

# Coordenador pedagógico escolar e itinerante: o que nos revela a realidade maranhense sobre a formação e atuação

*School and itinerant teaching coordinator: what the reality in Maranhão reveals about training and performance*

Camila Castro Diniz<sup>1</sup>  
Lélia Cristina Silveira de Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a atuação formativa do coordenador pedagógico escolar e itinerante no contexto maranhense. Os seus resultados são decorrentes de uma pesquisa realizada com egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, idealizado pelo Programa Nacional Escola de Gestores e ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A partir deste estudo, de natureza qualitativa e caráter empírico, ancorada em estudiosos como: Rivas (2007); Libâneo (2004); Souza (2001); Placco (*et al.* 2012); Diniz (2018; *et.al* 2017), entre outros. Concluiu-se que os coordenadores pedagógicos, sejam eles itinerantes ou fixos, lidam com constantes entraves que dificultam a sua atuação no espaço escolar. No entanto, a sua presença fixa no interior da escola deve ser valorizada para uma prática mais efetiva e significativa destes profissionais, especialmente como agentes formativos.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Itinerante. Escola. Agentes formativos.

**Abstract:** This article discusses the formative performance of the school and itinerant teaching coordinator in the Brazilian state of Maranhão. Its results were obtained from a Master's degree research project conducted with graduates of the Specialization Program in Teaching Coordination, devised by the School of Managers National Program and offered by the Federal University of Maranhão (UFMA). The research is qualitative, empirical, and anchored in scholars such as Rivas (2007), Libâneo (2004), Souza (2001), Placco *et. al* (2012), and Diniz *et.al* (2018; 2017). It was concluded that itinerant or school-based teaching coordinators deal with constant obstacles that hinder their performance at school. However, their permanent presence at school should be valued for a more effective and significant practice of these professionals, especially as formative agents.

**Keywords:** Teaching Coordinator. Itinerant. School. Formative agents.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Rosário-MA. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8106-6850>. E-mail: [camilacastrodiniz018@gmail.com](mailto:camilacastrodiniz018@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>. E-mail: [lelia.silveira@ufma.br](mailto:lelia.silveira@ufma.br)

## Introdução

Face à atual conjuntura de inúmeras imposições ao campo educacional, cresce a necessidade do coordenador pedagógico enquanto agente fundamental para melhoria do espaço escolar. É o que sublinham os autores Dublante e Sousa (2017, p. 166), ao enfatizarem que, hoje, o coordenador pedagógico tornou-se profissional:

[...] de extrema importância por ser considerado o articulador das ações da escola, contribuindo com os trabalhos desenvolvidos pelos professores, intervindo positivamente na elaboração e execução do planejamento, na análise dos resultados das avaliações e na organização dos espaços pedagógicos, portanto, atuando para melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, criando uma nova cultura de atuação profissional.

Contudo, apesar de historicamente esta função ter sua origem na inspeção escolar e, posteriormente, na supervisão pedagógica, somente a partir de meados dos anos 80, com o processo de redemocratização da sociedade decorrente do fim da ditadura militar e consequente publicação de documentos oficiais voltados à educação é que, de fato, a figura do coordenador pedagógico conquista seu lugar na estrutura escolar (VIEIRA *et al.*, 2018). E, desde esse período, a sua atuação tem sido determinada por inúmeros fatores que refletem no modo como estes sujeitos constituem a sua identidade e consolidam o seu papel na prática.

Na percepção de Libâneo (2004, p. 215), o coordenador pedagógico é “[...] desafiado a integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”, a fim de atingir metas e objetivos estabelecidos. Para isto, no entanto, precisa garantir na escola o desenvolvimento profissional docente, cuidando especialmente da formação continuada de professores. Tal formação, em articulação com a formação inicial, requer agentes preparados que busquem aproximar os docentes das suas necessidades pedagógicas e tornem a prática um elemento de análise e reflexão da realidade (DOMINGUES, 2009).

