



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO**

Vanessa Vial Ricardo

**PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES**

**Sorocaba-SP  
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS –CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO**

Vanessa Vial Ricardo

**PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, para obtenção parcial do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Renata Prenstteter Gama.

**Sorocaba-SP  
2022**

Ricardo, Vanessa Vial

Profissionalidade e profissionalização na coordenação pedagógica escolar: uma revisão sistemática de teses e dissertações / Vanessa Vial Ricardo -- 2022. 96f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Renata Prenstteter Gama  
Banca Examinadora: Laurizete Ferragut Passos, Márcia Regina Onofre  
Bibliografia

1. Profissionalidade. 2. Profissionalização. 3. Coordenação Pedagógica. I. Ricardo, Vanessa Vial. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

**VANESSA VIAL RICARDO**

PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, para obtenção parcial do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Sorocaba, 17 de Fevereiro de 2022.

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstteter Gama.

UFSCAR

Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos

PUC - SP

Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina Onofre

UFSCar

Ao meu pequeno bebê,  
Vitor Ricardo (*in memoriam*),  
em sua breve existência neste  
plano terreno de vida,  
suspirou força, resistência,  
alegria e amor, que serão  
guardados por mim durante a  
eternidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, causa primeira de todas as coisas, pela divina oportunidade de estar viva.

Agradeço a todas que me antecederam para que eu pudesse estar aqui, pois não estou sozinha, represento Salete (mãe), Maria (avó materna *in memoriam*), Sebastiana (avó paterna) e Brígida (bisavó paterna *in memoriam*), mulheres as quais tive o privilégio de conhecer e aprender muito com elas e sobre elas. Se a elas não foi ofertado escolher o quê ser quando crescer, a mim foi, e, por isso trago todas elas comigo nesse momento de conquista.

Agradeço, também, ao meu pai, pelo incentivo e por sempre acreditar em mim, e ao meu irmão, pelo exemplo de paciência e serenidade em meio à tempestade.

Agradeço ao meu companheiro de jornada, Marcelo, por sempre estar presente, por segurar minha mão e não me deixar me abater com as dificuldades.

Agradeço a todas as amizades e simpatias que conquistei pelos meus caminhos de estudo e de profissão.

Agradeço, imensamente, à professora Renata, que me acolheu com sabedoria nas palavras e com doçura no olhar, sempre me orientou com dedicação, atenção e confiança, as quais nunca esquecerei.

Todos os agradecimentos não serão suficientes para representar o quanto precisei/preciso/precisarei do outro para que as conquistas diárias necessárias aconteçam.

*“Em qualquer atividade que exerças,  
considera-te servidor de Deus.  
Por mais humilde seja a tua profissão,  
ela é por demais valiosa no  
conjunto social em que te encontras.  
Cumpre com os teus deveres com alegria,  
e consciente do seu significado,  
do valor que eles têm e de quanto  
são importantes para a comunidade.  
Ilhas imensas surgem nos mares,  
construídas por humildes ostras.  
Desertos colossais resultam de  
pequenos grãos de areia que se acumulam.  
Oceanos volumosos são nada mais  
do que gotinhas de água.  
A tua parcela no mundo é de grande relevância.  
Portanto, trabalha com disposição e nobreza.”*

Divaldo Pereira Franco (Vida feliz).

## RESUMO

A vivência como coordenadora pedagógica escolar suscitou algumas inquietações a respeito dessa função, de sua formação, de sua especificidade enquanto profissão e da identidade profissional da coordenação pedagógica. Diante de tais indagações, colocou-se como objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender os principais elementos que constituem os conceitos e processos de profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares a partir dos achados na revisão das produções acadêmicas. Com esse objetivo estabelecido, optou-se pela perspectiva de uma abordagem qualitativa da pesquisa, e, com percurso metodológico através de uma revisão sistemática, o qual possibilita investigar esses conceitos e seus elementos, e os processos de constituição, nas pesquisas já realizadas, discutidas e reveladas num determinado recorte de tempo. Devido ao aumento de produções acadêmicas sobre coordenação pedagógica, esse recorte ficou estabelecido entre os anos de 2000 e 2018. A partir do foco proposto, as ações metodológicas se desdobraram na coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações –CAPES, com 23 pesquisas selecionadas para compor o *corpus* analítico. Os capítulos apresentam um esboço histórico da função e das atribuições da coordenação pedagógica e a historicidade legal da função. Para a fundamentação teórica do estudo e aprofundamento dos conceitos, foram utilizados os seguintes autores (as): “profissionalidade” (DUBAR, 2005; DAVIS E GORZONI, 2017; AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009; ANDRÉ E PLACCO, 2007; SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO 2008; NÓVOA, 2017) e para “profissionalização” (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2013; LENGERT, 2011; NÓVOA, 2017). Após a coleta dos dados nas produções acadêmicas, a revisão sistemática das pesquisas foi inspirada em Romanowski (2006). Quanto ao conceito dos termos, profissionalidade entende-se como um conjunto de atribuições do sujeito e sua profissão e, profissionalização, como movimento coletivo de validação e legitimação da formação, fazer e saber específico. Os principais resultados indicam que o processo de constituição da profissionalidade e de profissionalização do coordenador pedagógico escolar estão imbricados, porém possuem características próprias, sendo assim, profissionalidade envolve dois elementos principais organizados em duas categorias: um de autoconhecimento (dos coordenadores para si) e outro de reconhecimento de sua função formadora (dos coordenadores para o outro). E os elementos principais da profissionalização envolvem condições de trabalho e formação continuada específica na qual se propicia autonomia profissional e se fortalece a coletividade.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Profissionalidade. Profissionalização.



## ABSTRACT

The experience as a school pedagogical coordinator raised some concerns about this role, her training, her specificity as a profession and the professional identity of this role. Faced with such questions, the objective of this research was to identify and understand the main elements that constitute the concepts and processes of professionalism and professionalization of school pedagogical coordinators. With this objective established, we opted for the perspective of a qualitative approach to research, and, with a systematic review methodological path, which makes it possible to investigate these concepts and their elements, and the constitution processes, in the research already carried out, discussed and revealed in a given time cut, due to the increase in academic productions on pedagogical coordination, this cut was established from the 2000s 2018 onwards. From the proposed focus, the methodological actions unfolded in the data collection in the Theses and Dissertations Catalog - CAPES, which had 23 researches selected to compose analytical corpus. The chapters present a historical outline of the function and attributions of the pedagogical coordination and the legal historicity of the function, in addition to highlighting the theoretical foundation for the study and deepening of the terms were about professionalism (DUBAR, 2005; DAVIS E GORZONI, 2017; AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009; ANDRÉ E PLACCO 2007; SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO 2008; NÓVOA, 2017) and for professionalization (TARDIF 2013; LENGERT 2011; NÓVOA2017). After collecting data in academic productions, the systematic review of research was inspired by Romanowski (2006). As for the concept of terms; professionalism is understood as a set of attributions of the subject and his profession and as for professionalization as a collective movement of validation and legitimation of training, doing and specific knowledge. The main results of the elements indicate that the process of constitution of professionalism and professionalization of the school pedagogical coordinator are intertwined, however they have their own characteristics, therefore, professionalism involves two main elements organized into two categories; one of self-knowledge (from the coordinators for themselves) and the other of recognition of their formative role (from the coordinators to the other). And the main elements of professionalization involve working conditions and specific continuing education in which professional autonomy is provided and the community is strengthened.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Professionality. Professionalization.

## **LISTA DE SIGLAS**

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CP – Coordenador Pedagógico

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCP- Professor Coordenador Pedagógico

Pe. – Padre

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

SE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES- Profissionalidade.....	46
Quadro 2 – Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES- Profissionalização .....	48
Quadro 3 – Corpus selecionado para a revisão sistemática proposta .....	50
Quadro 4 – Uso do termo profissionalidade nas dissertações .....	53
Quadro 5–Objetivos indicados nas pesquisas Profissionalidade .....	58
Quadro 6 – Resultados apresentados nos resumos e resultados apresentados nas considerações finais das dissertações– Profissionalidade .....	61
Quadro 7 – Uso do termo profissionalização nas dissertações e teses .....	69
Quadro 8 – Objetivos indicados nas pesquisas Profissionalização .....	77
Quadro 9 – Resultados apresentados nos resumos e resultados apresentados nas considerações finais das dissertações – Profissionalização .....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR .....</b>	<b>18</b>
1.1 Um esboço histórico sobre a coordenação pedagógica .....	18
1.2 Atribuições legais para a Coordenação Pedagógica .....	211
1.3 Abordagem teórica da Coordenação Pedagógica.....	24
<b>CAPÍTULO II. ARCABOUÇO PARA PROFISSIONALIDADE EPROFISSIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Produções acadêmicas que envolvam profissionalidade .....	45
3.2 Produções acadêmicas que envolvam profissionalização .....	47
<b>CAPÍTULO IV. PROFISSIONALIDADE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO V: PROFISSIONALIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de escrever sobre minha trajetória profissional até o momento da realização desta pesquisa, quero narrar um breve resumo de minha experiência enquanto coordenadora pedagógica no município de Votorantim, interior do estado de São Paulo.

Primeiramente, minha formação e minha atuação profissional sempre foram na área de educação, estou estudando, me formando e atuando nesse campo desde meus 15 anos de idade, quando ingressei no saudoso magistério C.E.F.A.M. (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). A partir dessa inserção, não me afastei em nenhum período da área da educação.

Partindo dessa formação como professora de educação básica I- PEB I (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), a sequência de formação se deu cursando a graduação em Letras, e tornando-me professora de educação básica II - PEB II (séries finais do ensino fundamental e médio).

Como professora PEB I lecionei por sete anos nas escolas municipais de Votorantim, concomitantemente a esse período, por vezes, lecionei, também, em caráter de substituição em aulas de Literatura para o Ensino médio estadual e EJA. Atualmente, estou completando seis anos de trabalho na coordenação pedagógica escolar no município de Votorantim.

Durante esses 13 anos de trabalho no magistério, muitas foram as vezes em que me peguei pensando o porquê de não ter escolhido outra profissão, ou outro caminho, pensei como estaria hoje financeiramente e emocionalmente se tivesse explorado outras opções, e se me sentiria mais realizada e se me reconheceria em outro lugar e em outra profissão. Esses pensamentos me surgiam, principalmente, por várias vezes ao trabalhar em dois lugares, acumulando cargos e, também, ao percebera desvalorização da minha profissão perante a sociedade e a falta de autonomia, tanto no município quanto no estado.

Essa curta narrativa que trago a seguir trata, justamente, do início do meu processo de reconhecimento, identificação e localização funcional como Coordenadora de escola do ensino fundamental/educação infantil no sistema de ensino municipal de Votorantim-SP.

Contextualizando, iniciei na função da coordenação pedagógica exatamente na mesma escola onde eu havia iniciado como professora há sete anos (em 2009). Uma das maiores escolas de ensino fundamental do município de Votorantim, numa comunidade periférica da cidade. Nesse momento em que assumo o cargo e vou ao exercício da função, chego à escola

e constato a realidade de que a escola estava sem Diretor e sem escriturário na secretaria da unidade (no município de Votorantim, a gestão escolar é formada apenas por Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico). A princípio, o desespero e ansiedade dominaram-me, porém, passada a adrenalina e controlado o impacto, fui, pouco a pouco, dia a dia, reconhecendo a comunidade e os afazeres de uma escola tão complexa quanto aquela.

Para quem já vivenciou e/ou vivencia a experiência de gestão escolar, testemunha as demandas diárias desse universo, que vão desde dejetos espalhados na calçada até a matrícula de aluno recebido de outro estado do país com defasagem de idade/ano, sem documentação escolar alguma, com algumas dificuldades de aprendizagem decorrentes de: subnutrição, problemas familiares, desamparo emocional e psicológico. Eram essas algumas das demandas que posso citar resumidamente.

Esse início no cargo de coordenadora pedagógica foi bastante tenso e difícil, o aprendizado foi enorme, porém dolorido. Entre falta de funcionários, falta de estrutura física, desencontro de ideias com o outro gestor, demanda excessiva de todos os setores, ao final do segundo ano de trabalho nesta escola, decidi então me remover para outra escola.

Eu, então, me removi para uma escola bem menor, onde pensei que, talvez, conseguisse ser uma coordenadora melhor ou mais satisfeita com o meu trabalho. No entanto, não foi bem o que aconteceu, pois alguns *dificultadores* persistiam nessa segunda experiência enquanto coordenadora pedagógica.

Entre eles posso citar a falta de um lugar apropriado para trabalhar (me refiro a lugar físico), falta de clareza da direção da escola quanto à função do coordenador pedagógico, essa falta de clareza perpassa toda a equipe escolar, falta de autonomia (muito mais presente na segunda escola), a percepção de que as demandas chegavam até mim e, no mesmo momento, eu as absorvia, perdendo de vista que meu objetivo principal seria o de fornecer subsídios legais, teóricos e práticos para que a equipe tenha condições de resolver as situações. Ou seja, trabalhar com o grupo e não apenas para o grupo.

Esse breve relato é apenas para ilustrar a inquietação: *Como se constitui a profissionalidade do coordenador pedagógico? Como reconhecer o processo de profissionalização dos coordenadores pedagógicos?*

Registro aqui a escolha pelo deslocamento temporal da escrita da minha trajetória (começando pelo meio do percurso), porque quero que fique marcado em você, leitor, a ilustração do momento em que a necessidade de pesquisar e investigar sobre o que se fala de profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica alcançou meus pensamentos.

Sendo assim, estar nessa função por meio de concurso público e no fazer diário das ações sentir dificuldade de realizá-la, e, também, perceber a ausência de um entendimento claro sobre função da coordenação pedagógica escolar no dia a dia e, ainda, observando essa falta clareza também no grupo de funcionários, de professores e do gestor, levou-me à ideia de pesquisar o que envolve e como se constitui a profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica.

Partindo dessas indagações, recorro aos conceitos de Dubar (2005), quando o autor fala sobre o processo de constituição da identidade e da identidade profissional, “a identidade humana não é dada, no ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR, 2005, p.25) eo autor ainda acrescenta, sobre a identidade profissional, que o grupo profissional é portador, verdadeiramente, de uma identidade coletiva.

Esse apoio teórico sobre identidade e identidade profissional que trago tem a intenção de justificar as escolhas feitas para a pesquisa e para a escrita do texto, como, também, para refletir sobre identificações que fiz e faço até o momento sobre a profissão que escolhi e o caminho que estou percorrendo. O mesmo autor acima citado traz o conceito de que a constituição da profissionalidade acontece no entrelaçamento entre a subjetividade do sujeito com a objetividade da profissão, portanto conhecer-se e conhecer a profissão são premissas legítimas para a busca da profissionalidade.

Ainda sobre esses movimentos identitários que integram a constituição da profissionalidade e da profissionalização docente, Nóvoa (1991) traz contribuição a partir da história da educação, ilustrando os nós que se fizeram no decorrer do tempo no que concerne ao processo de profissionalização.

O final do século XVIII mostrou-se fundamental para a história da educação e para a função docente, uma vez ao influxo da Reforma Pombalina se buscou definir quem seria o bom docente: o leigo ou o religioso? A quem deveria estar subordinado? Quais formas de acesso à profissão seriam adequadas? Como deveria ser remunerado? Assim, se a Reforma Pombalina não obteve sucesso na estruturação de um sistema educacional estatal, ao menos trouxe à tona essas questões para o Estado, para a sociedade e para os grupos de professores, o que do ponto de vista do processo de profissionalização docente, foi um movimento importante para a organização desses profissionais (NÓVOA, 1991, p. 118).

Portanto, quando observo a motivação que mobiliza minhas percepções, também é a mesma que me coloca em relação aos meus pares, a de buscar me reconhecer, me situar e

me se identificar com aquilo que não sei, com o que sei e com o que quero saber, faz com que eu construa uma identidade individual circunscrita num coletivo de investigação e pesquisa. Há momentos nesse percurso em que o conflito interno toma parte do nosso ser por completo. Digo isso pelos questionamentos que surgem nas leituras, nos mapeamentos sistemáticos, nas discussões em grupo e é inevitável o seguinte pensamento: “*como e por que cheguei até aqui?*”. Para responder à questão acima é imprescindível voltar alguns passos cronológicos.

Neste momento, criar um *movimento* de olhar retrospectivo sobre minha formação educacional/profissional e de vida, observando todas as pedras e obstáculos que apareceram no caminho e considerá-los como propulsores de energia e motivação é fácil (já que agora fazem parte do passado), é nítido perceber, agora, as fases e os ciclos pelos quais já passei para aprendizado, pois é possível olhá-los com outro foco, olhar-se de fora, mas no presente das ações e situações, com certeza, não foi tão simples superar e compreender. As dúvidas, a insegurança, a inserção do início de carreira e o impacto com a realidade tiveram e ainda têm forte influência em como enxergo o universo educativo do sistema público de educação.

Tomo aqui a pontuação sobre a subjetividade de Dubar (2005) para ressaltar um fato de cunho muito pessoal que me faz reafirmar todos os dias o motivo de estar aqui, sou mãe de anjo, meu pequeno bebê não está fisicamente comigo, porém foi com ele que aprendi que as semanas não podem ser apenas contadas nos dias e os dias nas horas, ou seja, o tempo para mim não acaba mais em si mesmo. Em sua breve existência, ele me deixou um aprendizado importantíssimo: tem de haver algo de muito significativo preenchendo o intervalo de vida, entre o nascer e o morrer, senão do que vale estarmos aqui?

Compreendi, a partir de então, que era preciso preencher esse meu espaço/tempo com significações pessoais e profissionais e, para isso, precisei refletir e me conhecer melhor. A partir dessas reflexões, me permiti explorar as possibilidades dentro da minha profissão e da minha formação e desafiei-me a situações novas no trabalho, nos estudos e nas relações.

Um desses desafios foi o concurso para coordenador pedagógico, essa possibilidade de alçar o fazer do coordenador pedagógico por meio de concurso público despertou iniciativas novas.

Enquanto professora e coordenadora, venho me constituindo nas profissões assim como na vida, me colocando em diversas situações que geraram em mim impressões sobre o mundo em que vivo e sobre as pessoas das quais me aproximei ao ensinar e ao aprender.

Conforme Charlot (2000, p. 33.), o sujeito é um ser social na mesma proporcionalidade de que é um ser singular e, por isso, “[...] interpreta o mundo, dá sentido a



esse mundo, à posição que ocupa nele” e, obviamente, às atividades que realiza nos espaços da atividade humana.

Considerando os dificultadores elencados no início desse texto, que revelam a necessidade de se destacar o que já foi estudado, pesquisado e os resultados encontrados pelas pesquisas em torno da função da coordenação pedagógica, e a constatação de que ainda há muito a pesquisar sobre o assunto, definem-se os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, proponho uma investigação a respeito da profissionalidade dos coordenadores pedagógicos e a constituição da profissionalização da coordenação pedagógica.

Para tanto, estabeleci como objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender os principais elementos que constituem os conceitos e processos de profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares a partir dos achados na revisão das produções acadêmicas, salientando que profissionalidade e profissionalização são movimentos imbricados que perpassam individualidade e coletividade e dessa maneira essa revisão investigará de que forma eles são envolvidos e dependentes entre si.

Importante fazer um destaque: referir-se ao movimento da profissionalidade significa referir-se às ações interpessoais e intrapessoais que são necessárias à constituição da profissionalidade, portanto, todas as vezes que se ler neste texto “movimento de profissionalidade” refere-se a essas ações. Partindo desse foco, as ações metodológicas se desdobraram em mapear produções científicas que focalizaram a profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos e analisar a utilização dos termos e/ou conceitos no movimento de profissionalidade (tendo em vista as ações inter e intrapessoais dessa constituição) e profissionalização selecionada para a revisão proposta por esta pesquisa.

Para situar a problematização da pesquisa, mais uma vez, e justificar a construção do objetivo apresentado, retomo os episódios trazidos no início dessa introdução, pois foi na práxis e nas reflexões dela, feitas por mim ao final de cada dia de trabalho, que essa centelha se acendeu.

Ressaltar qual foi o ambiente de onde se formaram e se construíram minhas inquietações tem o intuito de contribuir na compreensão de sua importância, conforme a autora André (2003, p. 10) que evidencia a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas.

A partir do mapeamento, as inquietações que incitaram a problematização dessa pesquisa foram confirmadas, evidenciando essa afirmação, conforme André (2003):

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores. (ANDRÉ, 2003, p. 13).

Dessa forma, observar e investigar as relações e os fenômenos que acontecem nesse espaço microssocial que é uma escola torna-se algo urgente e emergente para a compreensão da dinâmica que ali se desenvolve. E qual é o lugar do coordenador pedagógico? Qual a sua função? Quais são os seus limites? E quais as potencialidades?

Essas indagações me vieram antes mesmo de assumir esse cargo/função, e depois de assumi-loe, ainda hoje com cinco/seis anos de efetivo exercício nesse lugar, continuo me questionando: quem sou eu coordenadora pedagógica? Quais meus limites, quais meus potenciais? Ainda me questiono, pois não basta estar posto e claro somente a mim, é necessário estar posto e claro a todos que me circundam no ambiente escolar e extraescolar.

Placco (1994), ao pesquisar sobre o coordenador pedagógico, contribuiu trazendo a percepção de que a construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades. Assumindo o pressuposto de que o coordenador é um agente de formação de professores no interior das escolas, vários autores dedicam-se a pensar a especificidade de sua tarefa e as competências e habilidades necessárias a essa função.

Com esse movimento e com essas questões que proponho investigar profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica escolar, e como estes processos estão imbricados, como os estudos abordam o trabalho coordenação pedagógica escolar e quais tendências aparecem nas produções acadêmicas realizadas.

Considerando que os termos profissionalidade e profissionalização são imbricados e se envolvem, porém são constituídos por características próprias, a busca para essa revisão sistemática é justamente revelar, compreender e analisar como foram tratados os termos nas pesquisas realizadas entre 2000 a 2018.

Dessa maneira, não partode uma amostragem de uma determinada localidade, o que proponho é investigar esses conceitos e processos nas pesquisas já realizadas, discutidas e reveladas num determinado recorte de tempo, o período escolhido para essa investigação foi de 2000 a 2018, determinado após observação de crescente quantidade de pesquisas sobre coordenação pedagógica/coordenador pedagógico nesse espaço de tempo.

Por isso, a metodologia escolhida de estudo se constituiu em uma revisão sistemática, que oferece essa possibilidade de revelar e ampliar os dados trazidos de diferentes locais e em diferentes situações e possibilitando um entrecruzamento de informações, podendo realizar um panorama geral dos avanços nos estudos já realizados.

