enfatizada por Vasconcellos, acrescida do que Almeida diz sobre o saber ouvir, o coordenador tem condições de conseguir os professores como parceiros na efetivação do Projeto Político-Pedagógico na área pedagógica. Se o professor acaba compreendendo seu coordenador como alguém em quem pode confiar, a relação de ambos se dará de forma recíproca, conseguindo o coordenador legitimar seu trabalho como o do professor, podendo falar de ambas as partes o que está certo ou não, o que é possível mudar ou não.

Pensar estratégias de ação para essas relações pode ser organizado a partir de um trabalho coletivo, ideia essa trazida por Orsolon (2007) quando diz que “a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências [...]”

A relação desses segmentos deve ser pacífica, não pode ser comum professor expondo o aluno devido a sua aprendizagem; pais falando mal de professores; direção reclamando do trabalho dos professores... Tudo que diz respeito à área pedagógica diz respeito ao coordenador; por isso é tarefa do mesmo antecipar e prevenir essas situações, estando próximo do professor.

### 3.3 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Os coordenadores pedagógicos assumem papel importante na escola enquanto conhecimentos necessários para desenvolver sua função junto aos professores, pois se os mesmos são articuladores do Projeto Pedagógico, para tal há saberes que se fazem necessários para desenvolver essa função. Tardif (2002) cita os professores quando diz que “os mesmos sabem decerto alguma coisa e questionam que saber é esse”. Assim, que saberes são esses que antecedem e se fazem necessários para o exercício da coordenação pedagógica?

Ser conhecedor da sua função, atribuições, conhecimento em relação às leis que regem a educação, conhecimento pedagógico e metodologias para auxiliar os professores, como também estar ciente de que precisa estar em constante estudo, aprendizado, sabendo que é possível aprender com as experiências, situações, com a ciência e as pessoas.

A coordenação pedagógica também necessita, além de conhecer, aprender a fazer. Selma Garrido Pimenta (2008) diz que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. É possível pensar que não é só através da formação acadêmica que o coordenador irá aprender a fazer, mas também a partir da sua prática, do enfrentamento das situações diárias, do trabalho junto à comunidade escolar. Nesse aprender a fazer é necessário que o coordenador tenha claro seu trabalho pedagógico, de forma a saber organizar, planejar e registrar.

Nos saberes relacionados ao fazer, o trabalho pedagógico do coordenador tem relação direta com os professores, ajudando-o na sua formação. Os momentos em que o coordenador pode atuar na formação dos professores são todos aqueles formais e informais em que está reunido com os docentes da instituição, discutindo questões relacionadas aos diferentes pedagógicos.

A formação em serviço, segundo Geglio (2009), “é um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores”. No entanto, o coordenador é quem fará essa percepção das reais necessidades para assim poder acontecer a formação em serviço,

a partir daquilo que é realidade e/ou necessidade no momento. O fazer do coordenador pedagógico está relacionado com a prevenção, de forma a contribuir para que se antecipem os problemas da escola, sejam eles relacionados à aprendizagem e o desempenho dos alunos, conteúdos escolares, relacionamentos ou outros assuntos que surgirem.

Outros dois conhecimentos necessários do coordenador são aprender a ser e a conviver. Ser tem relação com conhecer-se na função, o aprender a ser assume algumas qualidades necessárias, que são a tolerância, a responsabilidade, a humildade, a sensibilidade, a resiliência, a coragem de mudar e provocar mudanças, ser capaz de assumir-se, a confiança em si mesmo, o humor, o amor, entre outras.

Freire (1993) fala da humildade trazendo como “qualidade indispensável ao melhor desempenho dos professores”, mas podemos ressignificar essa qualidade como uma necessidade para o exercício da coordenação pedagógica, pois o autor diz que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”.

O autor fala sobre o fato de considerarmos alguém demasiadamente longe de nosso nível de competência; a coordenação pedagógica por si só precisa ter um nível de conhecimento além dos professores, mas precisa fortalecer seus vínculos de escuta, a fim de efetivar seu trabalho com os docentes de forma tranquila e com sucesso.