É nessa direção que o presente artigo busca então discutir qualitativamente a atuação formativa do coordenador pedagógico escolar e itinerante no contexto maranhense. Para tal, tomou como referência algumas constatações extraídas de uma pesquisa concluída em 2018 com egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, idealizado pelo Programa Nacional Escola de Gestores e ofertado pela UFMA. Nessa pesquisa, na qual se optou pelo estudo multicaso, os dados foram coletados a partir da análise documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas realizada com 24 sujeitos, dentre eles 6 coordenadores pedagógicos do Curso. Mas, para o referido artigo, foram escolhidas apenas duas

coordenadoras pedagógicas denominadas de C1 e C2 que se enquadram nos critérios desta investigação: itinerância e atuação fixa na escola.

A intenção de trabalhar essa temática, se deu em virtude de atualizar as discussões relacionadas ao papel formativo do coordenador pedagógico, já que a itinerância em detrimento da presença fixa na escola tende a gerar novos desafios à prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos sendo pouco discutida na literatura. Assim, para a contextualização e compreensão das realidades pesquisadas tomou-se por base autores como: Rivas (2007); Libâneo (2004); Souza (2001); Placco *et al* (2012); Diniz *et al.* (2018; 2017), entre outros, que discutem aspectos relacionados à itinerância na coordenação pedagógica, situam a prática e formação destes profissionais, bem como exploram a experiência do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no contexto maranhense.

Nesses termos, o texto traz, inicialmente uma breve caracterização identitária dos sujeitos de pesquisa, destacando o seu perfil profissional e formativo. Na sequência, apresenta as práticas cotidianas e ações formativas das coordenadoras participantes. E, por último, como conclusões parciais de estudo, chega-se ao entendimento de que tanto os coordenadores pedagógicos itinerantes como os fixos enfrentam entraves desafiantes em sua atuação. No entanto, a sua presença fixa no interior da escola deve ser valorizada, pois tal presença pode possibilitar uma prática mais efetiva e significativa destes profissionais, especialmente como agentes formativos.

## Coordenadoras pedagógicas – quem são e como se situam no contexto pesquisado

Nesse estudo, os sujeitos de pesquisa pertencem ao gênero feminino e trabalham nas redes de ensino estadual, mas em municípios distintos: a Coordenadora C1 em Morros e a Coordenadora C2 em Santa Inês. Num breve relato sobre os seus contextos de trabalho, cabe dizer que o município de Morros possui menos de 20 mil habitantes e ganhou esse nome devido aos numerosos morros existentes no local. Desse modo, a cidade possui paisagens incríveis, muita mata nativa, formações vegetais e outros diferenciais só encontrados nessa região. O seu progresso chamou atenção de vários portugueses que vieram prestar valiosa contribuição à sua emancipação. Assim, ela foi elevada à categoria de Vila, em 1898, passando à categoria de cidade apenas com a Lei estadual nº 45, de 29 de março de 1938, é o que evidenciam os estudos do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC (DINIZ, 2018).

Em contrapartida, Santa Inês foi fundada em 1887 por senhores de escravos e era o principal povoado do município de Pindaré Mirim, no Maranhão. Inicialmente,

foi chamada de Aldeia dos Pretos; Ponta da Linha; Conceição e por último, ficou conhecida como Santa Inês, em razão do voto de uma senhora pelo sucesso que obteve em um parto de risco. Aos poucos a região foi superando a cidade mãe Pindaré e o seu desenvolvimento trouxe o sonho de independência. Assim, pela Lei Estadual n.º 2.723, de 19 de dezembro de 1966, a região foi então elevada à categoria de município e distrito, sendo posteriormente desmembrada de Pindaré-Mirim. Atualmente, beneficiada por duas ferrovias federais, Santa Inês possui uma boa infraestrutura e desponta como uma das principais cidades do Maranhão (DINIZ, 2018).

No que se refere ao nível de ensino em que atuam as pesquisadas, a Coordenadora C1 trabalha numa escola vinculada ao Ensino Médio Regular, enquanto a Coordenadora C2 é itinerante na Unidade Regional de Educação (URE), realizando visitas em três escolas de Santa Inês: duas de Ensino Médio Regular e uma de tempo integral (DINIZ, 2018).