A partir dessas informações introdutórias, apresento os capítulos dessa pesquisa que serão organizados da seguinte forma: capítulo I, resgate na história da educação sobre o cargo e a parte legal da criação do cargo/função na coordenação pedagógica, descrição das atribuições dos coordenadores pedagógicos; no capítulo seguinte, abordo os conceitos de profissionalidade e profissionalização docente como um arcabouço para o estudo e conceitualização da profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica escolar.No capítulo III, descrevo os passos metodológicos utilizados para o mapeamento, a revisão sistemática, fichamento dos textos e traço um panorama geral dos achados; nos capítulos seguintes, o quarto e quinto, analiso os dados e conceitos, realizando cruzamento dos elementos observados e buscando as convergências, divergências, lacunas para realizar possíveis inferências nos resultados divulgados por seus autores e, por último, as considerações finais sobre todo o movimento da pesquisa.

## CAPÍTULO I. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR

Neste primeiro capítulo, resgataremos alguns pontos históricos essenciais para a compreensão do contexto social e político em que se criou e se desenvolve a função de coordenação pedagógica dentro do sistema educacional brasileiro, e apresentaremos estudos dos principais autores que pesquisam o fazer da coordenação pedagógica.

### 1.1 Um esboço histórico sobre a coordenação pedagógica

Com a finalidade de conhecer a origem do cargo/função do CP, foi necessário um resgate na história da educação brasileira sobre essa profissão para melhor compreendê-la, dessa forma, por meio de artigos científicos, dissertações e teses, foi possível traçar uma breve linha do tempo, destacando movimentos políticos, econômicos e sociais que encaminharam as organizações educacionais até o modelo que temos atualmente.

Iniciando esse traçado histórico em aproximadamente 50 anos após o desembarque dos portugueses no Brasil, os jesuítas, com a tarefa educativa resumida em aculturar e converter os nativos, praticavam o plano de ensino formulado pelo Pe. Manuel da Nóbrega e já nessa época surgia a figura de um professor que orientava os demais professores e alunos, uma *espécie de supervisor escolar* chamado de Prefeito Geral dos Estudos (SILVA, 2013).

Com o decorrer do tempo, essas ações de exploração dos povos nativos e subserviência imposta pelos portugueses geraram uma inevitável revolta por parte dos indígenas, como também vários conflitos, e esses passaram a contar com o apoio dos jesuítas, com isso o governo português se deparou com a necessidade de desvincular da igreja a tarefa de ensino junto à população indígena e aos demais, passando então o Estado a assumir essa tarefa, período conhecido como da reforma pombalina, criada pelo Marquês de Pombal.

Destaca-se que, enquanto os jesuítas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Marquês de Pombal tinha o interesse em organizar a escola para os

interesses do Estado. Nesse período, criou-se o *cargo de inspetor escolar*. Um ponto relevante a se ressaltar aqui, a partir da educação jesuítica, a presença dos inspetores escolares marcou (e ainda marca) um período de fiscalização e controle, principalmente, da prática docente. Conforme as autoras Côrrea e Ferri (2016) reafirmam em seu artigo:

Desde o período da colonização, a educação brasileira viu-se cercada pela necessidade de controlar o processo educativo, as ações desenvolvidas no interior das escolas e os responsáveis por estas ações. Esse controle era por vezes, por questões políticas. As ações que emergiam desta prática controladora eram pautadas na vigilância e na punição (PINTO, 2011) e ganhavam forma através das ações de profissionais como os inspetores escolares, que eram treinados e responsabilizados para tal função. O caráter rígido e autoritário, resultado desta prática controladora, tinha a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar e manter o controle das práticas escolares, desde a atuação do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos. (CÔRREA E FERRI, 2016, 41).

Caminhando adiante nessa linha do tempo, após a independência do Brasil, mudanças relevantes ocorreram na educação brasileira. Em 1827, é criado o método de Ensino Mútuo, quando então o inspetor escolar era o responsável por todo o processo educacional, entre suas atribuições incluía-se realizar exame dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los.

Adiantando um pouco mais de um século na história da educação brasileira, no período entre 1937 e 1945, as escolas e os sistemas de ensino sofreram várias intervenções do governo por meio da “inspeção escolar” da época, com a finalidade de eliminar qualquer foco de resistência à ideologia getulista. Neste contexto histórico, o exercício desse profissional nos sistemas de ensino era uma forma eficaz e precisa de controlar e instituir uma ideologia política getulista nas práticas educativas.

Avançando algumas décadas no tempo, a partir da Lei nº 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, novamente em um governo militar, passou-se a ter uma regulamentação para a organização das atividades docentes e não-docentes dentro da escola, dentre elas a *atividade de supervisor pedagógico*, que alçava perfil tecnicista, racional, desenvolvimentista, produtivista e definido em meio ao autoritarismo militar, influenciando e controlando as práticas pedagógicas. Conforme Vasconcellos (2007), a função de supervisão escolar era, então, predominantemente tecnicista e controladora, correspondendo à militarização escolar pretendida naquele contexto.

Com o advento da redemocratização da política brasileira e a promulgação da Nova Constituição o Brasil passa por um processo de reformulação política, com isso reformas aconteceram em todos os setores com o intuito de “enxugar a máquina pública”, com esse

processo, a educação passa por mudanças como descentralização e políticas de regulação para a educação pública, gerando desprestígio do serviço público e a desvalorização do docente.

Neste ponto, surge a necessidade de se pensar em um profissional que poderia vislumbrar o fazer pedagógico e não ser atrelado a outras funções dentro da instituição escolar. Um profissional para articular e disponibilizar mecanismos para a formação continuada docente e refletir sobre a qualidade de ensino para essa sociedade. E, assim, surge a *função/cargo do Coordenador Pedagógico* e, em muitas regiões, estados e municípios, ainda recebe a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico (VENAS,2012).

Considerando as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, influenciadas pelos aspectos políticos e econômicos (principalmente), neste último trecho de recorte temporal, depois da Constituição de 1988 e com as reformas educacionais ocorridas, é possível depreender que a supervisão escolar se torna (naqueles moldes) algo inadequado aos interesses, agora, pretendidos pelo novo cenário que se revela e com isso, em meados dos anos 80, o termo e a função de Coordenação Pedagógica começam a ser pensados e almejados, mas somente a partir dos anos 90 ela se reafirma com a Lei nº 9394/96.

Um parêntese muito importante é necessário se abrir na contextualização desse período, conforme explica o autor Venas (2012, p.8):

Com a realização da consultoria do Banco Mundial, por meio de seus técnicos, em diversos momentos orientou no sentido de modificações na legislação que permitissem o afrouxamento das regras que definem o trabalho docente e, desse modo, reorganizassem a forma de estruturar a carreira dos profissionais, tudo isso baseado no discurso de que a educação de baixa qualidade se resolveria com o aumento dos dias letivos e com a flexibilização da forma de contratação dos profissionais da educação. A coordenação pedagógica é uma função da gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas (WALTRICK, 2008, P. 48). Essa atividade assume muitas possibilidades de acordo com a política em vigor, que altera o papel dos profissionais segundo os interesses econômicos, contribuindo para a fragilidade dos profissionais na carreira. As políticas governamentais passaram a ser regidas pela ordem do mercado, o que alterou as condições de trabalho e de profissionalidade docente, impondo inúmeros desafios às escolas e aos seus sujeitos, notadamente ao professor, que é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios de cada época (FERNANDES, 2009, p.2).

A necessidade de se colocar esse parêntese sobre a participação do Banco Mundial e sua consultoria na reformulação da legislação da educação brasileira se dá, justamente, pela necessidade de evidenciar que tanto a profissionalidade e profissionalização docente quanto à coordenação pedagógica estão em risco, pois nos deparamos com o peso da mão do mercado financeiro estabelecendo regras, estipulando metas e criando soluções mirabolantes para

tentar melhorar a qualidade do ensino e, com isso, fragilizando e destituindo as carreiras de profissões docentes, assim como da coordenação pedagógica. Esta última acaba ocupando um espaço indefinido nessa intervenção mercadológica na educação, pois, com a intenção de “enxugar” as máquinas do Estado, atribui à coordenação pedagógica múltiplas funções, tornando um desafio imenso cumprir o principal, articular a comunidade escolar para que se tenha uma escola efetivamente significativa a todos os envolvidos.

Portanto, se não forem estudados, discutidos, debatidos e documentados, pode haver a perda ou enfraquecimento dos movimentos de profissionalização da docência e da coordenação pedagógica, já que estamos regidos pela ordem do mercado e suas exigências, em quase a totalidade de nossa história da educação brasileira.

## **1.2 Atribuições legais para a Coordenação Pedagógica**

Como cerne desta, pesquisa temos o sujeito coordenador pedagógico, seu fazer e o seu saber, e para conhecermos um pouco sobre esse sujeito e sua função (coordenação pedagógica), para amparo normativo e diretivo, recorreremos a L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 em seu artigo 67, onde encontramos o seguinte texto sobre a regulamentação das funções do magistério:

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do Artigo 40 e no § 8º do Artigo 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Na mesma Lei nº 9394/96, no artigo 64, observamos a adequação sobre a formação necessária para o exercício das funções na gestão escolar:

Artigo. 64. 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, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Ao encontramos, nessa diretriz, os artigos acima citados, que definem os requisitos necessários para assumir os cargos de gestão escolar, como, também, a formação necessária para esse exercício, pode-se apontar que a experiência na docência e a formação pedagógica são requisitos primordiais para a assunção dessas funções (administrativa, planejamento, supervisão, inspeção).

Outra legislação possível de se recorrer para situar a regulamentação e orientação legal da função coordenação pedagógica são os estatutos do magistério e resoluções tanto estaduais quanto municipais que dão as diretrizes e normativas para a realização da função. No estado de São Paulo, encontramos a Resolução SE 75, de 30-12-2014 que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, destacamos abaixo, primeiramente, sobre a justificativa da função do Professor Coordenador:

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram as Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, relativamente às ações do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, bem como à atuação dos docentes ocupantes de postos de trabalho de Professor Coordenador, principais gestores de implementação dessa política, no exercício da correspondente função gratificada, e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar...

A busca pelo fundamento legal do estado de São Paulo se justifica por proximidade desta pesquisadora em atuar e estudar dentro desse estado, e, também, para esclarecer a escolha do uso do termo Coordenadores Pedagógicos e/ou Coordenação Pedagógica, pois existem outras nomenclaturas para se referir a este cargo/função.

Encontra-se as nomenclaturas Professor coordenador pedagógico, Supervisor pedagógico, Supervisor escolar, Assistente técnico pedagógico, Orientador Pedagógico, todos esses termos se referem ao mesmo cargo/função, apenas mudando conforme a região do país.

A resolução citada acima traz, em essência, a justificativa da função da coordenação pedagógica escolar para as escolas e para o sistema educacional como um todo. Na sequência,



nesta mesma Resolução SE 75, no artigo 5º, observamos as atribuições designadas aos coordenadores pedagógicos:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes...

Com a leitura da Resolução SE nº 75 (2014), pode-se destacar como principais motivações da existência da coordenação pedagógica escolar para as escolas: planejamento, organização, articulação, e orientação dos docentes, da equipe e ações em torno do objetivo de que escola e do currículo que se propõe para a comunidade escolar.

A pesquisa recorreu também à Classificação Brasileira de Ocupações<sup>1</sup>, instituída na base legal da Portaria nº 397, de 10.10.2002, que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares, e está disponível para consulta no *sitedo*Ministério do Trabalho. Sendo assim, ao buscar a classificação do coordenador pedagógico encontramos a seguinte descrição sumária:

---

<sup>1</sup>Acesso à Classificação Brasileira de Ocupações CBO pelo site <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf> disponível para consulta.

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância; participam da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizando o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. (BRASIL, 2021).

Assim, ao abarcar as informações acima elencadas de fundamentação normativa, legal e classificatória, mais uma vez é possível salientar que a essência da **coordenação pedagógica escolar** se firma em articular todos os setores da comunidade escolar, como também fortalecer em conhecimento o grupo docente com planejamento e organização para elaborar e realizar o projeto de escola. Com isso, partimos para conceitualização teórica da função da coordenação pedagógica escolar.

### 1.3 Abordagem teórica da Coordenação Pedagógica

Para fundamentarmos teoricamente o ser/fazer da coordenação pedagógica escolar, recorreremos aos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), essas pesquisadoras são referenciais quando se trata de coordenação pedagógica. Dentre seus vários estudos e pesquisas sobre essa função, nos reportamos aqui a uma de suas mais importantes referente ao tema, na qual investigaram, junto aos coordenadores pedagógicos, por meio de entrevistas e questionários, o fazer desses, suas experiências e percepções em cinco capitais do Brasil. As pesquisadoras realizaram as coletas de dados e adicionaram a esse grupo, também, diretores e funcionários das escolas para que a percepção a ser analisada na pesquisa não se limitasse em sua figura, mas que incluísse também o seu entorno. Conforme as autoras justificam:

A análise dos dados possibilitou compreender o trabalho dos CP de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CP – considerando as atribuições e expectativas desses parceiros, assim como aquelas previstas em leis e normativas da rede de ensino à qual pertencem (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012, p.757).

Dessa forma, as autoras contribuem expondo a fragilidade que se encontra nas escolas e nos sistemas de ensino, estudando os achados da pesquisa, podemos destacar, por exemplo, que os desafios para promover a melhoria na qualidade do ensino são enormes e complexos e

que é latente a necessidade de voltar a atenção para profissionais que estão dentro da escola e que não têm recebido investimentos, formação e/ou legitimação de suas práticas com fundamentação de estudo e pesquisa.

O que se espera é a reflexão sobre o papel destes gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos e fortaleça os docentes mediante conhecimento teórico, reflexão e socialização com os pares de experiências exitosas e fracassos.

Ainda, as autoras acima citadas indicam a necessidade de a coordenação pedagógica apropriar-se de sua atribuição formadora nas escolas para que haja êxito na implementação de propostas educacionais:

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, etc. não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA 2012, p. 758).

Ainda refletindo sob os achados dessas autoras, não é incomum observar algumas falas recorrentes dos coordenadores observadas nas entrevistas sobre situações emergentes do cotidiano escolar que os impedem de conseguir realizar sua função primeira, a de mediador e formador dos professores.

Outra autora, Christov (1998) também traz contribuições sobre o fazer dos coordenadores pedagógicos ao apontar que se pode pensar em três visões possíveis para o coordenador: como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (seja ela estadual, municipal ou privada); como educador na formação dos professores; e, também, como alguém que tenta fazer valer suas convicções para a construção de um projeto pedagógico. A mesma autora afirma, posteriormente, que a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores.

Placco (2008, p. 59) ressalta:

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

Considera-se, dessa maneira, que os coordenadores pedagógicos são aqueles profissionais que têm atribuído em suas funções as características de organização do trabalho pedagógico, articulador das práticas docentes, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação de todos da escola como a comunidade.

Um dificultador para a realização efetiva dessa função são as situações não planejadas, conforme aponta Almeida (2005). A predominância das situações não previstas, existentes no cotidiano do coordenador pedagógico, aponta as dificuldades em planejar sua rotina de trabalho. Nos textos dessas pesquisadoras, os coordenadores relatam que fazem o planejamento de tarefas, mas não conseguem cumpri-lo, causando uma sensação de incapacidade ou inaptidão para o exercício da função e assumem a responsabilidade pelo não-cumprimento de seu planejamento ou pelo desvio das tarefas inerentes à sua função, que são deixadas de lado por causa das emergências que surgem no cotidiano escolar.

A expressão mais evidente encontrada nesses estudos descreve, sucintamente, algumas dessas situações adversas na qual eles definem como: “não tem rotina”, e “descrever um dia (...) são todos diferentes”, “vão surgindo coisas no meu caminho”. As situações inesperadas são resolvidas no desenrolar do dia, os caracterizando como “apagadores de incêndio”.

Para Lima e Santos (2007), é nessa tentativa de responder às demandas da escola, conforme as imagens cunhadas em seu interior, que o coordenador pedagógico se afasta de seu referencial atributivo, que não as nega, mas, por meio de um trabalho imediatista, acaba se afastando de seu referencial como coordenador de ações. Ainda esses autores, ao citarem Bartman (1998), afirmam que:

Este afastamento instabiliza o profissional, a tal ponto que, [...]o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (LIMA e SANTOS, 2007, p.81)

Nesse sentido, a autora Almeida (2005, p. 34) ressalta que:

a rotina de trabalho do coordenador pedagógico é permeada pelo diálogo presente nas relações estabelecidas no cotidiano da escola, tanto da comunidade escolar, quanto da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e Secretaria Municipal de Educação (SME), caracterizados por diálogos “horizontais” e “verticais”. Na escola, esse profissional se torna o “catalisador” dos problemas e dos conflitos existentes entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, compartilha suas responsabilidades e atende as demandas da escola. Ele acaba assumindo diferentes papéis, sentindo-se sobrecarregado com tantas responsabilidades, gerando um sentimento de solidão.

Com foco nas relações experimentadas pelo coordenador pedagógico em seus vários setores de atuação, a sobrecarga e o sentimento de solidão são sentidos na constituição de sua profissionalidade e no reconhecimento de sua função ao tratar de tantas demandas.

Sob a luz dos excertos acima apresentados em que destacamos as atribuições da coordenação pedagógica em que se catalisa o sentimento de solidão e excesso de responsabilidades colocadas a essa função, verificaremos, na sequência do estudo, os principais elementos que apontam a constituição da profissionalidade e profissionalização docente, justificando essa fundamentação teórica como estrutura para o estudo da profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica, tema ainda escasso de fundamentação própria.

## **CAPÍTULO II. ARCABOUÇO PARA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO**

No presente capítulo se inicia o estudo sobre *profissionalidade* e, na sequência, as mesmas etapas serão realizadas com o termo *profissionalização*, buscando, primeiramente, sua definição etimológica. Encontramos a seguinte descrição sobre o referido termo:

(pro.fis.si:o.na.li.da.de) substantivo feminino  
[F.: *professional* + -i- + -dade]

1. Conjunto dos atributos inerentes à prática de uma profissão: A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão..." (Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Betânia Leite Ramalho et alii, "Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada"). (Dicionário on-line Aulete)<sup>2</sup>.

Complementando essa definição, buscamos o significado e o uso do sufixo “-dade” no referido termo e a definição encontrada é a seguinte

-dade  
(sufixo latino *-itas, -itatis*)  
Indica qualidade ou condição, geralmente para formar nomes abstractos (ex.: *disponibilidade; irmandade*). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Após conhecermos a etimologia do termo, podemos apontar que se trata de um processo que envolve movimentos inter e intrapessoais para desenvolver-se em determinada

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.aulete.com.br/profissionalidade#:~:text=da.de\)-,1,...%22%20](https://www.aulete.com.br/profissionalidade#:~:text=da.de)-,1,...%22%20) Acesso em março de 2022.

área profissional. Porém, faz-se necessário aprofundarmos o conhecimento sobre esse conceito e seus processos para o enriquecimento desse estudo e para a melhor compreensão de seu uso nas produções encontradas no mapeamento e na revisão sistemática das pesquisas.

A partir da busca em produções científicas sobre o conceito de profissionalidade, encontra-se, como resultado, alguns estudos, dentre eles, o conceito sobre identidade profissional do autor Dubar (2005) que, sob uma perspectiva sociológica, falado processo de constituição da identidade e da identidade profissional, movimento esse que se torna essencial para iniciar as discussões sobre profissionalidade. O autor afirma que “a identidade humana não é dada, no ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR, 2005, p.25). Acrescenta, ainda, sobre a identidade profissional, que o grupo profissional é portador, verdadeiramente, de uma identidade coletiva.

Em relação à constituição da profissionalidade e ao grupo profissional, Dubar (2005, p.213) afirma que:

...existe como um ator social real, criado num sistema de ação concreta que se produz e re-produz, permanentemente, de acordo com os condicionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes, contribuindo para a estruturação da identidade profissional organizacional e o reforço do sentimento de pertença, esse sentimento de pertença será mais reforçado quanto maior for à identidade coletiva e relacional do indivíduo, implicando a sua participação em atividades coletivas formais e informais que lhe permitem obter uma representação social de si mais favorável, face ao grupo de trabalho de referência...

Considerando a justificativa colocada acima, partimos para a fundamentação teórica da discussão sobre o que é profissionalidade docente, justificando ser esse o aprofundamento teórico que subsidiará a discussão da profissionalidade da coordenação pedagógica, tendo em vista a escassez de estudos teóricos que tratem especificamente da profissionalidade dessa função. Logo no início desse processo de pesquisar a definição, o conceito e o uso da terminologia profissionalidade, tanto para docentes quanto para as outras funções dentro do âmbito escolar, nesse caso específico da coordenação pedagógica, constatamos posicionamentos variados dos pesquisadores e estudiosos do assunto, essa variedade não significa divergências propriamente ditas, mas complementações de percepções.

As pesquisadoras Davis e Gorzoni (2017) realizaram investigação bibliográfica, documental sobre o conceito de profissionalidade docente e, com os dados, realizaram um panorama sobre os apontamentos que autores como Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Sacristán (1995), Roldão (2008) trazem sobre esse termo.

Davis e Gorzoni (2017, p. 1396) apontam sobre o resultado de sua pesquisa:

Os resultados mostraram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. Finalmente, observou-se a necessidade de se reportar ao termo “profissão”, cuja origem é sociológica e polissêmica, de difícil definição unívoca.

Retomando mais uma vez a justificativa de utilizarmos os estudos e discussões da profissionalidade docente para falar sobre profissionalidade da coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico, orientador pedagógico, supervisor pedagógico e, finalmente, o professor coordenador pedagógico (todas essas nomenclaturas podem ser encontradas na literatura para referir-se à coordenação pedagógica escolar) é, a princípio, um professor (docente) que passa da gestão da sala de aula para a gestão pedagógica de uma escola (ou seja, de todas as salas de aula).

Continuando no aprofundamento teórico sobre o termo profissionalidade, para Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades e está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Para esse autor, a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, associando, assim, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas.

Nesse sentido, para Sacristán (1995), a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades. O mesmo autor ressalta que o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. Sacristán (1995) se refere também à formação relacionada à profissionalidade docente, para o autor esses dois pilares estão intimamente articulados, envolvendo condições psicológicas e culturais dos professores, e essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuadas. Essa última modalidade de formação não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo.

Retomando novamente, a fim de estabelecer relação entre a profissionalidade docente, que aponta Sacristán (1995), com a profissionalidade da coordenação pedagógica, pode-se indicar que, para a função da coordenação pedagógica é necessário, também, saberes específicos e um saber-fazer próprio para a gestão pedagógica escolar no sentido de articulação, organização, planejamento e formação.

Como dito acima, aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, associando, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Importante observasse apontamento do autor em que as ações de avaliar e articular, por exemplo, em muito serão influenciadas pela perspectiva subjetiva de cada sujeito a partir de um conhecimento objetivo de sua área de atuação.