É preciso também aprender a conviver, mas gostaria de chamar a atenção para o objetivo desse conviver, que são as boas relações, de forma a acontecer um trabalho escolar coletivo e efetivo, onde realmente as relações se tornem parceiras e cúmplices. Vamos elencar alguns aspectos nesse conviver juntos que neste momento são importantes pensar: o estar junto com o professor, o saber cuidar, colocar-se no lugar do outro em várias situações, a ética, perceber que cada professor tem seu tempo, o diálogo, a escuta, considerar a fala do outro são aspectos importantes nesse conviver e estão relacionados com o vínculo, pois, segundo Souza (2007), “só quando os vínculos estão estabelecidos é possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas”. A construção do vínculo se dá a partir das ações do coordenador com os professores; assim o bom relacionamento é consequência.

Esses conhecimentos necessários para a coordenação pedagógica são trazidos a partir dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer,

aprender a ser e aprender a conviver juntos, expressos no relatório da Unesco (DELORS et al, 2000), que vão sendo construídos conforme a caminhada de cada pessoa em relação à função em que atua. Tem relação direta com a constituição da identidade, pois estão relacionados às experiências, conhecimentos, convivências e percursos de cada um.

#### 4 PROFISSIONALIDADE

Antes de ser possível entender o que o termo profissionalidade representa, é preciso compreender o significado de identidade, de identidade docente e também os atravessamentos entre a identidade docente e a do coordenador pedagógico, para assim construir o conceito de profissionalidade na função da coordenação pedagógica.

Segundo Pimenta (2008), “identidade não é um dado imutável [...] Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Considerando o que a autora diz sobre identidade, podemos pensar que é possível estabelecer uma relação entre o que passou e o futuro, e, se o sujeito está historicamente situado, considera-se também o momento atual; o que passou pode acarretar marcas que dão sentido e vai constituindo a identidade.

Larrosa (2003) diz que “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim ele vai sendo levado à sua própria forma”. É possível pensar que a identidade de todo ser humano tem a ver com a construção dinâmica do “eu”, pois as relações com as pessoas, com o meio se tornam dinâmicas e são nessas relações que se vão realizando as escolhas que têm a ver com o coração e a viagem aberta citada por Larrosa, marcando a identidade de cada um.

Muitos são os estudos sobre identidade docente, e inúmeras são as abordagens. Pretendo direcionar a análise para os elementos que, focando a figura docente, posteriormente é possível relacionar com a identidade do coordenador. Assim, o perfil docente, assumir a identidade, ser e querer ser são focos de discussão.

A atualidade exige um profissional, um professor com um perfil docente que atenda as necessidades educacionais vigentes. Assim, há a necessidade de professores abertos ao diálogo, reflexivos, apaixonados pelo que fazem, professores que sentem a necessidade de buscar novas teorias, articuladores do contexto social, além de reconhecedores de suas limitações, entre outros. Assumir a identidade tem relação com o fato de que é preciso compreender sua própria identidade, per-

cebendo que, de acordo com os espaços de tempo, nos constituímos de formas diferentes, pois cada movimento tem sua identidade própria e a cada novo movimento novas são ressignificadas e/ou constituídas.

Identidade docente tem relação com o ser e o querer ser docente, pois a identificação e o desejo com a profissão motivam o profissional na busca de novas possibilidades para os conflitos do dia a dia; é um desafio dizer, mas fazer pelo amor à profissão, fazer pelo aprendizado, acarretando em uma satisfação pessoal.

O ser e querer ser docente pode ser fruto de uma memória-cultura trazida por Arroyo (2010) quando o autor diz que memórias da infância, adolescência, vivências de escola, condutas de seus mestres configuram uma memória e cultura que passaram a marcar sua ação docente. Acrescentaria ainda que essas memórias se legitimam na escolha da ação docente como profissão. As exigências da sociedade atual demandam um novo perfil identitário para a coordenação pedagógica.

Embora o autor se refira aos docentes, essa reflexão pode ser correlacionada com a figura do coordenador pedagógico, pois a identificação com o ser coordenador passa também pelo sentir-se e querer ser, no entanto gostaria de chamar atenção para a diferença entre ser e estar coordenador; estar é diferente de ser, quando se é, assume-se uma identidade.