Importante pontuar, no caso da Coordenadora C2, que as UREs, conforme dados da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), foram criadas com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa sobre as ações governamentais no estado. Assim, no Maranhão, temos um total de 19 gerências regionais. No que se refere à itinerância, Rivas (2007) esclarece que esta é uma prática comum em alguns municípios por várias razões, dentre elas: falta de recurso financeiro suficiente para dispor de um coordenador em cada unidade escolar ou inexistência de profissionais qualificados para atuarem em cada escola. Contudo, a mesma autora já adianta que esta prática não inspira uma ideia de comprometimento, pois a própria dinâmica da itinerância e o tempo que estes profissionais dispõem para atender mais de uma escola são fatores que podem dificultar sua atuação, cujo enfoque é atender as demandas da contemporaneidade.

O ingresso nessa função, segundo as duas respondentes, ocorreu por indicação. Mas enquanto a Coordenadora C1 foi designada a essa função pela sua gestora, em razão da experiência que já possuía numa outra escola da região, que foi municipalizada, a Coordenadora C2 foi indicada pela URE e como principais motivos aponta:

Primeiro pelo convite né, que eu apenas aceitei e depois eu fui achando que eu poderia contribuir porque eu tenho uma, como é que eu posso dizer, eu tenho uma característica que é a curiosidade e eu leio muito então quando a gente vai lendo e vai vendo outras coisas, vai lembrando, vai acertando [...]. Aí fui estudando e hoje eu também me realizo profissionalmente nessa função, porque eu escolhi ser, amo ser professora que é a minha primeira paixão e aí depois eu fui para a coordenação pedagógica e também me apaixonei (Coordenadora Pedagógica C2).

Dessa forma, apesar dos sentimentos e identificação com essa atividade, nota-se que a permanência das entrevistadas na coordenação pedagógica vai além de uma questão meramente subjetiva, pois elas se colocam como responsáveis pelo andamento e resultados que obtém a escola e isso reflete na seriedade e no compromisso com que encaram a coordenação pedagógica no seu dia a dia (RIVAS, 2007).

No tocante ao perfil profissional, sabe-se que o ponto de partida para o exercício da coordenação pedagógica é a experiência docente. Assim, logo que se deu início à pesquisa, as entrevistadas possuíam um total de 4 anos na função de coordenadoras pedagógicas. Antes disso, porém, a Coordenadora C1 já atuava há 23 anos como professora e a Coordenadora C2 há 30 anos, sendo ambas iniciantes na coordenação e experientes na docência, o que é um fator positivo (DINIZ, 2018). Segundo Rivas (2007), a experiência como condição inicial ao exercício da coordenação pedagógica possibilita a estes profissionais maior segurança e legitimidade junto aos seus colegas professores. Tendo em vista que, como docentes, já conhecem um pouco da realidade de seus municípios, seus pontos positivos e negativos, como coordenadoras, têm a oportunidade de aperfeiçoar a sua prática cotidiana e intervir na dimensão pedagógica de suas escolas.

Sobre a carga horária semanal de trabalho das coordenadoras pesquisadas, constatou-se que ambas possuem carga horária de 40 horas. Contudo, a Coordenadora C1 completa a sua carga horária também na função de professora em outra escola da rede. Enquanto isso, a Coordenadora C2 como itinerante atua com carga horária semanal de 40 horas, distribuída em dois turnos diurnos (DINIZ, 2018), o que lhes exige uma grande dedicação e bastante organização para realizar com afinco e qualidade o seu trabalho.

Ainda a respeito do seu perfil profissional, perguntamos às entrevistadas sobre quais características consideram serem essenciais a essa função. Na análise das respostas, levou-se em consideração as características de cunho conceitual, procedimental e atitudinal pontuadas por Vasconcelos (apud DINIZ, 2018). De acordo com as coordenadoras,

Primeiro, ele deve ser formador, ele é também o ponto de encontro digamos assim... ele é o mediador entre o núcleo gestor e o corpo docente, entre os docentes e os discentes ele ali é o articulador de tudo ali da escola. Ele se envolve em tudo, ele participa de tudo, ele articula, ele faz de tudo um pouquinho trabalhando ali e se envolve em tudo mesmo. É o articulador, não só das questões pedagógicas (Coordenadora Pedagógica C1).