Outra autora que se dedica ao assunto, a professora e pesquisadora Roldão (2008), entende os termos desenvolvimento profissional e profissionalidade como similares. Para ela, a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor, e afirma, ainda, que existem quatro descritores de profissionalidade e todos estão em permanente reconstrução: a especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social.

Para Roldão (2008), a maior fragilidade encontra-se no saber específico, o professor, entendido como aquele que detém um conhecimento dominado exclusivamente por ele já é algo ultrapassado, mas concebê-lo como aquele que sabe levar os outros a saber, faz mais sentido. O docente exerce uma função ativa, mediadora entre o saber e o aluno, pois orienta seu esforço e tem como resultado a apreensão do saber e esse é um saber específico do docente, a validação e reafirmação dessa premissa individual e coletivamente legitimam a profissionalidade docente (DAVIS E GORZONI, 2017).

Roldão (2008), ao indicar quatro descritores de profissionalidade: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo e, na mesma indicação, afirmar que se trata de um processo que requer movimentos contínuos progressivos de formação e constituição, fortalece a ideia de que os elementos que constituem e integram a profissionalidade podem ser elencados como, por exemplo, saberes específicos e objetivos da função e a identificação subjetiva do sujeito com a especificidade da função exercida.



A mesma autora também fala sobre a desconstrução da ideia do professor detentor do conhecimento e da verdade, para a constituição do professor mediador, orientador. Da mesma forma que há a necessidade dessa desconstrução, para a coordenação pedagógica se faz ainda mais necessária, ou até mais urgente, pois se considera a coordenação pedagógica como a função que facilitará e articulará esse processo no interior das escolas.

Para tanto, a concepção de coordenação pedagógica, fiscalizadora, controladora e reguladora, também precisa ser desconstruída. A partir da mudança de concepção por meio de movimentos formativos, investigativos sobre a práxis dos coordenadores pedagógicos, seinstigará o fortalecimento da coletividade dessa função.

Continuando no aprofundamento teórico sobre profissionalidade, para as autoras Ambrosetti e Almeida (2009, p. 600), o conceito de profissionalidade indica:

A profissionalidade docente está relacionada aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor, com início na escolarização básica, atravessando a formação profissional e atingindo a organização escolar na qual o professor exerce sua profissão. O conceito de profissionalidade coloca em destaque as práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Vivenciar a profissão e identificar-se com o ofício docente pressupõe considerar o universo social e psicológico no qual cada professor está imerso.

Na citação acima, observamos que para as autoras, a profissionalidade docente está estreitamente ligada à identidade profissional e aos movimentos identitários que o sujeito fará por toda sua vida profissional, iniciando na escolha da profissão, na sua formação e na construção de sua carreira no decorrer da vida. Partindo afirmação de Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade docente está intrinsecamente ligada ao contexto, à experiência e à vivência do professor, estabelecendo relação com processo biográfico do sujeito, seu universo psicológico com a identificação de sua profissão, na ponte que se estabelece com a profissionalidade da coordenação pedagógica. É importante pensar que os coordenadores pedagógicos são, a princípio, professores que já passaram pelo momento de escolha da docência e estão num segundo momento de escolha profissional. É possível indicar que houve motivos pessoais, profissionais que motivaram os sujeitos a optarem por deixar a sala de aula e ingressarem na coordenação pedagógica, podendo ser esses a experiência com coordenadores que os inspiraram, o desafio que se observa em gerir o desenvolvimento pedagógico de uma escola, entre outros motivos.

Podemos realizar uma breve reflexão comparada entre os apontamentos até aqui citados. Para as autoras Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade ganha ênfase nas

relações estabelecidas, no significado biográfico e no universo social e psicológico do professor; para Sacristán (1995), a profissionalidade define-se em sua relação entre aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, ou seja, a profissionalidade está baseada nos saberes e no pensamento pragmático, envolvendo condições psicológicas e culturais que norteiam suas ações diariamente em sua práxis.

Finalizando os apontamentos dos estudos sobre o termo profissionalidade, recorreremos a André e Placco (2007) que reconhecem, na profissionalidade docente, a busca da especificidade da profissão docente, sendo assim os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho. As autoras pontuam que, se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada.

Segundo as autoras, a atuação do professor pode ser analisada em quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural. A dimensão subjetiva abrange a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes e modos de agir. A dimensão institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares. A dimensão pedagógica relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento. A dimensão sociocultural abrange o contexto sociopolítico e cultural. (ANDRÉ; PLACCO, 2007)

Portanto, ancorando o conceito de profissionalidade sob as palavras das autoras André e Placco (2007), a profissionalidade não é algo dado, mas sim processo, desenvolvimento de alguns movimentos identitários: conhecer-se, formar-se, conhecer as práticas, compreender quais são os saberes específicos de seu fazer, localizar-se no mundo, como também, compreendê-lo.

Conforme os apontamentos de André e Placco (2007), de que profissionalidade docente é uma busca da especificidade da profissão, pode-se estabelecer a necessidade dessa busca também para a especificidade da coordenação pedagógica, partindo do resultado de estudos sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e concluindo a eminente necessidade de delimitar a especificidade da função. Tanto quanto os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores específicos que definem o professor, contribuindo para a construção de uma identidade profissional, para os coordenadores pedagógicos, da mesma forma se faz imprescindível estudo, investigação, discussão, formação para que se fale e se divulgue quais são seus conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores específicos, que deem alicerce para a constituição de uma identidade profissional da coordenação pedagógica. Se, para as autoras, a profissionalidade docente não é algo dado,

mas um processo de desenvolvimento de movimentos identitários, igualmente, à coordenação pedagógica, a profissionalidade não será algo dado, mas sim desenvolvido a partir de movimentos individuais no interior de uma coletividade a ser firmada.

Como ponte facilitadora para a constituição da profissionalidade e dialogicamente relacionada à profissionalização docente, Nóvoa (2017) coloca a formação como esse espaço/tempo para que os movimentos e os elementos constituintes necessários aconteçam, para que possamos de fato falar em profissionalidade e profissionalização:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Ao finalizar essa breve conceitualização de um termo recente e essencial para a validação e legitimação dos saberes, técnicas, valores, do fazer docente que pauta, em nosso estudo, a estrutura para a discussão da profissionalidade da coordenação pedagógica escolar, nos reportamos às indicações do professor Nóvoa (2017), que nos alerta para a importância do espaço/tempo da formação contínua propiciando que os movimentos Inter e intrapessoais do processo de constituição da profissionalidade aconteçam tanto se estivermos falando sobre os docentes, como se estivermos nos referindo aos coordenadores pedagógicos.

Antes de iniciarmos a conceitualização do termo profissionalização, retomando novamente os estudos de Nóvoa (2017) ao falar sobre o saber-fazer do professor ou a arte de fazer, o autor indica que, mais do que o domínio desse saber, a profissionalidade docente encontra-se na capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional e lhe atribui um sentido pedagógico.

Sinteticamente, podemos destacar alguns elementos principais que os autores citados apontam como integrantes do movimento constitutivo da profissionalidade. Sacristán (1995), Roldão (2008), André e Placco (2007) convergem em seus apontamentos ao indicar os conhecimentos específicos, especificidade da função, habilidades específicas, e o saber específico como elementos constituintes desse processo desenvolvimento. As autoras Ambrosetti e Almeida (2009), Sacristán (1995), André e Placco (2007) concordam entre si ao apontarem que os contextos práticos da função, as condições psicológicas e culturais integram e interferem no processo de constituição da profissionalidade. E, ainda, Nóvoa (2017)

acrescenta que a formação, tanto inicial quanto a continuada, apresenta-se como um espaço/tempo necessário para que a profissionalidade se desenvolva de maneira profícua.

Iniciamos, a partir deste ponto, os estudos sobre o conceito de *profissionalização* docente a partir da investigação da etimologia da palavra (como feito com o termo profissionalidade). Ao buscarmos no dicionário encontramos a seguinte definição:

pro·fis·si·o·na·li·za·ção  
(profissionalizar + -ção)  
nome feminino  
1. Ato ou efeito de profissionalizar ou de se profissionalizar.  
2. Multiplicação das atividades profissionais nitidamente distintas umas das outras. (DicionárioPriberam da Língua Portuguesa)<sup>3</sup>.

Complementando essa definição, buscamos o significado e o uso do sufixo “-ção” no referido termo e a definição encontrada é a seguinte:

**-ção**  
(sufixo latino *-tio, -tionis*)  
*sufixo*  
Indica acção ou o seu efeito e forma geralmente nomes femininos a partir de verbos (ex.: *adaptação; perseguição; vocalização*). (DicionárioPriberam da Língua Portuguesa).

Partindo desse achado, a definição etimológica do termo, passamos ao aprofundamento teórico, ou seja, ao estudo conceitual do que é (conforme a definição acima) a ação de profissionalizar-se dentro do campo da educação, mais especificamente, dos docentes e coordenadores pedagógicos.

Iniciamos os estudos com o autor e pesquisador Tardif (2013), que se dedicou a investigar os períodos e as fases pelas quais a profissão docente já passou, como também a situação atual desses profissionais, um de seus apontamentos encontra-se na seguinte passagem:

Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões. No entanto, desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação. Na verdade, ela domina o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório. (...) Para

---

3

Disponível

em:

[https://dicionario.priberam.org/profissionaliza%C3%A7%C3%A3o#:~:text=profissional%20%2B%20Dizar\)-.1.,habilita%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20para%20determinada%20atividade%20](https://dicionario.priberam.org/profissionaliza%C3%A7%C3%A3o#:~:text=profissional%20%2B%20Dizar)-.1.,habilita%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20para%20determinada%20atividade%20) Acesso em março de 2022.

as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se, portanto hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia. (TARDIF,2013, p.552).

Mais uma vez realçamos, no caminho da afirmação de Tardif (2013) que, ao destacar que o processo de transformação substancial mais necessário para a educação, desde a década de 80, é a busca da profissionalização docente, o autor nos permite fazer a ponte para pensarmos a profissionalização da coordenação pedagógica que, assim como os professores, tem urgência (também mais latente a partir da década de 80) a constituição de sua profissionalização.

Ainda sob as reflexões de Tardif (2013) no estudo do processo de profissionalização, percebe-se a noção de profissão que Martineau (1999) apontou no sentido de reconhecimento oficial pelas autoridades. Os elementos principais encontrados são:

- **a existência de uma base de conhecimentos científicos** que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;

- **a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado** (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação defende os direitos do público (e não os de seus membros como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);

- **uma ética profissional** orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos: ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;

- **a autonomia profissional**, ou seja, **o reconhecimento tanto jurídico quanto social** de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;

- finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma.

A profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores. Assim, desde os anos de 1980, não se pode isolar a profissionalização das outras grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais. (MARTINEAU 1999 *apud* TARDIF, 2013, p. 564).

Conforme a leitura dos elementos acima citados por Tardif (2013), a profissionalização de determinada atividade envolve os conhecimentos específicos, reconhecimento por órgão próprio (composto por seus pares), o código de ética, a autonomia,

assim como a responsabilização decorrente da autonomia. É possível depreender que, para o movimento de profissionalização, é necessária organização legal, proposição de política normativa, constituição de formação específica, com base de conhecimentos e de pesquisa e estudo contínuos, e, principalmente, da formação de uma coletividade entre os pares, não apenas para a constituição de um órgão regulador da profissão, mas essencialmente para a validação, legitimação das ações, gerando consistência nas escolhas e opções feitas na prática pensadas a partir de um saber próprio comum aos profissionais da mesma área.

Outro autor que também se dedica ao estudo da profissionalização docente, Lengert (2011), realiza resgate histórico ao dissertar sobre os processos pelos quais esses profissionais já passaram e ainda têm passado:

No meio do processo de desenvolvimento profissional em condições contraditórias, tanto de modo individual (na construção das próprias representações sobre o ser professor), quanto de modo coletivo (na construção de uma imagem de classe social), os professores vão em busca do reconhecimento, da reconstrução de representações, do prestígio, enfim, da profissionalização. A busca incessante de autoafirmação, de categorização, de pertencimento social já é uma característica que a luta do professorado carrega há mais tempo. Nos anos 70, os professores queriam ser chamados de trabalhadores em educação, provavelmente para se igualarem nas lutas aos trabalhadores de fábricas. Atualmente, querem ser profissionais. E uma das características para serem bons profissionais é a necessidade de competência na realização de sua função social. (LENGERT, 2011, p. 20).

Voltando mais tempo nessa linha histórica, Lengert (2011) resgata as origens do exercício de ensinar, de ser professor, apontando que a constituição de uma identidade profissional e o reconhecimento da profissionalização dos professores têm andado por caminhos difíceis. Conforme o autor indica:

Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige. (LENGERT, 2011, p. 12).

A afirmação trazida por Lengert (2011) sobre as origens do fazer pedagógico, do ato de ensinar, permite-nos brevemente estabelecer algumas relações com as quais as raízes da profissão docente ainda permeiam as lutas para conquistar autonomia, legitimação, formação necessária para a consolidação da profissionalização docente. Da mesma maneira observa-se na profissionalização dos coordenadores pedagógicos marcas historicamente enraizadas no fazer dos coordenadores pedagógicos. É possível observar, na história da educação, o quanto

o poder religioso, econômico e, conseqüentemente, político, exerce forte ou total influência na organização dos sistemas de ensino, começando pela formação inicial dos professores.

A fragilidade do exercício das profissões da área da educação pode ser constatada inclusive no resultado que se observa quando iniciados os movimentos na busca de sua profissionalização.

O resultado daquelas discussões bem conhecemos: ocorre um movimento de estatização e secularização do ensino. Os “estados docentes” começam a controlar os processos educativos com mais rigor. Segundo o autor, Nóvoa (1999), houve apenas uma transferência de recrutamento, da Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. Da mesma forma, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Gerados dentro das congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de um sacerdócio. (LENGERT, 2011, p. 12).

Com isso, olhando para o passado, na linha do tempo, e observando as discussões a respeito dos elementos que constituem a profissionalização de determinada profissão, podemos estabelecer algumas relações entre os movimentos individuais de cada sujeito, enquanto profissional, e os movimentos dos coletivos que devem se constituir junto de seus pares na busca de pesquisar suas práticas, investigar suas ações, divulgá-las, gerar consistência nos saberes que constroem.

Ao observar os apontamentos que esses autores trazem sobre profissionalização, é importante ressaltar o tanto que o contraponto à *desprofissionalização* surge fortemente nas discussões e até mesmo nos mesmos estudos, pois fica bem claro entender do que se trata a profissionalização quando se tem bem claro o que não é profissionalizar-se.

Para corroborar tal Enghert (2002) traz importantes contribuições para os estudos no que tange à atividade docente, sua **desprofissionalização** é compreendida como a **degradação do estatuto** dos professores, com a **diminuição de rendimentos e da autonomia de sua atividade**. Isso se deve, em grande parte, à **separação entre concepção e execução**, ou seja, quem pensa e organiza os modelos e métodos educativos não são os mesmos que os executam. Além disso, ocorre a redução dos custos necessários para a aquisição da força de trabalho juntamente com a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. Nesse ínterim, a **desprofissionalização é interpretada como sinônimo de proletarianização**, ou seja, a categoria sofre transformações em suas atividades, aproximando-a cada vez mais das classes operárias (CONTRERAS, 2002).

O autor evidencia a autonomia como essência da profissionalização, da mesma forma que um dos indícios mais alarmantes da desprofissionalização é a falta de autonomia,

caracterizando docentes e coordenadores pedagógicos como executores de ações e não os próprios elaboradores.

Ainda nos estudos de Contreras (2002), o autor contribui em relação à formação de docentes, ressaltando a importância da dimensão teórica, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que se atua e da apreensão crítica da realidade social mais ampla para que seja possível fornecer subsídios a esse profissional quando estiver atuando.

O mesmo autor alerta que os modelos mais difundidos de formação de professores ainda são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, no qual a ideia básica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. O docente ou a coordenação pedagógica é concebido como técnica e sua atividade profissional como aplicação dessas na solução de problemas. Desenhando toda uma formação construída por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnica) e, conseqüentemente, na execução das atividades direcionadas por teorias e técnicas adquiridas, não envolvendo um processo reflexivo nessas ações.

Mais uma vez retomando os estudos de Nóvoa (2017), indica a necessidade de investir e pensar-se na formação de professores como espaço para a profissionalização docente, não apenas para aquele que está ingressando, mas, principalmente, para aquele que já está no exercício da profissão, criando, de certa forma, uma relação dialógica entre o profissional experiente com o iniciante, conforme o autor Nóvoa (2017, p. 1115) “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” e, ainda, o autor complementa, “Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.”

Com o intuito de estabelecer relação entre o apontamento feito por Nóvoa (2017), quando se refere à profissionalização docente ao pensarmos na profissionalização da coordenação pedagógica (foco de estudo da presente pesquisa), é necessário compreender que, tanto quanto os docentes necessitam do espaço/tempo de formação para sua função, os coordenadores pedagógicos também necessitam do espaço/tempo a ser ofertado, garantido, a fim de propiciar as discussões necessárias para o fortalecimento do coletivo, como para a validação dos saberes específicos e partilha dos êxitos e fracassos integrantes de sua função.



A fim de enlaçar os principais elementos que encontramos durante o estudo referente ao processo de profissionalização da coordenação pedagógica, considerando os estudos estruturais que possibilitaram essa pesquisa, encontrados na discussão da profissionalização docente, destacamos Tardif (2013), que pontua que, para esse movimento, faz-se necessário uma profissão com **conhecimentos específicos, reconhecimento por órgão próprio, código de ética, autonomia e responsabilização de suas ações** como elementos principais.

Lengert (2011) indica ser necessário ao movimento de profissionalização: **desenvolvimento profissional, buscar autonomia, formação específica, autoafirmação, reconhecimento e pertencimento social**. E, por último, nessa recapitulação dos elementos, Nóvoa (2017) afirma a relevante urgência em superar a zona de fronteira entre a universidade e as escolas, ocupando-se esse espaço com formação e pesquisa.

Assim, encerramos esse segundo capítulo, no qual direcionamos o olhar para a conceitualização dos termos profissionalidade e profissionalização docente como arcabouço para os estudos da profissionalidade e profissionalização da coordenação pedagógica escolar, considerando os principais elementos revelados e destacados pelos autores e pesquisadores que dissertam sobre esses processos constitutivos, que demandam formação, discussão e estudo. Na sequência da pesquisa, o terceiro capítulo tratará do percurso metodológico traçado para a realização desse estudo.

### **CAPÍTULO III. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O presente capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa, sob uma abordagem qualitativa, considerando a escolha desta investigação por uma revisão sistemática, utilizando a análise documental como procedimento de coleta de dados, realizando levantamento e mapeamento das produções acadêmicas para constituição do *corpus* analítico. O procedimento iniciou-se com o acesso ao banco de dados (levantamento bibliográfico, mapeamentos dos dados) e posterior fichamento dos textos para o esboço de uma análise sintética final.

Dessa forma, a justificativa pela abordagem qualitativa baseia-se na importância e relevância de se coletar e analisar os dados de maneira descritiva, assim como valorizar os movimentos necessários para a realização da pesquisa. Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados de maneira descritiva, no contato direto do pesquisador com a situação estudada e na qual se considera mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Considerando os objetivos estabelecidos para esta pesquisa e o plano para o percurso metodológico traçado, sua problematização, descrevo abaixo o passo a passo realizado para a constituição do *corpus* de análise da pesquisa.

Ainda sob a perspectiva qualitativa, optou-se como metodologia pela Análise Documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “... pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Considere-se aqui

que, dado o crescente aumento de pesquisas sobre o tema (coordenação pedagógica, coordenadores pedagógicos, sua função e atribuições), deu-se a escolha pela pesquisa de revisão sistemática e a análise documental. As autoras também afirmam que

(...) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Com isso, ressalto, aqui, que a escolha da metodologia, do procedimento metodológico, do instrumento de coleta de dados se deu pela necessidade de levantar, descrever, analisar o que já se havia feito de produções sobre o tema da pesquisa, justamente como intuito de realizar um panorama do que já existe de discussão e estudo sobre o assunto.

Para tanto, estabeleci como objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender os principais elementos que constituem os conceitos e processos de profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares a partir dos achados na revisão das produções acadêmicas. E, partindo desse foco, as ações metodológicas se desdobraram em mapear produções acadêmicas que focalizaram a profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos e, então, analisar a utilização dos termos e/ou conceitos no movimento inter e intrapessoal de profissionalidade e movimento coletivo da profissionalização nessas produções sobre os coordenadores pedagógicos.

Conforme Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam, acerca da relevância das pesquisas de revisão para evolução da ciência:

A necessidade de realizar análises sobre os conhecimentos resultantes de pesquisa já havia sido indicada desde o seminário “A Didática em questão”, na década de 1980. Para Soares e Maciel (2000, p. 4) esses estudos são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Dessa maneira e ainda sob inspiração de Romanowski (2002, p.15-16), os passos dados no percurso metodológico são listados a seguir:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso as produções acadêmicas, assim como aos textos completos das teses e dissertações;

- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus da revisão sistemática;- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado e organizado para a leitura e sistematização dos dados.
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.
- organização e síntese dos dados em quadros;
- leitura analítica das informações contidas nos quadros;
- síntese geral;
- inferências, considerações.

Sendo assim, os primeiros passos foram dados com a intenção de inventariar as informações, como, por exemplo, os temas, objetivos, problemáticas, metodologias, conclusões e resultados, na sequência descrevê-los e, por último, analisá-los com inferências baseadas no aprofundamento teórico realizado durante a pesquisa.

Considerando, portanto, a necessidade de descrever as características e os dados das produções acadêmicas, o primeiro passo a ser dado foi o levantamento das produções acadêmicas no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e, o passo seguinte, o mapeamento dessas produções, que se caracteriza pelo aspecto físico das produções, conforme indica Fiorentini (2006):

O termo mapeamento da pesquisa diferencia-se do estado da arte da pesquisa, pois o primeiro faz referência à identificação, à localização e à descrição das pesquisas realizadas num determinado tempo, espaço e campo de conhecimento. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos. (FIORENTINI, 2006, p.18).

O banco de textos acadêmicos escolhido para realizar o levantamento das produções acadêmicas foi o da CAPES, por entender ser o mais completo pela obrigatoriedade da submissão dos trabalhos em sua plataforma. A princípio, o levantamento seria mais amplo, considerando também artigos científicos, porém, ao iniciar-se o levantamento no banco do

repositório CAPES Periódicos com os descritores **“profissionalidade”** and **“coordenador pedagógico”**, **“profissionalidade”** and **“coordenação pedagógica”** não houve nenhum retorno, na sequência, a mesma tentativa agora com os descritores **“profissionalização”** and **“coordenador pedagógico”**, **“profissionalização”** and **“coordenação pedagógica”**, o resultado foi o mesmo não retornou nenhum trabalho nessa busca. A partir da negativa nas buscas pelos periódicos, o passo seguinte foi a busca pelas dissertações e teses sobre o tema definido desta pesquisa.