Outro ponto relevante a ser considerado é a vocação; essa palavra tem a ver com escolha e também com identificação. A partir do momento em que me identifico, consigo realizar as escolhas com as quais tenho mais afinidade, atuo sabendo lidar com as responsabilidades e as consequências.

A experiência na docência obtida pelo coordenador pedagógico tem outro tom na legitimação do trabalho, para com a sala de aula, na sensibilidade em compreender o que muitas vezes acontece com o professor, conseguir colocar-se no lugar do outro. Assim, o coordenador que nunca foi docente terá mais dificuldade em conseguir a aproximação com o professor e poder comungar das mesmas situações.

Somente a experiência na docência não é suficiente para o exercício da coordenação pedagógica; outros elementos se fazem necessários. Além da docência, o coordenador terá outros elementos identitários para a construção da sua profissionalidade. Vasconcellos (2006) enfatiza que “devemos ter a visão de processo também em relação à própria atividade super-

visora: essa nova coordenação que desejamos ser ainda não está pronta; está se fazendo”. Está se fazendo porque a identidade não é fechada, e sim temporária.

Ser coordenador pedagógico influencia construir uma nova identidade profissional que pode trazer ou não benefícios para sua identidade pessoal.

A autora Sonia Penin (2009) diz: “A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou identidade do eu”. Penin ainda salienta que a partir dessa reflexão é possível entender a profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. Cardoso (2010) entende a temática das profissionalidades relacionada à temática da constituição da identidade ou das identidades docentes.

Desenvolver, portanto, um entendimento de profissionalidade com os elementos que estruturam a identidade do coordenador pedagógico é um desafio, é possível estruturar a construção da profissionalidade do coordenador pedagógico sem esquecer que, quando se trabalha com profissionalidade e identidade, as mesmas são temporais e processuais.

O organograma a seguir traz elementos da profissionalidade a partir das reflexões apresentadas.

Figura 2: Organograma sobre a profissionalidade da coordenação pedagógica



Esse organograma está intitulado como Profissionalidade e junto dele os elementos que foram sendo construídos como elementos que estruturam a identidade do coordenador pedagógico: marcas da trajetória pessoal e profissional, formação continuada do coordenador, visão sistêmica, saber aonde chegar, formação acadêmica, per-

fil do profissional, experiência na docência, vocação e os saberes necessários: ser, conviver, fazer e conhecer.

Para cada coordenador, esses elementos podem se legitimar ou não, dependendo do momento em que cada um se encontra. Cardoso (2010) diz que “as profissões são como os fios, sentidos e significados [...], porém flexíveis, se abertos a novas experiências e vivências podem implicar mudanças”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio falar em considerações finais em um trabalho sobre identidade. Acredito pensar em uma parada com o propósito de refletir sobre as visões que se tinham sobre o assunto e compartilhar os conhecimentos adquiridos até o momento.

A identidade não é um processo fechado e sim provisório, com mudanças conforme as necessidades. Pensar a identidade da coordenação é um desafio constante.

O termo profissionalidade ajuda a entender que os elementos que constituem a identidade profissional de alguém são a sua própria profissionalidade. Foram sinalizados alguns elementos que constituem a identidade do coordenador, mas, como já mencionamos, são provisórios e, conforme a caminhada de cada um, eles podem ser modificados, trocados, ressignificados...

A coordenação é um desafio que precisa de muitas parcerias; há ainda muitos desafios a ser ultrapassados; os processos pelos quais vivemos precisam ser apenas obstáculos para ser revertidos em possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Cultura, memória de professores e formação. In: PERES, Eliane et al. (Org.). XIV Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 504-515.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CARDOSO, Teresinha Maria. Apontamentos para a construção de profissões docentes e biocêntricas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Supervisão educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 235-254.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Educativa**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jul. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- GEGLIO, Paulo Sérgio. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 113-120.
- LARROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MADURO, Otto. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 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**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 17-26.
- PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim Arantes (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. São Paulo: Papirus, 1994.
- RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.
- WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. 309 f.