[...] Deve ter disposição para a mudança, aceitar os desafios dessa mudança, ser competente pedagogicamente, ter competência comunicativa porque o coordenador pedagógico ele trabalha muito com as informações, com as orientações então se ele não tem uma comunicação assertiva ele corre o risco de não ser bem entendido

e as coisas não fluem, então a comunicação pra mim é algo importantíssimo no processo de sucesso mesmo do coordenador pedagógico. Tem que ser empático também porque quando a gente diz: Lá vem o coordenador pedagógico todo mundo já sai se benzendo, então isso é a falta de empatia na minha opinião. Diferente de quando a gente diz: graças a Deus lá vem o coordenador ele vai me ajudar nessa fragilidade aqui, muitas das vezes essa não é a visão que a gente tem da maioria dos coordenadores pedagógicos (Coordenadora Pedagógica C2).

Percebe-se, então, que as duas coordenadoras entrevistadas trazem como aspecto fundamental para essa função, primeiramente, as características de ordem conceitual, aquelas atreladas aos conhecimentos e formação específica do coordenador. Mas ambas também concordam que este profissional precisa adquirir características de ordem atitudinal, aquelas referentes ao saber ser e conviver para o exercício na função. Nesse ponto, devem utilizar segundo elas: a mediação, a articulação, a comunicação e a empatia. Agora, no que diz respeito à dimensão procedimental, aquela que se relaciona ao saber fazer foi pouco mencionada pelas coordenadoras. Apenas a Coordenadora C2 ressaltou como essencial que esse profissional também trabalhe numa perspectiva de mudança. Já a Coordenadora C1 completou a sua fala, evidenciando aquilo que preconiza a própria literatura de que pela demanda de atribuições o coordenador muitas das vezes é reconhecido na escola como o “faz tudo”.

Arruda e Colares (2017), a esse respeito, consideram que diante da perspectiva do pedagogo “tarefeiro”, “apagador de incêndios” ou, popularmente “multiuso” “[...] construiu-se uma definição de que o coordenador pedagógico estaria na escola para atender todas as demandas possíveis” (ARRUDA; COLARES, 2017, p. 140). Contudo, mesmo diante dos entraves e dificuldades dessa função, as coordenadoras entrevistadas deixaram bem claro que em seu cotidiano são movidas pelo compromisso e paixão por esse trabalho. Assim, as suas conquistas profissionais devem-se em grande parte ao empenho e energia que também dedicam a esse ofício.

No que se refere ao seu perfil formativo, a Coordenadora C1 possui Licenciatura em Pedagogia e a Coordenadora C2, Licenciatura em Letras. Ambas, como apontamos anteriormente, conquistaram a especialização no campo da Coordenação Pedagógica já na função, por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica realizado no Maranhão. Nesse quesito, achamos válido perguntar a elas que importância tem a formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, como respostas pontuaram:

É tudo, é a base, é o alicerce, é a partir de todas as teorias, de todos os estudos que a gente consegue edificar nosso trabalho, que aprimora, amplia também o nosso trabalho né [...] então é extremamente importante (Coordenadora Pedagógica C1).

[...] a formação continuada é necessária, porque me mantem atualizada a respeito das tendências educacionais, das inovações educacionais que a sociedade pede, porque o mundo vai evoluindo e a escola e a educação precisam evoluir junto e é importante que haja essa formação continuada, essa atualização de conhecimento (Coordenadora Pedagógica C2).