Dessa forma, a primeira busca se deu com os descritores **“profissionalidade”** and **“coordenador pedagógico”** no repositório Capes utilizando-se os filtros, ANO – 2000 a 2018, Grande Área Conhecimento – Ciências Humanas e Área Conhecimento – Educação, com esses critérios, o banco retornou 8 resultados, todos são dissertações de mestrado. Com esse retorno, foi possível filtrar quais produções poderiam compor o corpus da pesquisa para a análise dos termos indicados, sendo que 1 trabalho foi excluído por falta de acesso ao texto, 2 trabalhos foram excluídos, primeiramente, pelos títulos que já indicavam um desvio no que concerne ao foco desta pesquisa e, na sequência, a confirmação dessas exclusões na busca dentro dos textos pelo uso dos termos profissionalidade e profissionalização, quando constato que não contribuiu para o estudo nessas 2 produções. Temos até aqui 5 trabalhos acadêmicos selecionados.

A busca subsequente se deu da mesma maneira com os mesmos filtros, ANO – 2000 a 2018, Grande Área Conhecimento – Ciências Humanas e Área Conhecimento – Educação, e agora com os descritores **“profissionalidade”** and **“coordenação pedagógica”**, retornando mais 8 resultados de dissertações de mestrado, inclusive 2 produções recorrentes da primeira busca.

Dessas oito dissertações, 1 trabalho foi excluído por falta de acesso (o mesmo da busca anterior), 3 produções foram excluídas por não trazerem contribuições do uso do termo em seus textos e 1 das produções é recorrente da busca anterior, totalizando, portanto, 3 produções acadêmicas para a constituição do corpus da pesquisa, somando aos 5 trabalhos anteriores o total, até aqui, de 8 produções acadêmicas, todas dissertações de mestrado.

Continuando o levantamento, agora com os descritores **“profissionalização”** and **“coordenador pedagógico”** na busca, utilizando os filtros ANO – 2000 a 2018, Grande Área Conhecimento – Ciências Humanas e Área Conhecimento – Educação, o banco retornou 12 resultados entre teses e dissertações, dentre eles um dos trabalhos foi excluído por falta de acesso ao texto, dos outros 11 que sobraram, 6 foram excluídos pela leitura do título, indicando tratar de outro assunto que não o do foco desta pesquisa e as exclusões se

confirmaram ao buscar em seus textos os termos profissionalização/profissionalidade e não retornarem contribuições para a análise, restando, portanto, 5 produções nessa parte do levantamento.

O último passo do levantamento, mais uma vez com os filtros ANO – 2000 a 2018, Grande Área Conhecimento – Ciências Humanas e Área Conhecimento – Educação, e agora com os descritores **“profissionalização” and “coordenação pedagógica”**, retornou 21 produções acadêmicas, sendo que 9 dessas 21 produções foram excluídas, primeiramente, pelos seus títulos e confirmadas suas exclusões ao buscar nos textos o uso dos termos profissionalização/profissionalidade e não retornar contribuições para a análise desta pesquisa. Uma dessas produções foi excluída por falta de acesso ao texto, restando 12 produções, das quais uma é recorrente no levantamento com o descritor **“profissionalidade” and “coordenação pedagógica”**, e outra recorrente do descritor **“profissionalização” and “coordenador pedagógico”**, sendo assim, totaliza-se **15** produções acadêmicas com esses descritores.

Ao final do levantamento, com as exclusões e produções que apareceram em mais de um descritor, totalizou-se 23 produções acadêmicas entre dissertações e teses para a composição do corpus desta pesquisa.

Após o corpus de análise constituído pelas produções acadêmicas levantadas, o passo seguinte foi o mapeamento das informações dos trabalhos, tais como local, ano, Instituição de Ensino, metodologia, instrumento de coleta de dados, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos. Esse mapeamento, num primeiro momento, foi organizado em quadro para facilitar a visualização das informações.

Na sequência desse mapeamento dos dados mais “físicos” das pesquisas, o próximo passo foi dedicado a mapear e organizar os dados mais conceituais e teóricos que as pesquisas trazem e, para isso, também utilizo um quadro para melhor visualização das informações contando com objetivos da pesquisa, foco da pesquisa, palavras-chaves, autores citados, resultados revelados, conceito utilizado para profissionalidade/profissionalização, fundamentação teórica dos termos.

Por último, o passo de organização das informações e fichamento dos textos, ou seja, após a leitura dos textos, a organização em um quadro dos principais trechos das produções que oferecem material para a análise dos dados disponíveis nos trabalhos, dessa forma percorro os textos dos trabalhos e retiro trechos mais relevantes e que sejam foco da discussão da profissionalidade/profissionalização da coordenação pedagógica.

Concluído o percurso de levantamento, mapeamento, fichamento, passo à organização das informações com o intuito de desenhar um panorama sobre os achados. Para tanto, construo alguns quadros com objetivos específicos que possibilitem a análise de informações como: o uso do termo profissionalidade/profissionalização nas pesquisas, fundamentação teórica deste uso, objetivo e foco da pesquisa, e resultados apresentados nos resumos e nas considerações finais das produções.

Com a intenção de identificar e compreender os principais elementos constituintes do processo de **profissionalidade** e **profissionalização** dos coordenadores pedagógicos escolares, fez-se imprescindível, num segundo momento da investigação, a construção de um panorama geral que representasse as categorias observadas nesse processo de revisão das pesquisas, observando as diferenças e semelhanças e, em um terceiro momento, a realização das inferências sobre os achados dos resultados.

### 3.1 Produções acadêmicas que envolvam profissionalidade

Para dar início ao movimento descritivo e de identificação dos dados das pesquisas, retoma-se, mais uma vez, a definição de Fiorentini (2006, p. 18) sobre o mapeamento das pesquisas:

O termo mapeamento da pesquisa diferencia-se do estado da arte da pesquisa, pois o primeiro faz referência à identificação, à localização e à descrição das pesquisas realizadas num determinado tempo, espaço e campo de conhecimento. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

Dessa forma, como indica o autor, iniciou-se o levantamento bibliográfico, primeiramente com o termo profissionalidade e, na sequência, os mesmos passos e processos com o termo profissionalização. O primeiro a passo dado foi a busca no repositório com o seguinte descritor **profissionalidade and coordenador pedagógico** e **profissionalidade and coordenação pedagógica**, inicialmente, no repositório Portal de Periódicos – (CAPES), que, infelizmente, não retornou nenhum resultado. Em continuidade à pesquisa, os mesmos descritores foram inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), retornando 12

dissertações de mestrado. Reunidas essas produções, foi necessário estabelecer alguns critérios para a definição do *corpus* do trabalho.

Sendo assim, o primeiro critério estabelecido foi a relação do título do trabalho com o foco do meu objetivo desta pesquisa, com isso, mediante uma leitura atenta e cuidadosa dos títulos dos trabalhos, foi possível listar produções a serem excluídas do *corpus* por se tratarem de produções que fogem do foco da pesquisa ou que apenas tangenciam o assunto. Dessa forma, cinco dos trabalhos foram excluídos do *corpus*, uma dissertação foi excluída pela falta de acesso ao texto. Na sequência, foi realizada a leitura dos resumos das dissertações na qual se confirmou exclusão das quatro produções, portanto **oito trabalhos constituíram o corpus analítico representado no quadro das pesquisas sobre o termo profissionalidade.**

Com esse quadro definido, o mapeamento das informações foi apresentado na seguinte ordem: título, autor, ano, descritor utilizado.

**Quadro 1.** Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Profissionalidade

TÍTULO	AUTOR	ANO	DESCRITOR
Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia.	Samara Carla Lopes Guerra de Araujo	2007	profissionalidade <i>and</i> coordenador pedagógico
De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional.	Cristiane de Sousa Moura Teixeira	2009	profissionalidade <i>and</i> coordenador pedagógico/ profissionalidade <i>and</i> coordenação pedagógica
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.	Rodnei Pereira	2010	profissionalidade <i>and</i> coordenador pedagógico
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Viviani Aparecida Amabile Zuppano	2010	profissionalidade <i>and</i> coordenador pedagógico
As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho.	Selma Veiga Francisco Gomes	2011	profissionalidade <i>and</i> coordenador pedagógico



A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.	Jorgiana Ricardo Pereira	2014	profissionalidade <i>and</i> coordenação pedagógica
A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Sandra Regina Brito de Macedo	2014	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica/ profissionalidade <i>and</i> coordenação pedagógica
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.	Danyela Martins Medeiros	2017	profissionalidade <i>and</i> coordenação pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

Diante do quadro apresentado, duas observações se fazem necessárias: a primeira sobre a concentração das pesquisas na região sudeste, especificamente no estado de São Paulo e na instituição de ensino superior PUC-SP; e a segunda observação pertinente é sobre o significativo aumento das produções sobre o tema a partir de 2010. Como explicitado anteriormente, todas as produções se tratam de dissertações de mestrado acadêmico.

Com relação a concepção teórica metodológica, em 7 dissertações os autores se definem sob a perspectiva qualitativa, são eles: Araújo (2007), Pereira (2010), Zumpano (2010), Gomes (2011), Pereira (2014), Macedo (2014). Em uma das dissertações, Teixeira (2009) se anuncia numa abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico dialético; em uma das dissertações, Medeiros (2007) se fundamenta na abordagem histórico-dialética.

Sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados: três pesquisas utilizaram entrevista semiestruturada - Zumpano (2010), Araújo (2007), Pereira (2014); quatro pesquisas utilizaram entrevista aberta - Pereira (2010), Gomes (2011), Medeiros (2017), Macedo (2014); duas pesquisas utilizaram questionário com questões abertas e fechadas - Teixeira (2009), Macedo (2014); uma pesquisa utilizou-se de narrativas - Teixeira (2009); uma pesquisa utilizou grupo focal - Medeiros (2017); e, em 3 pesquisas, utilizou-se seções de observação - Araújo (2007), Medeiros (2017), Pereira (2014).

Esses são dados físicos destacados nesse momento, gerados a partir do mapeamento das produções que, no avançar do percurso metodológico, tornam-se informações essenciais para o momento seguinte de análise e possíveis inferências sobre os resultados das pesquisas.

### 3.2 Produções acadêmicas que envolvam profissionalização

Neste momento, foram repetidos os mesmos passos realizados anteriormente de busca para o levantamento bibliográfico, porém agora os descritores utilizados foram **profissionalização and coordenador pedagógico** e **profissionalização and coordenação pedagógica**. Num primeiro momento, no repositório Portal de Periódicos – (CAPES), infelizmente, também não houve nenhum resultado. Em continuidade das etapas da pesquisa, os mesmos descritores foram inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), retornando 33 produções, dentre elas, 28 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Reunidas essas produções, foi necessário estabelecer alguns critérios para a definição do *corpus* do trabalho.

A partir desse resultado da busca, o primeiro critério estabelecido para a exclusão de produções que não focam propriamente o termo profissionalização da coordenação pedagógica, foi a relação do título do trabalho com o foco do meu objetivo desta pesquisa, com isso, mediante uma leitura atenta e cuidadosa dos títulos dos trabalhos, foi possível listar produções a serem excluídas do *corpus* por não enfocarem ou apenas tangenciarem o assunto pertinente à problemática desta pesquisa. Dessa forma, quatorze dissertações e três teses foram excluídas do *corpus*. Na sequência, foi realizada a leitura dos resumos das dissertações na qual confirmou-se a exclusão dessas dezessete produções, portanto **o quadro das pesquisas sobre o termo profissionalização constituiu o *corpus* analítico com dezesseis trabalhos** (ressaltando que uma das dissertações é recorrente em ambos os levantamentos e, portanto, na totalização geral foi contabilizada apenas uma vez).

Com o quadro definido, o mapeamento das informações será apresentado na seguinte ordem: título, autor, ano, descritor utilizado.

**Quadro 2.** Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Profissionalização

TÍTULO	AUTOR	ANO	DESCRIPTOR
Pós – Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência do curso na UFPE	José Paulino Peixoto Filho	2004	profissionalização and coordenação pedagógica
Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Nancy Nonato de Lima Alves	2007	profissionalização and coordenação pedagógica

Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do pró-gestão na formação docente	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2009	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?	Lenarde Nascimento dos Santos Mendes	2011	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.	Marina Cyrino	2012	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção	Simone do Nascimento Nogueira	2013	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
O Assistente Técnico-Pedagógico: atribuições legais e prática profissional	Shirlei de Souza Correa	2013	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
O trabalho e os desafios do Professor Coordenador na rede municipal de Rio Claro	Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri	2013	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco	Ana Paula de Albuquerque Martins	2014	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Sandra Regina Brito de Macedo	2014	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica/ profissionalidade <i>and</i> coordenação pedagógica
Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em educação física	José Firmino Correa Junior	2014	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010)	Ana Regina Ferreira de Barcelos	2014	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente	Rebeca Possobom Arnosti	2015	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica
A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014	Elisabete Pereira de Freitas	2016	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na rede municipal de Bonito/BA	Adenir Carvalho Rodrigues	2016	profissionalização <i>and</i> coordenador pedagógico
Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	Maria do Rosário Guedes Monteiro	2017	profissionalização <i>and</i> coordenação pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

Diante do quadro apresentado, duas observações se fazem necessárias, a primeira sobre a concentração das pesquisas na região sudeste, especificamente no estado de São Paulo nas instituições de ensino superior PUC-SP, UNESP Rio Claro, Universidade Católica de Santos; a segunda observação pertinente é sobre o significativo aumento das produções sobre o tema a entre 2013 a 2016. Dessas produções, duas são teses de doutorado, Alves (2007) e Barcelos (2014), as outras treze produções são dissertações.

Com relação à concepção teórica metodológica, em treze dissertações e em uma tese os autores se definem sob a perspectiva qualitativa, são eles: Nogueira (2013), Côrrea (2013), Freitas (2016), Martins (2014), Lopes (2009), Macedo (2014), Ferri (2013), Junior (2014), Mendes (2011) , Barcelos (2014), Cyrino (2012), Arnosti (2015), Monteiro (2017) e Filho (2004). Em uma das dissertações - Rodrigues (2016) -, o autor se anuncia numa perspectiva qualitativa com abordagem fenomenológica e, na tese de Alves (2007), a autora se fundamenta no materialismo histórico dialético.

Sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados: 7 pesquisas utilizaram entrevista semiestruturada- Nogueira (2013), Côrrea (2013), Martins (2014), Lopes (2009), Ferri (2013), Filho (2004), Cyrino (2012); 6 das pesquisas utilizaram entrevista aberta - Rodrigues (2016), Macedo (2014), Alves (2007), Júnior (2014), Mendes (2011), Barcelos (2014); 8 pesquisas utilizaram questionário com questões abertas - Nogueira (2013), Alves (2007), Rodrigues (2016), Macedo (2014), Júnior (2014), Mendes (2011), Barcelos (2014), Arnosti (2015); 3 pesquisas utilizaram grupo focal - Côrrea (2013), Mendes (2011), Arnosti (2015); em 6 pesquisas, utilizou-se seções de observação - Rodrigues (2016), Ferri (2013), Júnior (2014), Lopes (2009), Cyrino (2012); em 1 pesquisa, o pesquisador utilizou depoimentos - Nogueira (2013); 2 pesquisas utilizaram fonte documental - Cyrino (2012) e Monteiro (2017); e Monteiro (2017) realizou um estudo do tipo estado da arte.

Seguindo os mesmos passos realizados com o termo profissionalidade, os dados físicos destacados nesse momento, gerados a partir do mapeamento das produções com a utilização do termo profissionalização, permitirão, também, com o avançar do percurso metodológico, a análise dos dados e possíveis inferências sobre os resultados das pesquisas e realização da revisão sistemática dos achados.

Abaixo, segue quadro completo com as produções levantadas com os descritores **profissionalidade and coordenador pedagógico** e **profissionalidade and coordenação pedagógica** e, também, **profissionalização and coordenador pedagógico** e **profissionalização and coordenação pedagógica**, depois de utilizados os referidos critérios de

seleção no que concerne ao interesse desta pesquisa sobre o uso dos termos profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares.

**Quadro 3.** *Corpus* selecionado para a revisão sistemática proposta

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>	<b>LOCAL</b>
Pós – Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência do curso na UFPE	José Paulino Peixoto Filho	2004	Universidade Federal de Pernambuco	Recife - PE
Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia.	Samara Carla Lopes Guerra de Araujo	2007	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte - MG
Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Nancy Nonato de Lima Alves	2007	Universidade Federal de Goiás	Goiânia - GO
De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional.	Cristiane de Sousa Moura	2009	Universidade Federal do Piauí	Teresina - PI
Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do pró-gestão na formação docente	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2009	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza - CE
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.	Rodnei Pereira	2010	Pontifícia Universidade Católica	São Paulo- SP
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Viviani Aparecida AmabileZumpano	2010	Pontifícia Universidade Católica	São Paulo-SP
As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho.	Selma Veiga Francisco Gomes	2011	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo- SP
Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?	Lenarde Nascimento dos Santos Mendes	2011	Universidade Católica de Santos	Santos - SP
Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.	Marina Cyrino	2012	Universidade Estadual Paulista	Rio Claro - SP

Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção	Simone do Nascimento Nogueira	2013	Universidade Católica de Santos	Santos - SP
O Assistente Técnico-Pedagógico: atribuições legais e prática profissional	Shirlei de Souza Correa	2013	Universidade do Vale do Itajaí	Itajaí - SC
O trabalho e os desafios do Professor Coordenador na rede municipal de Rio Claro	Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri	2013	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Rio Claro - SP
A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco	Ana Paula de Albuquerque Martins	2014	Universidade Federal do Maranhão	São Luís - MA
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.	Jorgiana Ricardo Pereira	2014	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza-CE
A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Sandra Regina Brito de Macedo	2014	Universidade de São Paulo	São Paulo - SP
Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em educação física	José Firmino Correa Junior	2014	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Rio Claro - SP
Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010)	Ana Regina Ferreira de Barcelos	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis - SC
Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente	Rebeca Possobom Arnosti	2015	Universidade Estadual Paulista	Rio Claro - SP
A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014	Elisabete Pereira de Freitas	2016	Pontifícia Universidade Católica	São Paulo - SP
Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na rede municipal de Bonito/ BA	AdenirCarvalho Rodrigues	2016	Universidade do Estado da Bahia	Salvador - BA

Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	Maria do Rosário Guedes Monteiro	2017	Universidade Federal do Acre	Rio Branco - AC
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.	Danyela Martins Medeiros	2017	Universidade de Brasília	Brasília- DF

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, para a realização da revisão sistemática das pesquisas, o capítulo subsequente trata da análise dos achados do termo profissionalidade, posteriormente, a análise dos achados do termo profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolarese, para isso, a construção de um panorama foi necessária para observação e análise das semelhanças e diferenças encontradas.

#### **CAPÍTULO IV: PROFISSIONALIDADE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

Nesta etapa, foi retomado o apontamento de Vosgerau e Romanowski (2014) sobre os estudos de revisão das pesquisas

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p.167).

Embasado nessa indicação, destacamos quais foram os principais elementos entre diferenças e convergências observadas nas produções a partir do uso do termo

**profissionalidade** para os coordenadores pedagógicos escolares nas pesquisas selecionadas.

Para isso, faço um panorama da conceitualização usada sobre profissionalidade pelos autores das produções acadêmicas selecionadas e organizadas em um quadro que segue:

**Quadro 4.** Uso do termo **profissionalidade** nas dissertações

Autor/ano	Uso do termo <b>profissionalidade</b> na dissertação	<b>Fundamentação Teórica</b>
Araújo (2007)	A profissionalidade significa, portanto, não somente o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. O autor apresenta três dimensões da profissionalidade: a <b>obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.</b> (p. 87).	Contreras (2002)
Pereira (2014)	...ressalta que o conjunto de competências pedagógicas desse profissional se articula em torno desses três elementos. A compreensão de cada um destes elementos é assim especificada: <b>A) Organização do serviço, B) Projeto educacional, C) Competências profissionais dos educadores.</b> (p.89).	Saitta (1998)
Teixeira (2009)	“[...] às qualidades da prática profissional dos professores [e dos supervisores] em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). <b>Ao tratarmos de profissionalidade nesta perspectiva, estamos considerando que ela não se resume ao desempenho do supervisor escolar, mas implica também em manifestação dos valores, desejos que se pretende alcançar e projetos a serem concretizados nesta profissão.</b> Compreender a formação inicial dos supervisores, nesta perspectiva, <b>é romper com a racionalidade técnica que insiste em modelo de formação que não privilegia a pessoa, o profissional e o seu saber construído</b> , mas perpetua prática de formação que ocorre em circunstâncias específicas e que não contempla o espaço escolar, mas privilegia a concepção produtiva da prática pedagógica (p.58).	Contreras (2002) Candau (2003)
Gomes (2011)	Coloco a necessidade de o coordenador pedagógico realizar o exercício que Nóvoa (2005) propõe aos professores: ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. <b>Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.</b> Coloco, assim, a tônica numa (pré) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se <b>construir no interior de uma personalidade</b> do professor. (p.34).	Nóvoa (2005)
Zumpano (2010)	Ao buscarmos uma definição sobre o conceito de profissionalidade encontramos em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), bem como em Roldão (2005), algumas pistas. Para os três primeiros <b>autores a profissionalidade é</b>	Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) Roldão (2005)



	<p><b>definida como um processo interno que consiste na apropriação de conhecimentos específicos que são mobilizados na prática docente.</b> Roldão (2005) define a profissionalidade <b>“como aquele conjunto de atributos, socialmente constituídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas.”</b> p. 108.</p> <p>Se olhássemos estas definições por meio das lentes de Wallon poderíamos considerar que a profissionalidade <b>é um processo que se dá externa e internamente, pois cada profissão tem seus atributos construídos socialmente e por sua vez são apropriados pelo indivíduo (profissional).</b> (p.133)</p>	
Medeiros (2017)	<p>Os eixos de análise do nosso objeto de estudo foram: o trabalho docente considerando sua historicidade, os elementos que o constituem e como é observado na realidade investigada; as políticas públicas, tendo em vista as leis regulamentadas e materializadas sobre jornada de trabalho e a valorização e formação docente e <b>a profissionalidade docente como formas de ser e estar na profissão construídas na objetividade e subjetividade do trabalho</b> (CRUZ; 2017). A profissionalidade se expressa na atividade realizada no exercício profissional, o que se propõe é entendê-la na dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito. (p.17).</p>	Cruz (2017)

Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos o quadro 4, as convergências a serem apontadas são, primeiramente, em relação ao entendimento de que, para a constituição da profissionalidade, os saberes específicos da profissão ou competência profissional são elementos constitutivos essenciais para que essa se desenvolva.

Uma diferença a ser observada é sobre a compreensão da inferência da subjetividade do sujeito no fazer da profissão, divergência essa observada nos trechos da produção de Pereira (2014) que, ao apoiar-se em Saitta (1998), aponta objetivamente quais as dimensões profissionais necessárias a uma constituição de profissionalidade, mas não relaciona com a subjetividade dos sujeitos executores das profissões. Enquanto que, em Araújo (2007), Teixeira (2009), Gomes (2011), Zumpano (2010), Medeiros (2017), os autores utilizaram referenciais teóricos e citações que compreendem a dimensão subjetiva ou as inferências do sujeito no exercício da profissão.

É possível, tomando a fundamentação teórica do termo profissionalidade, estudado nessa pesquisa, considerando os estudos de referência sobre profissionalidade docente, com o objetivo de estabelecer um arcabouço teórico para reconhecer a especificidade do fazer/saber da coordenação pedagógica, pensar a profissionalidade da coordenação pedagógica, buscando

investigar e discutir **sua constituição identitária e sua formação específica para o exercício de sua função**. Como o observado nos trechos das pesquisas, em Araújo (2007 p. 87,88)

É sob essa Ótica que Contreras (2002, p.73) propõe que se evite o uso do termo profissionalismo, o qual remeteria a uma descrição ideológica do status e dos privilégios sociais e trabalhistas. O autor faz a opção pelo termo profissionalidade, com o intuito de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência. Assim, conceitualmente, profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (CONTRERAS, 2002, p. 74). A profissionalidade significa, portanto, não somente o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. O autor apresenta três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A primeira dimensão da profissionalidade docente, a obrigação moral, aborda o compromisso do professor, acima das conquistas acadêmicas, com todos os seus alunos em desenvolvimento como pessoas. Ela está relacionada à dimensão emocional presente na relação educativa: o cuidado e a preocupação com o bem-estar dos alunos. Esta consciência moral dos valores educativos do seu trabalho traz ao professor a autonomia como valor profissional.

A segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social em que o professor realiza a sua prática profissional. As práticas profissionais constituem-se como práticas compartilhadas e envolvem a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino; não se trata de um problema da vida privada do professor ou uma prática isolada.

A terceira dimensão da profissionalidade docente, da qual decorrem as duas anteriores, diz respeito à competência profissional, que combina habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Isto implica em um conhecimento que, em parte, é individual, produto das relações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte, compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e dos processos comuns de socialização, e, em parte, diversificado, produto de diferentes tradições pedagógicas. Refere-se também aos recursos intelectuais que tornam possível a análise e a reflexão sobre a prática profissional realizada. Tal dimensão, portanto, é necessária como elemento básico para a profissionalidade docente.

O profissional a assumir a função de coordenação pedagógica escolar necessita ser docente e ter experiência na docência, conforme observado nas legislações que estabelecem pré-requisito para assumir o cargo de coordenador pedagógico, mas isso não significa que, para exercer essa função, serão requisitados os mesmos saberes, é possível apontar que serão necessários os saberes da docência e mais alguns conhecimentos específicos, como, por exemplo, o de ser o articulador das ações na escola, o de facilitador e mediador da formação continuada dos docentes, considerando que as práticas pedagógicas escolares a todo momento recebem normativas, projetos, programas institucionais. São justamente eles, coordenadores pedagógicos, que têm a função de implementar, adequar essas ações no currículo escolar. Conforme revelado na pesquisa de Pereira (2014, p.89), ao citar Saitta (1998), que aponta os saberes específicos da coordenação pedagógica:

Saitta (1998) ressalta que o conjunto de competências pedagógicas desse profissional se articula em torno desses três elementos. A compreensão de cada um destes elementos é assim especificada: A) Organização do serviço compreendida como: - espaços (articulações e estruturação dos ambientes em função do projeto pedagógico e das necessidades das crianças); - atividades (em relação aos projetos e planos de trabalho de seção); - materiais e brinquedos (escolha dos materiais lúdicos e didáticos); - pessoal (análise dos tempos, horários, subdivisões das tarefas, etc.); - grupos de crianças (formação de turmas, grupos homogêneos de crianças ou grupos heterogêneos de acordo com a idade etc.). B) Projeto educacional realizado através de: - identificação e programação dos objetivos gerais e dos objetivos específicos; - análise dos momentos de rotina; - necessidades das crianças e utilização dos espaços; - aspectos comunicativos, expressivos e cognitivos na dimensão corpo/ambiente/símbolo. C) Competências profissionais dos educadores referentes a: - conhecimentos psicopedagógicos sobre a primeira infância; - capacidade de construir um projeto educacional; - análise das temáticas inerentes a infância na cultura contemporânea; - estruturação da relação entre adultos e crianças; - confronto entre pais e educadores. (SAITTA, 1998, p. 115).

À coordenação pedagógica compete, também, a articulação da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, em outras palavras, é o coordenador pedagógico com suas ações que propiciará ao grupo de funcionários (professores, funcionários de apoio, funcionários terceirizados, gestão) o momento de se pensar, discutir, planejar e construir o currículo escolar, o objetivo da escola.

Dessa forma, pode-se indicar que com um planejamento formativo pensado para os coordenadores (coletivo/institucional/individual), que inclua os espaços/tempos, ofertando momentos de discussão, estudo e partilha de conhecimento, propicia-se o momento de formar-se e de ser formador, apontamento esse afirmado na pesquisa de Teixeira (2009, p. 91):

(...) a experiência que tenho atualmente foi fruto da troca de experiência entre os docentes, alunos e demais profissionais da educação (Supervisora 65); Diante desses relatos fica evidente que a troca de experiência e a partilha de saberes entre supervisores e os outros com quem se relaciona revelam a dimensão formativa das relações interpessoais, ou seja, nesta perspectiva cada supervisor, professor, aluno entre outros têm a oportunidade de ser, ao mesmo tempo, formador e formando (NÓVOA, 1995).

Outros destaques relevantes sobre os principais elementos que constituem a profissionalidade foram encontrados na pesquisa de Medeiros (2017, p. 46, 47)

Paganini da Silva (2006) que a profissionalidade constitui-se a partir de uma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos, o pedagógico, o profissional e o sociocultural destacamos que em cada um deles se apresentam os elementos constituidores de diferentes projetos em disputas para o trabalho docente no contexto do capital. Quando a autora menciona que no contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores evidenciamos o quanto essas práticas e funções sofreram mudanças ao longo dos anos inclusive com perspectivas minimalistas do que seria essencial para o trabalho

docente. As políticas de formação de professores no Brasil, por exemplo, oscilaram e ainda oscilam, por referendar conteúdos mínimos para a formação de um professor e o que deveria ser exigido para a sua prática pedagógica. O contexto pedagógico está estritamente ligado ao contexto apontado por Paganini-da-Silva (2006) por ser nele onde se estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas e novamente as políticas públicas e o próprio reconhecimento social da profissão entre os pares e o público em geral trouxeram no contexto do capital perspectivas ora mais reducionistas ora emancipatórias. No contexto sociocultural no qual os valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade os elementos anteriormente mencionados são sedimentados e reproduzidos como tentativa de consolidar o status social da profissão docente. Em síntese, a profissionalidade docente é entendida neste trabalho como uma dimensão interna da profissionalização que se articula dialeticamente com o profissionalismo, onde o profissional professor adquire e vai adquirindo conhecimentos que são concretizados na atividade docente (CRUZ, 2012).

Ao compreender a constituição da profissionalidade na interação entre três níveis o pedagógico, o profissional e o sociocultural é possível destacar a necessidade da relação entre eles para a compreensão do que é o saber específico docente.

Outro trecho encontra-se em Pereira (2014, p. 79) diz:

Segundo Katz (1993 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43), a profissionalidade “[...] diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância.” Para Oliveira-Formosinho (2002), conceitualmente, a profissionalidade docente se refere à ação profissional integral que a educadora da infância realiza junto às crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Ainda sob a perspectiva de destacar convergências e divergências quanto ao uso do termo profissionalidade, apresentamos a seguir quadro organizado com os objetivos explicitados nas pesquisas.

Quadro 5. Objetivos indicados nas pesquisas **Profissionalidade**

TITULO/ AUTOR/ANO	OBJETIVO DA PESQUISA	FOCO
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores. PEREIRA, R. (2010)	<b>Analisar como os professores coordenadores pedagógicos da rede estadual de São Paulo compreendem e descrevem sua atuação como formadores de professores.</b>	Formação continuada
As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho. GOMES, S.V.F. (2011)	<b>Qual a imagem e quais as expectativas do coordenador pedagógico de uma instituição de ensino a respeito de sua carreira docente?</b> Como ele pensa e como relata o cotidiano do coordenador pedagógico?	Profissionalidade/ pessoalidade
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Investigar <b>o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada</b> em serviço do professor da de	Formação continuada em serviço

ZUMPANO, V.A.A. (2010)	educação infantil que atua em creche.	
De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional. TEIXEIRA, C.S.M. (2009)	Objetivo <b>compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares</b> e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia.	Identidade profissional
Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. ARAUJO, S.C.L.G. (2007)	Objetivo <b>analisar a emergência do Professor Coordenador Pedagógico em contraposição à função de especialistas da educação</b> e como condição docente para se <b>obter mais espaços de independência em suas decisões e autonomia profissional</b> , investigando as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas, bem como suas consequências para a identidade e profissão docente.	Profissionalidade/ autonomia
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. MEDEIROS, D.M. (2017)	<b>Compreender os elementos instituídos e instituintesdo espaço-tempo</b> remunerado para planejamento, formação e <b>construção da profissionalidade docente.</b>	Profissionalidade docente
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. PEREIRA, J. R. (2014)	Objetivo central <b>investigar o trabalho da coordenação pedagógica e apreender a sua relação com as práticas pedagógicas docentes</b> , apreendendo as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica.	Prática pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

Vale a pena ressaltar que, para a construção da coluna Foco do quadro acima, utilizou-se como critério as palavras-chave oferecidas pelos autores, ou seja, dentre as palavras-chave utilizada pelos autores, separou-se a palavra mais pertinente ao estudo proposto sobre o termo profissionalidade.

Neste momento, é possível apontar diferenças no que concerne ao uso do termo profissionalidade e ao identificar em algumas produções acadêmicas que seu objetivo visa investigar a profissionalidade, porém não do próprio coordenador pedagógico, mas sim do grupo de professores com o qual este atua. A necessidade de apontar divergências relativas ao termo, leva-memais uma vez à conceitualização usada pelos autores Dubar (2005), Davis e Gorzoni (2017), Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Sacristán (1995), Roldão (2008), Nóvoa (2017), que fundamentam a constituição da profissionalidade como um movimento necessário ao próprio sujeito.

Partindo para uma descrição mais analítica dos dados encontrados ao olharmos para a justificativa dos autores das dissertações, constatamos que das 8 produções pesquisadas, 6 dos autores eram/são coordenadores pedagógicos e, em apenas uma das pesquisas, a autora nunca

havia exercido a coordenação pedagógica. Na pesquisa cujo acesso foi apenas ao resumo, não foi possível observar essa informação, esse dado nos parece essencial partindo do pressuposto teórico de que a profissionalidade está estreitamente ligada com a subjetividade do sujeito que a constitui, num processo que exige movimentos individuais de formação, conhecimento, autoconhecimento, como também propicia e fortalece os processos de desenvolvimento entre o coletivo dos pares que se encontram na mesma função.

Retomamos o conceito anteriormente exposto pelas autoras Ambrosetti e Almeida (2009), em que a profissionalidade está intrinsecamente ligada ao contexto, à experiência e à vivência, estabelecendo relação com processo biográfico do sujeito, seu universo psicológico com a identificação de sua profissão. Ainda sob ótica de que a profissionalidade estabelece relações primordiais entre a objetividade da profissão e a subjetividade do sujeito, nos remetemos, novamente, ao quadro 4 com os objetivos explicitados nas pesquisas.

Ao analisarmos os objetivos estabelecidos pelos autores das dissertações, retomamos a conceitualização do termo profissionalidade por Sacristán (1995), baseada nos saberes, no saber-fazer e na formação, dois pilares que, conforme o autor, estão intimamente articulados. O mesmo pesquisador declara que o desenvolvimento de uma profissionalidade também envolve as condições psicológicas e culturais, e essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuada.

Retomando os dados sobre a identificação dos pesquisadores com a problemática da pesquisa, que citamos anteriormente, das 8 dissertações mapeadas e estudadas, 6 foram realizadas por profissionais que estiveram/estão na coordenação pedagógica. Resgatamos, novamente, as indicações teóricas sobre profissionalidade, agora com o apoio das autoras André e Placco (2007), quando afirmam que a constituição da profissionalidade se remete à busca da especificidade da profissão, seus conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores próprios que definem o profissional, pressupondo uma construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho, ao mesmo tempo que se reconhece que a função principal da coordenação pedagógica é a de articulação e facilitadora da formação continuada docente em serviço. Portanto, se reconhece também a escassez de estudo e reflexão sobre a necessidade de formação para esses formadores de professores, como também a carência de estudos que reflitam sobre o processo de constituição da profissionalidade do próprio coordenador pedagógico.

Tal apontamento está baseado na quantidade de pesquisas retornadas na busca com os descritores mencionados, como também na análise dos dados encontrados, das 8 dissertações estudadas, apenas 3 colocaram a coordenação pedagógica para olhar para si mesma, essa

constatação nos chama atenção e nos sugere a reflexão: como a coordenação pedagógica/coordenadores pedagógicos irão articular, mediar, facilitar o processo de constituição de profissionalidade docente, ao passo que sobre seus próprios movimentos identitários e formativos ainda estão em um espaço/tempo não definidos e/ou explorados.

Ao se propor essa afirmação nos baseamos nos achados dos resultados das pesquisas analisadas como, por exemplo, em Pereira (2010):

Percebeu-se que os PCPs vivenciam muitos conflitos que decorrem da falta de clareza a respeito de como devem agir, o que possibilita ou impossibilita a formulação de um conjunto de intervenções. Historicamente, delegou-se ao PCP um conjunto de atribuições que baseadas numa lógica de controle do Estado sobre suas ações, contribuíram para a indefinição e o descumprimento do seu papel pedagógico e que dificultam a construção da sua autonomia. (PEREIRA, 2010, p.81).

Outro exemplo que podemos citar para reafirmar tal apontamento encontra-se em Teixeira (2009):

De acordo com os supervisores, a formação, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para o desenvolvimento da profissionalidade. Ou seja, para eles a formação não se restringe à da academia ou aos vários cursos que fazem, mas envolve troca de experiências com os outros, que podem ser: os professores, os colegas de curso, outros supervisores; envolve as experiências vividas anteriormente como professor ou no cotidiano da ação supervisora. Além desses aspectos, a formação ainda contribui para garantir ao supervisor o domínio de um repertório teórico, de atitudes e procedimentos necessários para o exercício da profissão. A mediação que a formação realiza, evidencia a dimensão social e política da constituição da identidade profissional do supervisor escolar, pois pressupõe assumir determinadas atitudes e procedimentos já estabelecidos pelos outros, mas ao reconhecerem que as experiências vividas e as trocas de experiências como processo formativo, os supervisores indicam que é possível construir uma identidade política, e por meio desta, a possibilidade de autonomia profissional, tendo em vista que continuamente novos saberes e novas práticas estão em construção.(TEIXEIRA, 2009, p. 127).

É necessário pensar em políticas públicas que possibilitem e criem espaços formativos para estudo, discussão e partilha de conhecimento, de experiências entre os profissionais que atuam nas escolas, em nosso caso de estudo defendemos essa necessidade para a coordenação pedagógica escolar que, historicamente, vem passando por importantes mudanças na concepção da função.

Apontamentos esses que são legitimados com as indicações trazidas pelos autores nas dissertações como, por exemplo, nos excertos abaixo listados no quadro. O referido quadro foi construído com o intuito de destacar os resultados que os autores conseguiram trazer para a comunidade acadêmica no que concerne ao tema profissionalidade.

Dessa maneira, a primeira coluna refere-se ao destaque retirado dos resumos das produções analisadas e, na coluna ao lado, aparece o destaque retirado dos resultados das pesquisas. Observamos que, para esses autores, o objetivo principal de suas investigações não foi o estudo do conceito ou do termo **profissionalidade** e sua constituição, porém, durante o percurso a que se propuseram realizar nas pesquisas, trouxeram relevantes considerações para a discussão da constituição de profissionalidade.

Conforme anunciado segue quadro com os destaques selecionados:

**Quadro 6.** Resultados apresentados nos resumos e resultados apresentados nas considerações finais das dissertações - Profissionalidade

Autor/ ano	Resultados encontrados nos resumos das dissertações	Resultados encontrados nas considerações finais das pesquisas
<b>PEREIRA, 2010</b>	...os resultados indicaram que o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos guarda traços de <b>burocratização e fiscalização do trabalho docente</b> , que historicamente marcaram a história de sua profissionalidade. Os esforços daqueles participantes em desenvolver a formação continuada dos professores são fruto de <b>conquistas empreendidas isoladamente e marcadas por interpretações subjetivas</b> a respeito desta tarefa, que encontram justificativa nas distorções existentes entre a formulação das políticas de formação e as condições objetivas que compõem o trabalho daqueles profissionais.	Percebeu-se que os PCPs vivenciam muitos conflitos que decorrem da <b>falta de clareza</b> a respeito de como devem agir, o que possibilita ou impossibilita a formulação de um conjunto de intervenções. Historicamente, delegou-se ao PCP um conjunto de atribuições que baseadas numa lógica de controle do Estado sobre suas ações, contribuíram <b>para a indefinição e o descumprimento do seu papel pedagógico</b> e que dificultam a construção da sua autonomia. (PEREIRA, 2010, p.81).
<b>GOMES, 2011</b>	Os resultados <b>revelaram novas relações e novas formas de entendimento da realidade</b> do trabalho do coordenador pedagógico, do seu papel profissional das dificuldades enfrentadas no cotidiano, de forma a oferecer algumas <b>reflexões sobre as políticas e práticas relacionadas ao seu papel</b> na organização do trabalho da e na escola.	Nessa etapa de construção da representação do papel dos coordenadores pedagógicos, posso dizer que os <b>coordenadores se encontram em pleno processo de descoberta e construção da profissão</b> . A definição que os coordenadores atribuem ao seu papel dentro da escola, demonstra a tentativa de lidar com as novas funções que lhe são dadas. Na verdade, existe um tempo para “aprender a ser coordenador pedagógico”. <b>É preciso se introjetar nas questões diárias de uma escola e se envolver com cada segmento de forma integral para poder entender a sua relação com o todo</b> . Esta constituição leva tempo e disponibilidade. (GOMES, 2011, p. 70).
<b>ZUMPARO, 2010</b>	As participantes coordenadoras trouxeram também <b>algumas necessidades pessoais formativas; buscar uma formação na área de linguística para melhorar a qualidade da comunicação com pais, professores</b> e demais profissionais que atuam na creche; buscar formação específica para o	O acompanhamento dos professores, <b>o olhar atento</b> sobre seu trabalho, <b>a escuta ativa</b> , a apreensão deste profissional completo, <b>considerando seus saberes, sua afetividade e cognição</b> , refletem a vontade do coordenador pedagógico de compreender os professores que acompanha ajudando-os



	<p>coordenador pedagógico voltada à reflexão para melhor direcionar o processo reflexivo do professor bem como desenvolver a habilidade de resolver os conflitos que surgem no cotidiano da creche e se aperfeiçoar teoricamente. As respostas das participantes indicam que as mesmas se sentem responsáveis e comprometidas com a formação das educadoras que acompanham, procurando resolver os desafios que aparecem neste processo, <b>buscando novas alternativas de atuação que afetem o educador, verificando a maneira pela qual este profissional se apropria da formação continuada em serviço.</b></p>	<p>a dar sentido ao que ainda não pode ser observado. Por intermédio do coordenador pedagógico é possível construir um grupo de professores que se desenvolva utilizando o estudo, a reflexão e a <b>produção coletiva do conhecimento, conhecimento este que terá um significado muito especial, pois não foi construído por um, mas por todos</b> aqueles que fazem parte do meio creche. (ZUMPARNO, 2010, p. 147).</p>
<p><b>TEIXEIRA, 2009</b></p>	<p>Os resultados nos permitiram compreender que o perfil social e profissional dos supervisores escolares é <b>mediado pela estrutura social mais ampla</b> e que esta não tem oferecido as condições necessárias para a constituição da identidade profissional autônoma. (...) A formação é concebida pelos supervisores mediante vários processos formativos, os quais contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade. A análise sobre os sentimentos vivenciados pelos supervisores evidenciou que estes não estão dissociados das condições sócio-históricas em que a profissão se insere e ao sentido que cada um confere a estas condições. <b>Por meio da história de vida de duas supervisoras, foi possível desvelar o movimento de constituição da identidade profissional</b> que segue da supervisão em direção à coordenação pedagógica, o que nos leva a inferir que existe possibilidade transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornarmos no outro que está contido em nós como possibilidade.</p>	<p>Destacamos que, ao relacionar os fatores que interferem na escolha pela profissão, os supervisores pesquisados evidenciaram <b>como compreendem a sua atividade o que, por sua vez, implica na forma como atuam.</b></p> <p>De acordo com os supervisores, a formação, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para o desenvolvimento da profissionalidade. Ou seja, para <b>eles a formação não se restringe à da academia ou aos vários cursos que fazem, mas envolve troca de experiências com os outros</b>, que podem ser: os professores, os colegas de curso, outros supervisores; envolve as experiências vividas anteriormente como professor ou no cotidiano da ação supervisora. Além desses aspectos, a formação ainda contribui para garantir ao supervisor o domínio de um repertório teórico, de atitudes e procedimentos necessários para o exercício da profissão. A mediação que a formação realiza, evidencia a dimensão social e política da constituição da identidade profissional do supervisor escolar, pois pressupõe assumir determinadas atitudes e procedimentos já estabelecidos pelos outros, mas ao reconhecerem que as experiências vividas e as trocas de experiências como processo formativo, os supervisores indicam que é possível construir uma identidade política, e por meio desta, a possibilidade de autonomia profissional, tendo em vista que continuamente novos saberes e novas práticas estão em construção. (TEIXEIRA, 2009, p. 127)</p>
<p><b>ARAÚJO, 2007</b></p>	<p>As <b>reformas educacionais</b> dos anos de 1990 <b>determinaram transformações na organização escolar</b> que foram orientadas por uma ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão escolar.</p>	<p>A função do PCP, <b>a partir da definição do propósito de sua ação e das condições de sua atuação, pode vir a significar a possibilidade do exercício democrático e de participação</b> dos próprios professores na gestão e na política da escola. Desde que a</p>