Nota-se que as coordenadoras entrevistadas demonstram vontade de ampliar a sua formação, de crescer profissionalmente para manter-se atualizadas e dar conta das exigências da sua realidade. Sob este prisma, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica que foi desenvolvido a distância, no período de 2015 a 2017, em 10 polos<sup>1</sup> no estado do Maranhão, representou, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores, os esforços de se fortalecer no contexto maranhense políticas direcionadas à formação continuada de agentes que atuam na gestão escolar. Assim, apesar de algumas adversidades encontradas no Curso, tais como limitação de internet em certos municípios ou pouca intimidade dos cursistas com as tecnologias, e em conciliar suas atividades com a rotina diária, houve nessa experiência ganhos positivos tanto em termos numéricos quanto qualitativos (DINIZ, 2018).

Grosso modo, foram 1.500 candidatos inscritos, 400 vagas ofertadas, 200 para cada esfera municipal e estadual e 294 cursistas concluintes que tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua realidade em contato com seus pares, fundamentando e confrontando a sua prática, o que acabou por desencadear o desejo de continuarem seus estudos prosseguindo com outras formações (DINIZ; MORAES, 2018). Foi o que também revelou a falas das respondentes, adiante, quando perguntadas sobre o que este Curso representou para sua prática:

Só me enriqueceu, me enriqueceu muito como pessoa, como profissional, tudo que foi dito, que foi falado, que foi estudado, que foi pesquisado, que foi discutido só enriqueceu o meu trabalho [...] então eu tive a oportunidade é ... (pensativa) de ampliar a minha experiência profissional, de me enriquecer também como profissional, né, com a convivência com os outros na troca de experiência, pra mim o curso foi muito rico e agregou muito de conhecimento também para o meu trabalho, muito mesmo (Coordenadora Pedagógica C1).

Representou um respaldo é...(pensativa) representou uma oportunidade de conhecer o referencial teórico, eu lia muito e tal, mas não era direcionado como os professores fizeram no Curso, dizendo: essa obra tal, essa vai suprir tua necessidade, então pra mim o mais importante ali além da orientação que eles deram pra gente foi a indicação dos referencias teóricos para respaldar as nossas práticas (Coordenadora Pedagógica C2).

Clementi (2001, p. 63), a este respeito, chama atenção para uma questão interessante; segundo a autora, “[...] a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática”. Nesse sentido, “[...] cada

vez mais fica explicitada a necessidade dos profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável” (CLEMENTI, 2001, p. 63), na intenção de melhorar a sua qualificação profissional. Rivas (2007, p. 202), concordando com essa colocação, expõe ainda que “[...] a inexistência de um programa formal e continuado, para os coordenadores pedagógicos, é algo a ser repensado como essencial ao avanço da educação nos municípios”.

Importante mencionar que, além do Curso supracitado, a Coordenadora C1, até a conclusão desta pesquisa, não possuía nenhuma outra especialização. Por outro lado, a Coordenadora C2, antes do Curso, era especialista na área de Gestão Educacional e de Pessoas como Coach Executiva. Segundo Diniz (2018), o “líder coach”<sup>iii</sup> é uma liderança ligada ao meio corporativo que busca resultados de pessoas e um ambiente de trabalho favorável. Tal especialização, no entanto, se fundamenta em outras bases teóricas e metodológicas, diferenciadas daquelas trabalhadas na formação em coordenação pedagógica.

## A prática e atuação formativa das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa

Compreendemos que o coordenador pedagógico “[...] é um ser inacabado; que aprende sempre com sua própria realidade, não tendo respostas prontas e soluções instantâneas para todos os desafios enfrentados no seu cotidiano” (AZEVEDO; LEITE; VIANA, 2017, p. 61). Neste instante, ressaltamos a prática e a atuação formativa das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Segundo Souza (2001), os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, pois é ele o principal responsável por intervir na constituição desse grupo, sempre orientando e acompanhando o trabalho docente a partir da formação continuada de professores.

A esse respeito, Libâneo (2004, p. 35) acrescenta: “[...] colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”. Contudo, é preciso assinalar que, sob influência da ideologia capitalista, a escola ganha o papel central de mediar a modernização da sociedade formando alunos cada vez mais competitivos e aptos a lidar com o mundo do trabalho. Tal prerrogativa dá margem para que as propostas curriculares, as leis e resoluções sobre o ensino busquem recorrer a estratégias variadas em prol do progresso e qualidade da educação. Dentre essas estratégias, os gestores públicos buscam investir na formação contínua do professor, lançando novos olhares sobre a figura do coordenador pedagógico, como o elemento intermediador entre as políticas de formação e o profissional na escola (DOMINGUES, 2009).