		<p>compreensão de sua importância não se reduza à sua escolha no início do ano letivo e, assim, constitua um fim em si mesmo. Outro ponto a se esclarecer, se refere à autonomia dos professores, que não pode ser considerada como exigência do corporativismo profissional ou como isolamento e abandono deles frente às tarefas a serem realizadas. Mas, sim, em uma perspectiva política, deve significar a possibilidade de um compromisso maior com a prática educativa bem como para a própria definição da identidade profissional docente. <b>A relação entre autonomia e profissionalidade precisa ser compreendida no contexto trabalhista, institucional e social da prática docente e como uma possibilidade de construção coletiva da escola.</b> (ARAÚJO, 2007, p 174).</p>
<p><b>MEDEIROS, 2017</b></p>	<p>Os resultados demonstram que <b>é no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica</b> - no horário remunerado da jornada de trabalho do professor - <b>que se constroem as aprendizagens profissionais com as trocas de conhecimentos entre os professores</b> mais experientes e os em início de carreira que realizam atividades de organização do trabalho pedagógico, planejamento, avaliação e formação continuada no espaço escolar.</p>	<p>O sentido do <b>trabalho coletivo vai se desenhando a partir das relações instituídas e instituintes em cada escola</b> e as expectativas são de encaminhamento para um trabalho coletivo colaborativo que indique e retome a centralidade da função de ensinar ao enriquecimento e emancipação do gênero humano. <b>Conhecer essa realidade nos permite traçar direcionamentos de estratégias que possam contribuir para que o espaço-tempo da coordenação pedagógica</b> tenha lugar na construção da profissionalidade docente associada a valorização dos professores. Outros estudos sobre a jornada de trabalho docente e sobre os outros elementos decisivos para a valorização como a formação, carreira e condições de trabalho precisam ganhar destaque no debate sobre o trabalho docente e para que a valorização seja realmente concretizada em nosso país. (MEDEIROS, 2017 p. 149).</p>
<p><b>PEREIRA, J. R. 2014</b></p>	<p>Dessa forma, considerando a relevância do trabalho da coordenação pedagógica para a construção da qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em ambientes coletivos, conclui-se que <b>é urgente a necessidade de conferir maior atenção e apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a coordenação pedagógica na Educação Infantil</b>, com vistas a ampliar a qualidade do trabalho que desenvolve na primeira etapa da Educação Básica.</p>	<p>As percepções dessas profissionais sobre a relação do trabalho da coordenadora da creche pesquisada com o trabalho das professoras também são divergentes. Embora a coordenadora mencione <b>uma relação de parceria entre a coordenadora pedagógica e as professoras</b>, estas percebem a fragilidade da relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e aquele desenvolvido por elas (coincidindo com o que foi observado) e apenas uma professora relata que o trabalho da coordenadora pedagógica tem importante relação com o seu. Assim, <b>segundo a percepção das docentes, a repercussão do trabalho da coordenadora pedagógica</b></p>

		<p><b>naquele que é desenvolvido por elas é marcado pela falta de relações que lhes possibilitem se sentirem acolhidas e valorizadas</b> na creche, pela falta de atenção e valorização pessoal e profissional e por poucas contribuições às suas práticas. Dessa forma, tal repercussão ocorre na contramão do que é aspirado e esperado pelas professoras, o que, conforme pronunciam se reflete de forma negativa no trabalho que realizam, pois as desmotiva. A coordenadora, no entanto, considera óbvio que seu trabalho tenha repercussão no das professoras, particularmente porque ela realiza o encontro de planejamento coletivo da creche, quando é “repassado” para as docentes o que elas devem trabalhar com as crianças durante cada mês. (PEREIRA, 2014, p. 228).</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Observando os trechos destacados acima no quadro do comparativo entre o apresentado no resumo das dissertações e os resultados revelados nas considerações finais dos trabalhos, é possível entrever alguns elementos essenciais à constituição da profissionalidade, como por exemplo, em Teixeira (2009, p.127), ao falar sobre a perspectiva que os coordenadores pedagógicos de sua pesquisa revelaram “como compreendem a sua atividade o que, por sua vez, implica na forma como atuam”. Aqui identificamos um dos elementos que concerne ao reconhecimento da função e autoconhecimento do sujeito que está implicado nessa ação sobre ele mesmo. Outro elemento em Zumpano (2010, p.147) “O acompanhamento dos professores, o olhar atento sobre seu trabalho, a escuta ativa, a apreensão deste profissional completo, considerando seus saberes, sua afetividade e cognição, refletem a vontade do coordenador pedagógico de compreender os professores que acompanha...”. Este trecho selecionado refere-se a um elemento da profissionalidade imbricado na relação com o outro, nesse caso, o olhar atento, a escuta ativa e o acompanhamento dos docentes marcam um saber-fazer específico da função da coordenação pedagógica em relação ao grupo com o qual trabalha. Com essa análise, possibilitou-se a criação de duas categorias para a compreensão dos elementos constituintes da profissionalidade da coordenação pedagógica escolar, e a partir dos dados inventariados até aqui se encaminha a categorização dos dados coletados. Conseguimos esboçar duas categorias possíveis para a visualização de um panorama simples sobre a perspectiva subjetiva que os autores imprimiram em suas dissertações.

As categorias indicadas em um movimento analítico se remetem ao objetivo estabelecido pelo pesquisador em sua investigação, sendo assim, alguns autores investigaram a partir da

perspectiva do próprio coordenador pedagógico, sua identidade, sua função, seus fazeres, seus saberes. Outros autores investigaram o coordenador pedagógico exercendo sua função para o outro, ou seja, os coordenadores pedagógicos em função da constituição da profissionalidade do docente, a formação para o docente e não sobre a sua própria profissionalidade e formação. As categorias pensadas seriam: *dos coordenadores pedagógicos para si*, a outra, *dos coordenadores pedagógicos para o outro*.

Para fundamentar a concepção das duas categorias sugeridas, retomamos Dubar (2005) ao conceituar profissionalidade num entrelaçamento entre a subjetividade do sujeito e a objetividade da profissão, como também o mesmo autor ao conceituar o processo de constituição de identidade profissional, destacando o movimento identitário profissional que acontece numa dualidade entre o que o sujeito diz/pensa sobre si mesmo e entre o que o outro diz/pensa sobre ele, sendo a relação intrapessoal e interpessoal imprescindíveis nesse processo. Tomando esses conceitos como fundamentação, seguem as categorias esboçadas, considerando os resultados encontrados nas produções.

#### *Dos coordenadores pedagógicos para si*

Nessa categoria, agrupamos as pesquisas que revelaram como resultado a necessidade dos coordenadores pedagógicos voltarem o olhar para si mesmo enquanto profissionais com a responsabilidade de um fazer pedagógico específico, que difere dos outros fazeres pedagógicos de uma escola, com necessidades formativas próprias, o que requer um movimento de autoconhecimento e reconhecimento de sua função, as implicações, as potencialidades e fragilidades. Seguem trechos destacados das produções de Pereira (2010) e Gomes (2011), que corroboram a ideia apresentada aqui:

Os esforços daqueles participantes em desenvolver a formação continuada dos professores são fruto de conquistas empreendidas isoladamente e marcadas por interpretações subjetivas a respeito desta tarefa, que encontram justificativa nas distorções existentes entre a formulação das políticas de formação e as condições objetivas que compõem o trabalho daqueles profissionais... (PEREIRA, 2010, resumo)

Coloco a necessidade de o coordenador pedagógico realizar o exercício que Nóvoa (2005) propõe aos professores: ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária. (GOMES, 2011, p.34)

Nessa mesma direção podemos destacar Teixeira (2009, p. 58), compreendendo profissionalidade como “[...] às qualidades da prática profissional dos professores [e dos supervisores] em função do que requer o trabalho educativo (CONTRERAS, 2002, p. 74).” Ainda na dissertação de Teixeira (2009), a autora amplia o conceito de profissionalidade no trecho a seguir

Ao tratarmos de profissionalidade nesta perspectiva, estamos considerando que ela não se resume ao desempenho do supervisor escolar, mas implica também em manifestação dos valores, desejos que se pretende alcançar e projetos a serem concretizados nesta profissão. Compreender a formação inicial dos supervisores, nesta perspectiva, é romper com a racionalidade técnica que insiste em modelo de formação que não privilegia a pessoa, o profissional e o seu saber construído, mas perpetua prática de formação que ocorre em circunstâncias específicas e que não contempla o espaço escolar, mas privilegia a concepção produtiva da prática pedagógica (CANDAU, 2003). Isto significa que os saberes produzidos pelo coletivo dos profissionais, adquirem objetividade, isto é, “[...] as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. (TEIXEIRA, 2009, p. 59).

Ao propor essa categoria, estamos pensando nos elementos constituintes ligados à profissionalidade nos quais se observa a implicação das dimensões subjetivas e pessoais do sujeito que está na coordenação pedagógica, ou seja, os motivos de sua escolha para estar na profissão, como se reconhece nessa função, seu autoconhecimento pessoal/profissional, suas necessidades formativas, suas experiências e sua perspectiva de realizar um trabalho significativo coordenando pedagogicamente uma escola.

### *Dos coordenadores pedagógicos para o outro*

Nessa segunda categoria, agrupamos as pesquisas que revelaram como resultado a importância dos coordenadores pedagógicos enquanto formadores dos docentes, ou seja, de sua imprescindível atuação como facilitador do movimento contínuo de atualização do grupo docente, bem como da construção do projeto político pedagógico das escolas. Adiante, nos aprofundaremos na análise dos trechos selecionados das produções que evidenciam a perspectiva dos coordenadores pedagógicos em busca da sua profissionalidade com o outro:

As participantes coordenadoras trouxeram também algumas necessidades pessoais formativas; buscar uma formação na área de linguística para melhorar a qualidade da comunicação com pais, professores e demais profissionais que atuam na creche; buscar formação específica para o coordenador pedagógico voltada à reflexão para melhor direcionar o processo reflexivo do professor bem como desenvolver a habilidade de resolver os conflitos que surgem no cotidiano da creche e se aperfeiçoar teoricamente. As respostas das participantes indicam que as mesmas se sentem responsáveis e comprometidas com a formação das educadoras que acompanham, procurando resolver os desafios que aparecem neste processo, buscando novas alternativas de atuação que afetem o educador, verificando a maneira pela qual este profissional se apropria da formação continuada em serviço. (ZUMPANO, 2010, resumo)

Nessa perspectiva, o autoconhecimento do docente torna-se um fator fundamental no desenvolvimento da autonomia, pois supõe a compreensão e sensibilização da própria posição e disposição pessoal, assim como a maneira de compreender e de se relacionar com o outro: A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (ARAÚJO, 2007, p. 214).

Nesta categoria, os elementos da profissionalidade ligados à relação com o outro implicam nos saberes necessários para que se estabeleça uma relação positiva com o outro, em que se compreenda as funções, as necessidades, as condições de cada sujeito e que isso aconteça de maneira positiva para todos os envolvidos, compreendendo a importância de cada sujeito nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

O movimento inventariante possibilitou a análise e inferências realizadas de forma a observar que, nas produções, é possível encontrar elementos constitutivos da profissionalidade que se remetem a um movimento para si e um movimento para o outro.

Tendo em vista o capítulo a seguir no qual os mesmos passos metodológicos foram dados para a análise do termo profissionalização nas produções selecionadas, enfatiza-se a partir dessa perspectiva que se compreende que os dois termos **profissionalidade** e **profissionalização** estão imbricados no mesmo processo de constituição profissional. O intuito, neste momento, é investigar de que forma isso ocorre, conforme o revelado pelas pesquisas.

## CAPÍTULO V. PROFISSIONALIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Neste capítulo, retomam-se as etapas de análise realizadas anteriormente no capítulo III, dessa maneira, o texto analítico a seguir foca no termo profissionalização e como ele foi compreendido e discutido nas produções acadêmicas levantadas.

Com esse norteador, buscou-se, nas dissertações e teses, possíveis divergências sobre o referido termo, como também convergências que reforcem e legitimem seus elementos constitutivos. Para isso faço, novamente, um panorama do conceito usado para profissionalização, como também a fundamentação teórica que embasa as discussões realizadas pelos autores das produções acadêmicas selecionadas e organizadas no quadro que segue:

**Quadro 7.** Uso do termo **profissionalização** nas dissertações e teses

Autor/ano	Uso do termo profissionalização na dissertação	Fundamentação Teórica
Filho (2004)	Conforme Macedo (2000, p. 13), nesses últimos anos [...] Os estudos sobre a formação e a <b>profissionalização</b> do professor <b>vêm passando por um processo de discussão em nível nacional e internacional</b> , relacionando a uma realidade sócio-histórica. No que diz respeito à <b>profissão, destaca-se seu caráter processual e social, aponta-se os atributos</b> , entre eles: <b>a aquisição de conhecimentos: um comportamento</b> que tenha por base um <b>código de ética: a execução de um trabalho</b> que deve ser compensado a partir de <b>uma política salarial</b> , que interrelacionados de maneira lógica, ultrapassam o mundo da dimensão ocupacional. (p. 48).	Sacristán (1995) Nóvoa (1995) Veiga (2002) Macedo (2000)
Alves (2007)	Nesse contexto, em que pesem as definições legais e a proclamação da importância da formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, o que se observa é a <b>desresponsabilização do Estado em assegurar as condições de profissionalização(...), assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho</b> . Impera, de fato, a lógica privatista e individualista que delega a cada profissional em particular a responsabilidade por sua própria formação, <b>desvinculando-a de um projeto mais amplo de construção da profissionalidade do magistério, tarefa eminentemente coletiva</b> . Dessa maneira, as professoras da Educação Infantil, historicamente submetidas à desqualificação de seu trabalho como função voluntária e natural de mulheres para a qual não se requer formação e qualificação profissionais, <b>vêm negada a possibilidade de efetivação de um direito de cidadania: a dignidade e o reconhecimento social por realizarem um trabalho altamente complexo e de fundamental importância</b> . (p.69).	Brzezinski (2002)

Lopes (2009)	A profissionalização do professorado <b>constituiu-se um percurso atravessado por lutas e conflitos, avanços e recuos</b> . Compreender esse processo implica um olhar atento aos <b>conflitos e tensões que permeiam as políticas de valorização dos docentes</b> , seja do ponto de vista da <b>formação</b> , seja da <b>remuneração adequada</b> ou da <b>“valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática”</b> (ZEICHNER, 1993; HAMELINE, 1991). (p. 81).	Zeichner (1993) Hameline (1991) Candau (1999) Libâneo (2001)
Zumpano (2010)	Para nós ficou claro que a profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente á formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas junto a diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. <b>Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional</b> . (p.148).	Kishimoto (1999)
Cyrino (2012)	No âmbito dessa complexidade, outro fator que deve ser incluído diz respeito à própria profissionalização do estudante/estagiário, bem como a <b>aquisição de competências específicas para a prática docente, buscando-se evitar a sua instrumentalização</b> , pois é o momento em que o estudante universitário passa do papel de aluno para o de professor: “O nosso estagiário é ainda um aluno que durante um intervalo de tempo estará na função de professor, mas que não deixa de ser aluno; é na expressão da palavra, um aluno-mestre” (CARVALHO, 1985, p. 6). (p.29).	Nóvoa (1999, 1995, 1992)
Nogueira (2013)	(...) <b>tentativas de reestruturação</b> do trabalho docente promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, <b>que consubstanciava-se entre a precarização e a flexibilização deste trabalho, o que culminou na desprofissionalização e na proletarização do trabalho docente</b> , conforme nos fala Almeida (2000): A ameaça de <b>proletarização</b> , caracterizada pela <b>perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho</b> , contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que <b>levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.</b> (ALMEIDA, 2000, p. 07). (p.16).	Libâneo (2007, 2008) Sacristán (2000) Silva (1996) Contreras (2011) Tardif (2009, 2012)
Correa (2013)	Nesta busca contínua por profissionalizar suas ações, o Assistente Técnico-pedagógico passa a ser [...] <b>um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço</b> e como tal <b>determinado pelo momento histórico</b> , mas é, <b>ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico</b> . (ANDRÉ, 2011, p. 13). (p.75).	Tardif (2000, 2002)
Ferri (2013)	A profissionalização implica, nessa óptica, <b>uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que legitima a necessidade de controlo do acesso a profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma</b> [...] O resultado desse processo, de que decorre também um <b>acrescido prestígio social</b> , é a consideração do professor como um <b>especialista – um “expert”</b> - na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar. (PINTASSILGO, 1999 p. 87). (p.109).	Fernandes (2004) Pintassilgo (1999)
Martins (2014)	As propostas de <b>formação</b> com vistas a uma profissionalização competente devem <b>assegurar o respeito à individualidade e ao coletivo</b> , já que as <b>condições para a realização de um trabalho competente</b> podem ser encontradas, por um lado, <b>no próprio</b>	Freitas (2007) Libâneo (1998) Fusari e Rios (1995)



	<b>educador</b> , nas características que o qualificam, e por outro, <b>no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites</b> que apresentam para a ação coletiva. (Fusari e Rios, 1995). (p.42).	Alarcão (1998) Contreras (2002)
Macedo (2014)	(...) momento histórico, amplos <b>debates</b> foram realizados sobre profissionalização docente <b>advindos das organizações como sindicatos, e assessorias de pesquisadores</b> , mas a mudança nas políticas teve como consequência o delineamento de planos e o <b>governo “passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua”</b> (Pimenta, 2002, p.34). (p.56).	Kishimoto (2002) Pimenta (2002) Brzezinski (2006) Altet (2003)
Junior (2014)	Dessa forma, a <b>escola “é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo”</b> (FARIA FILHO, 2002), bem como um local “suis-generis” no qual a disciplina Educação Física escolar tem uma organização própria. Se a escola com <b>a sua cultura pode fornecer subsídios para a profissionalização</b> há necessidade de se <b>valorizar a articulação entre a formação e o trabalho docente na instituição escolar e a reflexão que se faz sobre a prática profissional</b> . (p.13).	Faria Filho (2002) Tardif (2001) Nóvoa (1992)
Barcelos (2014)	<b>Contreras (2002) alerta para o fato de que, apesar das supostas benesses da profissionalização, ela também pode se constituir em um mecanismo de assimilação interna das reformas definidas pelo Estado, as quais nem sempre vão ao encontro do que desejam os profissionais da educação</b> . (p.58).	Nóvoa (1995) Tardif (2002, 2010) Valle (2003)
Arnosti (2015)	<b>Os dados demonstram valores e concepções contraditórias que envolvem a docência: regulação e autonomia; profissionalização e precarização; valorização da dimensão humana e negação da dimensão afetiva</b> etc.(Resumo). Em meio a esses impasses frequentemente transita a contradição entre o que eu desejo ser e o papel que eu verdadeiramente assumo, pois a proletarização do trabalho tende a gerar situações adversas ao trabalhador: <b>A profissionalização é um processo</b> através do qual os <b>trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos financeiros e aumentam seu poder/autonomia</b> . (GINSBURG, 1990, p. 335). (p.14).	André (2010) Ginsburg (1990) Tardif (2013) Contreras (2002) Nóvoa (1992)
Freitas (2016)	(...) <b>oferecer uma formação direcionada à profissionalização faz com que se volte ao ciclo tecnicista, que apresentou resultados indesejados na história da educação</b> . Por isso, colocamos como proposta, a <b>construção de projetos formativos</b> para coordenadores <b>com olhares que vão além do que se percebe dentro de uma rede, escola, ou de uma situação de escolarização</b> , que nos possibilitem visualizarmos <b>onde estamos</b> nos processos dos campos, <b>histórico – econômico – social-cultural</b> , a fim de compreendermos as determinações que estão em jogo e, dessa forma, <b>caminharmos para tomada de decisões considerando critérios que implicam a ética, moral e consciência</b> . (p.98).	Hall (2005) Pinto (2011)
Rodrigues (2016)	Segundo Libâneo (2013), <b>a profissionalização é o processo que garante o exercício profissional de qualidade</b> . Para que isso ocorra, <b>a formação inicial e continuada é importante para que o professor aprenda e desenvolva as competências, habilidades e atitudes profissionais</b> . Para isso se faz <b>necessário remuneração compatível</b> com a natureza e exigências da profissão; <b>condições de trabalho com recursos materiais, físicos, ambiente de trabalho adequado, prática</b>	Sacristán (1999) Libâneo (2013) Fusari (2000)

	<b>de organização e gestão.</b> (p.60).	
Monteiro (2017)	As condições de trabalho para o exercício pedagógico na escola demandam investimentos massivos, elevados na profissionalização, <b>formação continuada e infraestrutura adequada à produção de conhecimento e formação científica consoante com as demandas da ciência, técnica cultura e trabalho contemporâneos.</b> As políticas de formação têm perspectivas fragmentadas e diferenciadas de profissionalização e aprimoramento com as licenciaturas e formação de professores não priorizados nos investimentos orçamentários. (p.58).	Contreras (2002) Gatti (2008) André (2002)
Medeiros (2017)	A profissionalização é assumida aqui <b>como processo individual e também coletivo, como um processo de aprendizagem e de socialização profissionais</b> , tanto da aquisição de <b>saberes</b> como de <b>interiorização de valores e atitudes</b> através da qual o candidato ao exercício profissional aprende toda uma <b>cultura e postura profissionais, a partir de um contexto coletivo.</b> (p.42).	Curado Silva (2011) Nóvoa (2001) Contreras (2012) Cruz (2012)

Fonte: Elaboração própria.

Os primeiros apontamentos a serem destacados são as convergências, fortemente marcadas na recorrente citação da formação continuada como elemento essencial e primordial para o desenvolvimento da profissionalização, encontrados em Alves (2007), Zumpano (2010), Cyrino (2012), Martins (2014), Macedo (2014), Freitas (2016), Rodrigues (2016) e Monteiro (2017).

Alguns trechos destacados sobre essa constatação podem ser encontrados em Filho (2004, p. 44):

Em síntese, acreditamos que a formação é um dos critérios indispensáveis para o processo de profissionalização docente, que consideramos, também, como ação inconclusa, ávida de constantes procuras e descobertas, no ato de pensar e repensar, criar e recriar a própria vida, como nos coloca Freire (1988).

Outro trecho relevante corrobora com a afirmação, em Barcelos (2014, p. 269):

Um dado relevante refere-se ao investimento em uma política de formação continuada. Isso se traduziu numa conquista importante no campo da socialização e profissionalização de uma categoria profissional, porém não foi necessariamente acompanhado de uma organicidade e continuidade de proposições, uma vez que foram e são diversos os modelos de formação seguidos.

Também reafirmamos o mesmo neste trecho de Júnior (2014, p.39):

Nesta direção, o entendimento de que a formação inicial não pode ser a única responsável pelos conhecimentos necessários à prática profissional ao longo de uma vida e que partes consideráveis dos conhecimentos são conquistadas dentro do contexto da prática profissional levou Nóvoa (1995) a afirmar que o contexto específico do trabalho é um espaço privilegiado de produção de saberes e não apenas um local de aplicação de teorias e técnicas.

Mais um excerto importante para a legitimação dessa constatação encontra-se em Rodrigues (2016, p. 48):

Como percebemos, a formação continuada é entendida como uma dimensão ampla do processo de aprender do professor, indo muito além do aprender os aspectos práticos da tarefa de ensinar. Ela lida com elementos da profissionalização do professor que compreende aspectos técnicos, metodológicos, axiológicos e político da profissão, os quais vão se constituindo ao longo da profissão. Nesse sentido, Mello (2004, p. 113) considera que “os sujeitos constroem tantos conhecimentos acerca de diferentes objetos quanto representações, conceitos e valores sobre o papel da escola, do professor e da relação ensino-aprendizagem”. Nesses aspectos a formação se dá num processo dialético entre o ser do professor e o seu fazer, no qual ao longo do tempo vai tomando consciência dos processos que envolvem a sua profissão, a partir do processo contínuo de formação e, portanto, de profissionalização da profissão.

A questão é qual tipo de formação continuada está sendo apontada como elemento constitutivo essencial para o movimento de profissionalização? E aqui conseguimos expandir o panorama e ir além das condições trabalhistas, o elemento principal se trata da autonomia.

É possível, indicar que a formação continuada pode favorecer e fortalecer o movimento de profissionalização, tanto dos docentes quanto dos coordenadores pedagógicos, partindo do pressuposto de que esta formação contínua fomente reflexão, fortaleça teoricamente, legitime a protagonização de seus profissionais, observando a responsabilização das ações e das escolhas feitas de maneira tanto individual quanto coletiva.

Diante disso, o que se observa nas produções é o apontamento de que, por diversas vezes, em nossa linha histórica, essa proposição de formação continuada foi usada como ferramenta de desprofissionalização e proletarização do magistério como um todo. Esse indicativo é observado nos excertos das produções (ALVES, 2007; LOPES, 2009; MEDEIROS, 2017; MARTINS, 2014) nos quais destacamos o uso das políticas públicas educacionais pensadas e direcionadas à instrumentalização ou ao simples cumprimento de determinados “projetos”, “metodologias” e, com isso, a desvalorização e a desprofissionalização se efetivam num espaço/tempo que deveria ser dedicado ao fortalecimento da autonomia e desenvolvimento profissional.

Com o intuito de trazer essas contribuições das produções, os excertos a seguir com os devidos destaques apontam tal afirmação sobre as políticas públicas relacionadas à formação continuada, como em Alves (2007, p. 77):

Restam, ainda, muitas lutas diante dos tantos (des) compromissos e ambigüidades que perpassam as políticas de Educação Infantil no Brasil, sob os auspícios do

Banco Mundial, as quais em última instância, têm resultado no rebaixamento da qualidade; provocam e reafirmam a descaracterização do trabalho dos educadores, impedindo sua profissionalização e sua valorização social.

No destaque a seguir, que está em Lopes (2009, p.88), a indicação trazida pela autora enfatiza a necessidade de olhar-se para a realidade do contexto e a superação de modismos a fim de desenvolver e oferecer uma política pública educacional voltada à formação continuada realmente significativa e para a emancipação de seus profissionais, valorização e constituição da profissionalização:

Se há intenção de superar o quadro caótico que permeia os resultados da educação pública brasileira, a profissionalização e o desenvolvimento dos professores deve estar na ordem das prioridades. É preciso repensar os modismos, adequar as necessidades ao contexto e, sobretudo, eliminar o sucesso de outras experiências que não se articulam à realidade imediata. Urge, nesse contexto, discutir novas bases para o trabalho, o reconhecimento e a valorização, como assinala Candau (1999, p. 87): É necessário também estarmos conscientes dos seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticosociais, ideológicos, éticos e culturais que envolve estes processos.

Finalizando a análise dessas evidências, o trecho de Medeiros (2017, p. 42) baseia-se em Nóvoa (1991), e afirma que as políticas públicas de formação continuada sejam inspiradas pelo objetivo de desenvolver a autonomia dos docentes. E como reflexão crítica indica as influências políticas implicadas nesse processo de constituição da profissionalidade.

De acordo com Nóvoa (1991) existe uma tensão entre a autonomia do professor e o controle sofrido pelas políticas de Estado e nela estão imbricados os fatos históricos e a própria história de vida do professor como processo de socialização profissional. Nessas relações o professor vai construindo a profissionalidade docente sob a influência de modelos de ser professor, muitas vezes apontados pelo Estado, modelos que caracterizam a atividade profissional que, construídos historicamente, refletem demandas sociais.

Recorremos ao último destaque, encontrado em Martins (2014, p. 46), no qual a autora também destaca, baseando-se em Alarcão, a necessidade de uma formação significativa:

É impossível desassociar a formação dos educadores das condições concretas de trabalho, mas é necessário superar o sentido pragmático de dar respostas aos problemas e necessidades imediatas, permitindo, assim, que o educador se perceba e posicione-se, dentro de uma totalidade, como parte do processo enquanto indivíduo e enquanto grupo. Para que isso aconteça é preciso combater a idéia do professor como mero executor das políticas educacionais e das propostas oficiais, considerando-o autor de seu fazer e de sua identidade profissional [...] assim, essa autora apresenta como contraposição às práticas formadoras que reforçam a idéia de funcionarização, a construção de um projeto de autonomia profissional. Para que a formação continuada possa ser instrumento de profissionalização, as práticas de

formação que contrariam o projeto de autonomia da classe docente devem ser questionadas e negadas. (Alarcão, 1998).

Assim, reafirmando os apontamentos levantados, no qual se constata a formação continuada como um dos elementos constitutivos da profissionalização, tratando-se de uma formação continuada pensada e praticada com o intuito **primeiro** de desenvolver a **autonomia** dos docentes e, no caso específico deste estudo, dos coordenadores pedagógicos, buscando **subsidiar teoricamente, reflexivamente** e para as práticas e, então, responsabilizar-se pelas proposições pedagógicas pensadas e executadas nos contextos no qual estão inseridos.

Outros elementos encontrados que serão destacados a seguir referem-se ao ato de profissionalizar alguma atividade (tomando como base o estudo etimológico do termo), pois trata-se de elementos que oferecem condições concretas para a realização de determinada atividade a ser executada por uma pessoa especializada com seus devidos requisitos e benefícios para tanto.

Em Monteiro (2017), a autora traz a indicação da Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação sobre a política de valorização dos educadores:

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) vem se posicionando historicamente em favor de uma “política de valorização e profissionalização dos educadores, de base emancipatória com prioridade à formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais em educação”, definindo caminhos para fortalecer a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica e o aprimoramento da qualidade social da escola pública [...]”. (MONTEIRO 2017, p. 62).

Sobre as condições concretas a serem oferecidas para a profissionalização de docentes e coordenadores pedagógicos, Rodrigues (2016), tomando como base os estudos de Libâneo, ressalta, dentre alguns elementos, a **remuneração compatível** a responsabilidade da profissão, **recursos materiais e físicos, ambiente de trabalho e prática de organização e gestão**.

Segundo Libâneo (2013), a profissionalização é o processo que garante o exercício profissional de qualidade. Para que isso ocorra, a formação inicial e continuada é importante para que o professor aprenda e desenvolva as competências, habilidades e atitudes profissionais. Para isso se faz necessário remuneração compatível com a natureza e exigências da profissão; condições de trabalho com recursos materiais, físicos, ambiente de trabalho adequado, prática de organização e gestão. (RODRIGUES 2016, p. 60).

Encontram-se indicativos que corroboram o excerto acima também em Monteiro (2017), que acrescenta a necessidade de investimentos massivos e previsão orçamentária para que de fato o processo de profissionalização ocorra efetivamente.

As condições de trabalho para o exercício pedagógico na escola demandam investimentos massivos, elevados na profissionalização, formação continuada e infraestrutura adequada à produção de conhecimento e formação científica consoante com as demandas da ciência, técnica cultura e trabalho contemporâneos. As políticas de formação têm perspectivas fragmentadas e diferenciadas de profissionalização e aprimoramento com as licenciaturas e formação de professores não priorizadas nos investimentos orçamentários.(MONTEIRO 2017, p. 58).

É latente, nos apontamentos encontrados, que sejam ofertadas e previstas condições de estudo, planejamento, pesquisa e para os docentes e que sejam remunerados devidamente como efetivo exercício da função. Alves (2007, p 69)recorre à legislação para alertar sobre a ausência ou a distorção dessa ação na prática.

[...]o que se observa é a desresponsabilização do Estado em assegurar as condições de profissionalização destes, tal como previsto na LDB/1996, art. 67, II e V: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Impera, de fato, a lógica privatista e individualista que delega a cada profissional em particular a responsabilidade por sua própria formação, desvinculando-a de um projeto mais amplo de construção da profissionalidade do magistério, tarefa eminentemente coletiva.(ALVES 2007, p 69).

A mesma autora, Alves (2007), mais adiante em seu texto, traz ainda mais um indício da ausência de um plano de carreira e de uma remuneração compatível ao relatar, em seus resultados, a necessidade de coordenadoras pedagógicas trabalharem em turnos dobrados, dificultando e/ou impossibilitando os momentos de estudo, planejamento, troca com os pares, situação essa vivida, justamente, pela falta de uma remuneração condizente com a responsabilidade do cargo.

Em nossa pesquisa, identificamos que a maioria das coordenadoras trabalha em dois turnos...A dupla jornada é apontada entre os fatores que interferem no desempenho profissional e na qualidade do ensino, dificultando a construção do trabalho coletivo e da identidade da instituição educacional que conta com trabalhadores sem condições de participação em outras atividades além das “aulas”, tais como formação, estudos, planejamento e reflexão coletiva. (ALVES 2007, p.201).

Assim, com os elementos principais que constituem a profissionalização da coordenação pedagógica escolar, destacados nos excertos acima, é possível pensar que se

profissionalidade refere-se, primordialmente, ao sujeito e a seu relacionamento inter e intrapessoal com a profissão que exerce, a profissionalização diz respeito às condições concretas do exercício, referindo-se ao ambiente, ao conhecimento, à formação, à carga horária, aos benefícios, ao prestígio social, à organização legal dos pares, ao código de ética da profissão reforçados e validados no coletivo.

A seguir, com o intuito de observar e analisar a intenção e ou proposta dos autores em suas pesquisas, apresentamos quadro organizado com a síntese dos objetivos e focos explicitados nas pesquisas, justificando que a elaboração ou critério para a construção da coluna Foco está nas palavras-chave usadas pelos autores, ou seja, dentre as palavras-chave utilizadas pelos autores, separou-se a palavra mais pertinente ao estudo proposto sobre o termo profissionalização.

**Quadro 8.** Objetivos indicados nas pesquisas **Profissionalização**

TÍTULO/ AUTOR/ANO	OBJETIVO DA PESQUISA	FOCO
Pós – Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência do curso na UFPE. Filho, J.P.P. (2004)	Objetivo <b>analisar os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta do curso de Especialização em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica</b> , considerando as influências do contexto universitário e societário.	Formação continuada para professores
Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. Alves, N.N.L. (2007)	Objetivo de <b>compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas</b> em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia.	Trabalho e identidade profissional
Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do pró-gestão na formação docente. Lopes, T.M.R. (2009)	<b>Analisar as práticas de formação docente, desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos egressos do Programa</b> , nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do município de Juazeiro do Norte – Ceará.	Formação docente em serviço
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche). Zumpano, V.A.A. (2010)	Investigar <b>o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada</b> em serviço do professor da de educação infantil que atua em creche.	Formação continuada em serviço
Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Cyrino, M. (2012)	Objetivos: a) <b>identificar qual é a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor colaborador)</b> se utiliza para receber estagiários; b) examinar as condições dos professores e das escolas para assumir o compromisso pela supervisão dos estágios, conforme os normativos da legislação; c) <b>analisar o compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores em situação de estágio</b> e; d) propor	Formação de professores

	alternativas na ausência de uma proposta do acompanhamento da escola.	
Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção. Nogueira, S.N. (2013)	<b>Compreender como os coordenadores pedagógicos</b> que atuam na rede de ensino pública do município de Cubatão, <b>constroem sua identidade profissional.</b>	Identidade/ trabalho coletivo
O Assistente Técnico-Pedagógico: atribuições legais e prática profissional. Correa, S.S. (2013)	Objetivo <b>estabelecer relações entre as atribuições legais e as praticadas</b> pelo Assistente Técnico Pedagógico.	Prática profissional
O trabalho e os desafios do Professor Coordenador na rede municipal de Rio Claro. Ferri, T.H.J.B. (2013)	Objetivos: (a) <b>identificar as concepções do Professor Coordenador sobre sua função junto aos professores;</b> (b) analisar os desafios do Professor Coordenador na sua rotina e encaminhamentos nos HTPCs.	Formação de professores
A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco. Martins, A.P.A. (2014)	Objetivo foi <b>investigar a repercussão da formação continuada existente na escola para o desenvolvimento da prática pedagógica</b> dos professores no ensino organizado em ciclos.	Formação continuada
A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo. Macedo, S.R.B. (2014)	O objetivo que se coloca é investigar <b>se e em que medida a formação continuada</b> ali realizada nos anos de 2011 e 2012, <b>com encontros específicos entre os coordenadores contribuiu para a atuação cotidiana desses profissionais.</b>	Formação Continuada
Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em educação física. Junior, J.F.C. (2014)	Objetivo <b>compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador</b> e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado.	Identidade docente
Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010). Barcelos, A.R.F. (2014)	Objetivo geral desta tese analisar o processo de <b>implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar</b> na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e <b>verificar se esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação no período de 1987 a 2010.</b>	Prática pedagógica
Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente. Arnosti, R.P. (2015)	Objetivamos: (a) investigar como a literatura de autoajuda vem sendo tratada na pesquisa científica; (b) identificar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I; (c) apresentar a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda e o seu trabalho docente; (d) <b>averiguar se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação.</b>	Formação de professores
A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a	Objetivo <b>investigar nos referenciais construídos</b> pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as <b>possibilidades de contribuição para o currículo das propostas formativas dos coordenadores</b> de EJA/ Educação Profissional.	Formação integral



2014. Freitas, E.P. (2016)		
Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na rede municipal de Bonito/ BA. Rodrigues, A.C. (2016)	Objetivo geral: <b>analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas</b> dos docentes de Português e Matemática.	Formação continuada de professores
Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016). Monteiro, M.R.G. (2017)	<b>A analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil</b> , nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídas por regiões do Brasil, <b>no período de 2013 a 2016.</b>	Formação continuada de professores
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. Medeiros, D.M. (2017)	<b>Compreender os elementos instituídos e instituintes do espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e construção da profissionalidade docente.</b>	Profissionalidade docente

Fonte: Elaboração própria.

Ao destacar os objetivos das pesquisas e organizá-los no quadro acima, é possível observar em quais produções o pesquisador debruçou-se para investigar formação continuada, profissionalização, identidade profissional da perspectiva dos coordenadores para os próprios coordenadores e em qual o pesquisador dedicou-se da perspectiva dos coordenadores pedagógicos para os professores.

Pode-se apontar que, em Lopes (2009), Zumpano (2010), Cyrino (2012), Ferri (2013), Martins (2014), Arnosti (2015), Rodrigues (2016), Monteiro (2017) e Medeiros (2017), o objetivo colocado pelos pesquisadores foca na formação continuada e processo de profissionalização voltados aos professores, à coordenação pedagógica, propiciando esse desenvolvimento.

E, em Filho (2004), Alves (2007), Nogueira (2013), Correa (2013), Macedo (2014), Júnior (2014), Barcelos (2014) e Freitas (2016), os autores definiram em seus objetivos focar na perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre sua própria função e sobre sua constituição identitária profissional e sua profissionalização.

Tanto os objetivos que se pautam pela perspectiva de coordenação para coordenação quanto a de coordenação para professores definem como norte das pesquisas investigar como está sendo oferecida a formação continuada e como se constituem os elementos da profissionalização de docentes e coordenadores pedagógicos.

Na sequência, observaremos (como feito, anteriormente, no capítulo IV) quadro com excertos das produções acadêmicas, em que, em uma das colunas, o destaque é sobre os

resumos das produções, ou seja, qual o principal resultado que o próprio autor anuncia trazer e, na coluna ao lado, o destaque dos achados nos resultados das pesquisas, ao observar que, para os autores das pesquisas analisadas, o objetivo principal de suas investigações não foi o movimento de **profissionalização** e sua constituição, durante o percurso a que se propuseram em suas pesquisas trouxeram relevantes resultados o estudo do movimento de profissionalização.

**Quadro 9.** Resultados apresentados nos resumos e resultados apresentados nas considerações finais das dissertações – Profissionalização

Autor/ ano	Resultados encontrados nos resumos das dissertações	Resultados encontrados nas considerações finais das pesquisas
Filho (2004)	Os resultados da pesquisa revelam que, apesar da expressiva demanda a <b>especialização <i>lato sensu</i></b> ocorre no interior da universidade de forma fragmentada, <b>sem vínculo orgânico com os sistemas de ensino</b> , mesmo que o debate crítico e a legislação vigente já apontem para sua realização de forma mais articulada.	<b>É nesse sentido que os cursos de especialização se apresentam como importante instrumento para atender a essa crescente demanda que, por falta de um projeto político mais orgânico e sistêmico entre as redes em que trabalham e as instituições formadoras</b> , tornam-se demandas espontâneas, alheias a qualquer instrumento de avaliação e de controle por parte de quem os promove, e, por conta, disso gerando controvérsias no que diz respeito à sua qualidade.
Alves (2007)	Apreendendo a contradição do real é possível afirmar que <b>o/as coordenador/as pedagógico/as</b> desempenham importante papel na gestão do Cmei, com <b>potencialidade de contribuir para uma gestão democrática</b> e compartilhada na Educação Infantil, nos limites históricos da materialidade social.	Desse modo, <b>afirmamos a complexidade do trabalho de coordenação</b> , repleto de desafios, ambigüidades e contradições. Neste, muitas vezes, <b>o/as coordenador/as se vêm impelido/as a realizar diversas atividades para atender necessidades e imprevistos do cotidiano</b> , bem como prescrições oficiais, características da instituição e dos grupos de educadores, familiares e crianças com os quais atuam.
Lopes (2009)	o pró-gestão foi bom em seu todo, <b>no entanto a formação específica direcionada ao trabalho pedagógico foi inconsistente</b> em decorrência da escassez de estudos, análises de situações concretas de trabalho e, especialmente, descontinuidade da formação; o encantamento do discurso das mudanças se esvaziou no contexto da realidade, assim como a desvalorização das ciências da educação por parte das políticas públicas em educação, que procuraram encontrar no pró-gestão uma forma de legitimar a atuação de profissionais de outras áreas na gestão do trabalho pedagógico.	Pelo que foi exposto, os professores vivem tempos difíceis em relação aos próprios procedimentos e às relações com os diversos segmentos no ambiente de trabalho. O trabalho docente é permeado por muitas críticas e desconfianças, seja em relação ao domínio teórico da função <b>porque a formação inicial não deu conta das exigências ocupacionais ou, em relação às competências e habilidades profissionais</b> .
Zumpano (2010)	Os principais desafios revelados pelas participantes foram: <b>fazer com que a educadora de creche se perceba como</b>	<b>Para nós ficou claro que a profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente à formação, mas ocorre</b>

	<p><b>professora</b>; possibilitar que as professoras levem para a prática os conteúdos trabalhados em formação, incentivar a superação da visão assistencialista existente no fazer do professor de creche.</p>	<p><b>também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana</b>, como as interações construídas junto a diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional.</p>
Cyrino (2012)	<p>Com as considerações apresentamos ao final da pesquisa algumas sugestões que podem de alguma maneira amenizar os problemas que o estágio de licenciatura vem enfrentando no contexto da formação, como por exemplo, a Interventoria, proposta de estágio que visa a interação e intervenção por parte dos envolvidos no processo de estágio, através de <b>uma dinâmica em que todos possam colaborar com a formação do outro</b>, tendo a Interagente como figura mediadora.</p>	<p>Cabe ressaltar também se <b>os professores e a escola possuem condições para assumir a formação dos futuros professores</b>. Vimos que a grande dificuldade torna-se o tempo para se dedicar a esta função, e especificamente para a escola, o impasse fica por conta da falta de espaços adequados. No entanto, os participantes destacam que os estagiários auxiliam os professores nas escolas, possibilitando o desenvolvimento dos projetos maiores que demandam uma dedicação de tempo, a qual os estagiários, muitas vezes dispõem. Incluímos, neste contexto, a energia de um jovem, de uma pessoa que está se tornando um profissional possui para desenvolver trabalhos diferenciados.</p>
Nogueira (2013)	<p>Como resultado desta investigação constatou-se que a constituição identitária do coordenador pedagógico em questão está acontecendo <b>no enfrentamento cotidiano das dificuldades apontadas</b> pelos sujeitos e que constituíram as categorias desta pesquisa, <b>a saber: resistência, acúmulo e solidão</b>. Estas, por sua vez, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, representam dificuldades a serem superadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional para que este profissional possa se perceber pedagogo escolar, alicerçado nos saberes da pedagogia.</p>	<p>Ocorre que, <b>ao assumirem responsabilidades e atribuições extras, declaram que o fazem tanto por insuficiência de recursos humanos</b>, por vezes também materiais, nas respectivas unidades escolares, como também pelo compromisso e senso ético que possuem de que, para que o âmbito pedagógico se desenvolva e caminhe de forma adequada, os demais precisam ser atendidos.</p>
Correa (2013)	<p>A lista de atribuições, documento oficial que orienta a prática deste profissional, é apresentada por vinte questões. <b>Muitos profissionais não têm clareza de suas ações, tornando-se reféns deste documento</b>. Existe total relação entre as ações cotidianas dos Assistentes Técnico-pedagógico e as atribuições expostas em documento. Entretanto, muitos profissionais não percebem tal relação. É necessário investimento em encontros de formação continuada e organização de grupos de estudo que possam contribuir com alternativas eficazes a uma prática transformadora do Assistente Técnico-pedagógico.</p>	<p>Todavia, é possível perceber que muitas características atribuídas a este profissional, através de estudos recentes, propõem a formulação de sua identidade. <b>Atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e a prática da formação continuada de professores são atribuídos ao coordenador pedagógico atuante nas escolas</b>. Nestes moldes, a função de coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem.</p>
Ferri (2013)	<p>A pesquisa centrou-se no papel desse</p>	<p>Primeiramente podemos constatar que os</p>

	<p>Professor Coordenador, <b>que emerge do cenário da escola como peça chave na articulação e mediação das relações e principalmente do processo de formação continuada</b> (em serviço) de professores no contexto escolar. Compreendemos que ele tem uma função importante para a instituição escolar e que seu trabalho na formação continuada dos professores pode resultar em um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e no melhor desenvolvimento profissional dos professores.</p>	<p>participantes do estudo apresentam concepções parecidas acerca de sua função. <b>Eles compreendem que a sua função na escola é muito importante, apesar de não demonstrarem clareza em relação ao seu papel de formador</b> e reconhecem que o labor deles está vinculado ao trabalho dos professores que eles têm que orientar e ajudar, além de articular a equipe docente. E apesar de quase todos (três) não conceberem a escola como espaço de formação continuada, valorizam os momentos de formação que acontecem no decorrer do trabalho docente coletivo (HTPCs). Um espaço em que prevalecem como formação a leitura de textos e a socialização de experiências entre os professores.</p>
Martins (2014)	<p>Conclui-se, a partir do estudo, que <b>a formação continuada no país tem se caracterizado por uma concepção imediatista e compensatória</b>, materializada em ações e cursos aligeirados e superficiais, muitas vezes, na modalidade à distância, carecendo de uma discussão mais aprofundada sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização e a escola como local privilegiado para o seu desenvolvimento.</p>	<p>No entanto, <b>é preciso compreender as amarras sociais do sistema econômico e societário</b> em que vivemos, o capitalismo, marcado pela desigualdade e pela exclusão para que não criemos ilusões em torno de soluções fáceis para os problemas da educação e formação de professores.</p>
Macedo (2014)	<p>Tem-se discutido amplamente a <b>importância da formação continuada de professores</b> para aprimoramento de sua prática pedagógica e, para a compreensão dos diferentes aspectos que compõe a profissão docentes sendo essa, <b>junto à elaboração do projeto político pedagógico das unidades escolares, atribuições concernentes à coordenação pedagógica.</b></p>	<p>Assim, identificamos também alguns problemas na formação oferecida, ainda que reconhecendo que ela ocorreu em forma de encontros pontuais e espaçados no tempo cronológico, sendo essa questão inclusive apontada pelos coordenadores pedagógicos que, mesmo avaliando bem a <b>formação indicaram que a quantidade de encontros foi insuficiente para a necessidade que se colocava.</b></p>
Junior (2014)	<p>Os dados indicaram que <b>os saberes dos professores-colaboradores provêm de várias fontes</b>, sendo por eles ressignificados tanto na docência quanto na orientação de estágios. A identidade dos professorescolaboradores teve como elementos constitutivos a socialização primária, a socialização secundária e a socialização profissional com os professores supervisores e estagiários.</p>	<p><b>os saberes experiências que emergem do trabalho docente</b>, e são por ele referendado, se constituem como um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos ou com os estagiários. Portanto, a aprendizagem que acontece nos estágios influencia diretamente os estagiários, mas também propicia a reflexão e <b>a aprendizagem dos professores-colaboradores a ponto deles reconhecerem que aprenderam o trabalho de colaboração na prática, ou seja trabalhando.</b> O que não significa que não haja necessidade de dar cursos específicos para esta atuação ou mesmo de profissionalização dessa atividade e ou ainda o reconhecimento do importante papel que exercem. Mas o trabalho de supervisão, assim como o trabalho de ensinar é algo que se aprende trabalhando.</p>

<p>Barcelos (2014)</p>	<p>Os dados nos levam a inferir que <b>a inspeção escolar, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica são modulações do trabalho pedagógico</b> que se pautam em diferentes projetos educacionais, que, ao longo dos anos, <b>surtem em resposta a demandas políticas, econômicas e históricas do mundo social.</b></p>	<p>De forma efetiva, <b>observamos os processos de ascensão, declínio e ressignificação da função supervisora</b>, sobretudo na documentação produzida pela RME ao longo das diferentes gestões, mas estas também são a expressão em certa medida, do movimento ocorrido na esfera nacional. A inspeção escolar <b>parece estar mais vinculada a uma escola tradicional</b> e é substituída pela supervisão escolar que ascende como uma resposta às demandas políticas e educacionais das décadas que se sucederam, ela parece se aproximar do ideário escola novista, ou ainda de uma perspectiva tecnicista como alguns a definem.</p>
<p>Arnosti (2015)</p>	<p>Os dados <b>demonstram valores e concepções contraditórias que envolvem a docência: regulação e autonomia; profissionalização e precarização;</b> valorização da dimensão humana e negação da dimensão afetiva etc.</p>	<p><b>A figura do professor coordenador</b> emergiu como central para que a formação na escola se desenvolva adequadamente, sendo que elas entendem que <b>ele precisa ter formação na área pedagógica para assumir tal função, ter uma concepção clara com relação ao seu papel</b>, ter condições para desempenhar as suas funções em vez de apenas “correr” para sanar as urgências que emergem no cotidiano escolar. Dessa forma, os participantes demonstraram valorizar a escola como espaço de aprendizagem da docência, considerando a importância dos saberes profissionais nesse contexto, embora reconheçam que essa condição ainda não se estabeleça em muitas instituições de ensino.</p>
<p>Freitas (2016)</p>	<p>Os estudos mostraram que, na área da educação, <b>permanece a dualidade do formar para o saber fazer</b>, proposta prevista na formação para o desempenho profissional, <b>pretendido o saber ser</b>, entendida como formação da pessoa que realizará a ação profissional, considerando as reflexões para além da prática, da teoria, identificando direitos fundamentais e tendo foco a transformação da própria ação.</p>	<p>... ao analisar os documentos, as primeiras impressões foram de que não se trata só de transpor conteúdos pertencentes a um determinado currículo pensado linearmente. <b>Estamos falando de sujeitos, que fazem parte e constituem história, de maneira complexa, e que são participantes da vida e do mundo do trabalho</b>, com direito a atuar neste sem serem subjugados pelo desconhecido, ou pela ignorância do desenvolvimento fundamental do homem que é o de natureza social.</p>
<p>Rodrigues (2016)</p>	<p>Apesar de termos um <b>processo articulado de formação continuada em termos de estrutura e organização da equipe técnica</b>, dos Planos de Formações e suas concepções, acreditamos que <b>o município precisa instituir de forma dialogada com a participação de todos os professores e professoras de todos os níveis, com a equipe técnica pedagógica</b>, com o Conselho Municipal de Educação e com o Sindicato da categoria, uma política de formação continuada em forma de documento que traga em suas concepções os desejos e anseios de todos os</p>	<p>Mostramos no decorrer deste trabalho <b>que as transformações por que passa a sociedade e consequentemente a escola são frutos de longo processo histórico marcados por tensões e interesses</b>. Essa evolução faz surgir a cada dia novas concepções e paradigmas educacionais. Os novos tempos são responsáveis por alterar a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo, que são eles: a escola, os professores, os saberes e os alunos.</p>

	envolvidos.	
Monteiro (2017)	Observa-se que praticamente inexistem nesses estudos temas como pesquisa em colaboração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, <b>saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional</b> , abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.	As necessidades crescentes com relação ao trabalho docente, <b>em função das reformas e políticas educacionais nos últimos 20 anos, com exigências diversificadas, atribuições</b> , responsabilizações, avaliação e regulação trabalho do professor cada vez mais intensificadas, <b>a desvalorização social e a falta de condições são partes de uma problemática que não se esgota</b> , estando sempre sujeitas a novas proposições e desafios imersos nas diferentes realidades que constituem a trajetória do trabalho docente, a vida das escolas e os desafios da realidade emergente.
Medeiros (2017)	Os resultados demonstram que é <b>no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica - no horário remunerado da jornada de trabalho do professor - que se constroem as aprendizagens profissionais com as trocas de conhecimentos</b> entre os professores mais experientes e os em início de carreira que realizam atividades de organização do trabalho pedagógico, planejamento, avaliação e formação continuada no espaço escolar.	O espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, <b>espaço remunerado dentro da jornada de trabalho é um tempo de contribuições para o trabalho docente, mas, que apresentam em contradição desafios e dificuldades</b> , tais como a falta ou a precariedade de materiais, como internet, computadores e impressoras, <b>espaços físicos inadequados para o trabalho intelectual devido ao barulho peculiar das escolas e recursos humanos</b> ; assuntos administrativo-burocráticos que, por vezes, sobrepõem os pedagógicos; projetos da SEEDF em desacordo com os da escola; o excesso de eventos e atividades na escola sobrepõe as questões de aprendizagem e a função de ensinar.

Fonte: Elaboração própria.

Após a observação e análise dos trechos selecionados no quadro 9e mediante a síntese realizada do uso do termo profissionalização e os objetivos das produções, foi possível apontar que, por vezes, as legislações e os sistemas de ensino oferecem algum tipo subsídio e, dessa maneira, é como se estivessem propiciando o desenvolvimento do processo de profissionalização.

Porém, a reflexão trazida pelos autores alerta para o tipo de formação que está acontecendo, projetos que são comprados, assim como materiais didáticos, no qual se observa o cerceamento da autonomia profissional, tornando docentes e coordenadores pedagógicos apenas executores de ações.

Contreras (2002, p. 67) aponta a linha tênue entre profissionalização e proletarização por meio de formação continuada:

... o tema proletarização docente a uma perspectiva de que o trabalho docente vem perdendo significativamente uma série de qualidades, sendo a principal delas: a

autonomia. Se em outras épocas, o professor tinha grande autonomia na construção de seu planejamento didático, podendo inovar constantemente sua prática diária, hoje ele é um mero reprodutor de currículos pedagógicos, os chamados “pacotes curriculares”, totalmente desconectados da realidade e que, não obstante, são elaborados por indivíduos que desconhecem completamente o cotidiano em sala de aula.

O referido autor traz à luz, justamente, a necessidade de respeitar o elemento principal do processo de profissionalização, a autonomia profissional, ou seja, liberdade de planejar e pensar reflexivamente sobre a prática e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Ainda sobre o excerto destacado é preciso refletir acerca da necessidade de fortalecer a coletividade dos profissionais desde a formação inicial até a continuada, dos estudos teóricos à prática reflexiva.

Assim, concluindo esse percurso, que ainda possui muito a ser investigado e discutido, seguimos com algumas considerações finais a respeito desse processo complexo e necessário que envolvem profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse percurso é possível destacar que esta pesquisa teve como objetivo identificar e compreender os principais elementos que constituem os conceitos e processos de profissionalidade e profissionalização dos coordenadores pedagógicos escolares e, diante desse objetivo, definiu-se como legítimo que essa investigação se desse a partir do que já havia sido pesquisado sobre o tema, portanto originando uma pesquisa documental de revisão sistemática.

A partir dessa definição, foi preciso traçar um cronograma e um planejamento a fim de nortear as ações metodológicas de busca e levantamento das produções e, em seguida, da organização dos dados, e, por fim, de sua análise.

*Ocorpus* de análise se constituiu em 23 produções acadêmicas entre dissertações e teses, algumas das produções referem-se à coordenação pedagógica utilizando outra nomenclatura, como, por exemplo, assistente técnico-pedagógico, supervisor escolar, orientador pedagógico, mas essas nomenclaturas tratam do mesmo profissional, variando conforme a definição do estatuto do magistério de cada localidade.

Foi possível constatar que existe um volume de investigações, pesquisas e estudos que se dedicam à coordenação pedagógica escolar, porém, no que concerne a sua profissionalidade e profissionalização, o que se observar é escassez de estudos e discussões. Diante disso, a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa buscou nos estudos o que se fala sobre profissionalidade e profissionalização, e o retorno foi bem grande quando se pensa nesses processos de constituição e de movimento coletivo para os docentes.



Quanto ao uso do termo profissionalidade, faz-se presente e latente **relação sujeito esua subjetividade com a objetividade da profissão**, e quanto à profissionalização **o movimento coletivo a fim de consolidar a especificidade da profissão, formação inicial e continuada, condições de trabalho e desenvolvimento da autonomia profissional**.

Podemos destacarmos achados acima destacados alguns elementos pontuais, tais como, para constituição da profissionalidade se faz imprescindível as ações de autoconhecimento, reconhecimento, identificação e reflexão. É importante ressaltar que os movimentos de interpessoalidade e intrapessoalidade necessários à constituição da profissionalidade e ao grupo profissional, Dubar (2005, p.213) afirma que:

...existe como um ator social real, criado num sistema de ação concreta que se produz e reproduz, permanentemente, de acordo com os condicionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes, contribuindo para a estruturação da identidade profissional organizacional e o reforço do sentimento de pertença, esse sentimento de pertença será mais reforçado quanto maior for à identidade coletiva e relacional do indivíduo, implicando a sua participação em atividades coletivas formais e informais que lhe permitem obter uma representação social de si mais favorável, face ao grupo de trabalho de referência...

Sob a perspectiva do autor Dubar (2005), a constituição das identidades, dentre elas a profissional, podendo ser interpretadas a partir de modos de articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva (DUBAR, 2005, p. 206). A transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida.

Com isso ao apontar os principais resultados, vale destacar que o processo de constituição da profissionalidade e de profissionalização do coordenador pedagógico escolar estão imbricados, porém que possuem características próprias, sendo assim, profissionalidade envolve dois elementos principais organizados em duas categorias; um de autoconhecimento (dos coordenadores para si) e outro de reconhecimento de sua função formadora (dos coordenadores para o outro). E os elementos principais da profissionalização envolvem condições de trabalho e formação continuada específica na qual se propicia autonomia profissional e se fortalece a coletividade.

Se ao direcionar os estudos para o termo **profissionalidade**, o que se encontra é um processo que envolve **elementos e movimentos de relação interpessoal e intrapessoal, de identidade profissional, autoconhecimento e reconhecimento, tanto do indivíduo**

**subjetivo quanto da profissão objetiva**, ao direcionarmos o foco para o termo **profissionalização**, o que se encontra são elementos que, também, giram em torno de **um movimento coletivo e de uma identidade profissional**, porém de uma maneira **validar e legitimar os saberes e fazeres específicos** de determinada profissão.

Ao investigar os elementos que constituem o processo de profissionalização, destaca-se seu **caráter processual e social**, a aquisição de **conhecimentos**, comportamento que tenha por base um **código de ética, política salarial**, considerando como **dever do Estado** assegurar as **condições de profissionalização, de aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para esse fim, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho**.

É importante salientar que a **formação é um dos critérios indispensáveis para o processo de profissionalização**, para isso se faz necessário investimento em uma **política de formação continuada base emancipatória**, com o foco em garantir a autonomia profissional, a provisão de condições de trabalho, de plano de carreira e remuneração condizente a responsabilidade da função.

Ao analisar o uso do termo profissionalização nas produções acadêmicas, foi possível constatar alguns equívocos no sentido de tratar profissionalidade e profissionalização como tendo as mesmas características, porém não é o que constatamos após os estudos de fundamentação teórica. Reforçamos que os processos de **profissionalidade e profissionalizações** são imbricados e se envolvem na **constituição da identidade profissional**.

Considerando os principais elementos subjetivos presentes no processo de constituição da profissionalidade e os elementos objetivos e coletivos encontrados no processo de profissionalização, é possível perceber que estes dois processos encontram no momento da constituição da identidade, na importância da formação e, principalmente, na necessidade da legitimação do fazer/saber específico da profissão escolhida.

Neste momento, faz-se necessário marcar através do que os processos da constituição da profissionalidade e profissionalização estão imbricados, que é justamente pelo elemento da **identidade profissional**. A identificação subjetiva, objetiva e coletiva dos profissionais é um dos elementos principais e imprescindíveis para os dois processos de constituição, tanto da profissionalidade quanto da profissionalização.

Dessa maneira, ao concluir essa investigação, posso apontar que todo o processo da pesquisa me permitiu olhar para minha profissão e para o meu fazer de coordenadora pedagógica sob outra ótica, com mais segurança e propriedade do meu saber e fazer, enquanto formadora dos docentes e da minha própria formação.

Para os sistemas de educação, ou redes de ensino, ainda persistem os resquícios de controle e regulação sobre o corpo docente por meio da coordenação pedagógica, e essa concepção é tão antiga quanto o próprio fazer docente. Ou seja, se existe professor existe alguém que o controle sobre o que ensinar, como ensinar e o porquê.

Contudo, com o passar dos anos, mudanças sociológicas de todos os setores tornaram necessário repensar a escola, o professor, e repensar a coordenação de uma escola. Algumas legislações mudaram, as pesquisas revelam crescente aumento de interesse pelo assunto, porém, no fim da ponta, na escola, ainda não se observa tal mudança.

Essa ausência se deve muito ao fato de que algo crucial não sai do papel ou das discussões teóricas para a prática, com essa afirmação me refiro à autonomia profissional. Nota-se, às vezes, que, por falta de investimento, ou por justificar um investimento, por medo, pela culpabilização, é mais fácil manter o controle e poder sobre as ações dos profissionais do que desenvolver-se a autonomia profissional.

Se, por um lado, é necessário que o Estado assegure o direito à autonomia, condições de trabalho e formação emancipatória, por outro, é imprescindível que os profissionais da educação se apropriem dessa autonomia e a tornem parte de suas carreiras profissionais.

Na pretensão de apontar às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ações que se fazem urgentes para nossas escolas, cito, dentre elas, a elaboração efetiva de Projeto Político Pedagógico, não como apenas um documento muito extenso escrito e reescrito todos os anos com prazo de entrega no primeiro bimestre e vazio de sentido, mas sim um projeto pensado por todos da comunidade escolar.

Essa indicação remete-se a outras situações tais como escolha de livro didático, elaboração de projetos, participação em formações. Essas situações mencionadas acontecem, sim, todos os anos, até mais de uma vez ao ano. Chamo a atenção aqui para que elas aconteçam a partir da necessidade de cada escola, da decisão de cada colegiado escolar, conforme suas necessidades, e não apenas para comprar formações, comprar projetos, comprar materiais.

Na perspectiva de cidadã e de profissional, toda vez que vejo uma verba ou investimento da educação sendo destinado para algo que não escolhemos ou que não nos atende, o sentimento vivido é de frustração, falha e desânimo.

Um projeto de escola com planejamento com coletividade do grupo, que expresse a identidade da comunidade escolar que representa, deve ser pensado por alguns anos para que se tenha continuidade e que seja significativo.

A partir dos estudos aqui realizados por meio da revisão das produções acadêmicas, que focalizaram profissionalidade/profissionalização e coordenação pedagógica,

compreendemos e reconhecemos que a Coordenação Pedagógica ocupa o lugar de legitimação do fazer/saber docente, assim como, o de desenvolver e fortalecer seu coletivo na perspectiva de formação: de si e do outro.

Concluo minhas considerações olhando para o início desse trajeto, com o coração aquecido e as ideias borbulhando, e percebo que me sinto mais enriquecida, me reconhecendo nas escolhas que fiz e o porquê as fiz. Meu desejo, no início da carreira docente, era de mudar o mundo, hoje noto que não é preciso mudar o mundo, mas sim contemplá-lo e contribuir de várias maneiras para que a profissão escolhida nos permita avançar de alguma forma (mesmo que localmente no constructo da sociedade).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo; Loyola, c. 2, 21-46p, 2005.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

BARTMAN, T. S. **Administração: Construindo vantagem competitiva** São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Classificação brasileira de ocupações. Ministério do Trabalho. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 10 abr. 2021

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, S., & FERRI, C. (2016). **Coordenação Pedagógica**: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. *Revista Entre ideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 5(1). Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14994>. Acesso em: 20 abr. 2021

DAVIS, C.; GORZONI, S. P. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 jul.2021.

DUBAR, C. A socialização. **Construção das identidades sociais e profissionais**. 1ª edição, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 411-424, 2009.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas/RS, 16, jul/dez 2011. 11-23. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 15jun. 2021.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educar e et educare: **Revista de Educação**, V.2n.4,p.77-90,jul./dez.2007.Disponível em:<https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educação-básica-desafios-e-perspsctivas>. Acesso em 05 jul. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, Portugal, 1991.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n, 166, p. 1106 – 1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/329>. Acesso em 10 jul. 2021.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. (1994). **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, Papirus, 1994.

PLACCO, V. M.N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147 p. 754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: **desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49. Disponível em: [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf). Acesso em 21 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-92.

SILVA, A. P. S. **A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira**. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 75, de 30.12.2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2075.HTM?Time=03/01/2022%2016>. Acesso em: 20 Dez. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr\\_13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf). Acesso em: 25 jun.2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A Transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Aracajú/SE. Setembro, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

VOTORANTIM. Câmara municipal de Votorantim. Lei nº 1596/2001 altera redação do estatuto do magistério municipal instituído pela lei nº 1433 de 27 de dezembro de 1999 e dá outras providências.

Do estatuto do magistério e seus objetivos. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2001/159/1596/lei-ordinaria-n-1596-2001-altera-redacao-do-estatuto-do-magisterio-municipal-instituido-pela-lei-n-1433-de-27-de-dezembro-de-1999-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 jul. 2021.

WALTRICH, R. E. L. **O Coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: Marcas de uma experiência democrática. 2008 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: DISSERTAÇÕES PROFISSIONALIDADE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR**

ARAÚJO, S.C.L.G. **Ser professor coordenador pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007.

GOMES, S.V.F. **As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2011.

MEDEIROS, D.M. **Coordenação pedagógica**: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil**: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2014.

PEREIRA, R. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.

TEIXEIRA, C.S.M. **De supervisor à coordenador pedagógico**: o movimento de constituição da identidade profissional. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2009.

ZUMPARNO, V.A.A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: DISSERTAÇÕES E TESES  
PROFISSIONALIZAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR**

ALVES, N. N. L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia.** Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2007.

ARNOSTI, R. P. **Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente.**Dissertação. (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2015.

BARCELOS, A. R. F. **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010).** Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2012.

CORREA, S.S. **O Assistente Técnico-Pedagógico: atribuições legais e prática profissional.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. 2013.

FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do Professor Coordenador na rede municipal de Rio Claro.** Dissertação. (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2013.

FILHO, J. P. P. **Pós – Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência do curso na UFPE.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2004.

FREITAS, E. P. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.** Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016.

JUNIOR, J. F. C. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em educação física.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2014.

LOPES, T. M. R. **Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do pró- gestão na formação docente.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2009.

MACEDO, S. R. B. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.



MARTINS, A. P. A. **A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos**: uma unidade de educação básica em foco. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2014.

MENDES, L. N. S. **Hora de trabalho pedagógico (htp)**: espaço/tempo de formar e ser formado? Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos. 2011.

MONTEIRO, M. R. G. **Formação continuada de professores no Brasil**: um estado da arte (2013-2016). Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco. 2017.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenação Pedagógica**: uma identidade em construção. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos. 2013.

RODRIGUES, A. C. **Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental**: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na rede municipal de Bonito/ BA. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do estado da Bahia. Jacobina. 2016.