Posto isto, achamos válido perguntar às entrevistadas sobre quais atividades realizam na coordenação pedagógica. Como respostas, obtivemos as seguintes narrativas:

Como coordenadora eu faço mais um trabalho de supervisão, é eu acompanho os professores, dando orientações nos planos, faço planejamento, atendo alunos que estão com déficit na aprendizagem pra ver o que está acontecendo ou alunos que estão com outros problemas de indisciplina, que faltam muito, eu atendo também os pais que vem com alguma queixa, algum problema, dificilmente eles chegam até a direção, né, primeiro eles passam por mim se eu puder resolver resolvo se eu não puder eu encaminho para a gestão da escola resolver, geralmente a gente consegue resolver aqui conversando e dar tudo certo. E agora a partir do 2º semestre eu propus um desafio desde o início do ano e venho falando isso com os professores e agora eu vou de fato fazer isso, que eu venho tentando desde que eu cheguei aqui e eles tem muita resistência, que é acompanhar a prática de sala de aula (Coordenadora Pedagógica C1).

Aqui na URE a gente faz as formações, se as escolas precisam de alguma formação continuada é da nossa alçada fazer essa formação dependendo da necessidade a gente faz a formação com os coordenadores e os coordenadores fazem com os professores, no caso, eles replicam essa formação. E a gente tem uma ferramenta de acompanhamento que tem vários itens descritos. Por exemplo, tem o item plano de melhoria do gestor, tem Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado, tem todas essas questões pedagógicas, tem meta de aprendizagem, tem acompanhamento das metas e vários outros itens (Coordenadora Pedagógica C2).

No tocante a essas falas, é possível tecer várias considerações a respeito de suas práticas. A primeira delas relaciona-se ao próprio planejamento de suas atividades. De acordo com Libâneo (2004, p. 149), “[...] o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática”, para que as ações não sejam improvisadas e fiquem ao sabor das circunstâncias. Todavia, é preciso considerar que a prática carrega em si adversidades e conflitos que devem ser superados. E nesse ponto, as duas coordenadoras se preocupam em planejar suas ações, mas ainda levam como prioridade as exigências da SEDUC e da URE.

Segundo a Coordenadora C1, na escola, conforme planejado ela deveria: (i) estimular e articular a formação continuada de professores; (ii) orientar a equipe pedagógica na orientação e execução de planos didáticos; (iii) orientar/ auxiliar o professor na superação das dificuldades no ensino; (iv) zelar pela disciplina na escola; (v) acompanhar o planejamento, execução e a avaliação das atividades didáticas; (vi) promover a integração da comunidade escolar no processo educativo; (vii) promover a participação efetiva dos pais/ responsáveis de aluno; (viii) identificar necessidades ou dificuldades relativas ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos (Plano de ações – Coordenadora Pedagógica C1).

Mas, em comparação, em sua fala anterior observa-se que esse plano de ações não é totalmente cumprido por essa coordenadora, pois desse planejamento ela só consegue realizar a orientação dos professores nos planos e atender cotidianamente aos pais e alunos. A respeito dessa orientação, ela acrescenta que, na realidade, supervisiona os docentes nos conselhos de classe, cobrando o preenchimento de seus diários e avaliando o rendimento dos alunos. Além disso, por falta de pessoal administrativo, a Coordenadora C1 também admite que assume algumas funções burocráticas da gestora adjunta e completa: “[...] a gente sai distribuindo esses pesos e acaba tendo um desvio de função também e aí a principal função a gente acaba deixando de lado e a gente tem conhecimento disso, tem consciência disso” (Coordenadora Pedagógica C1).

De acordo com Domingues (2009, p. 38),

[...] há que se considerar que o trabalho do coordenador na escola é sempre uma ação com os outros: alunos, pais, comunidade e professores. Com esses últimos, a sua atuação é ainda mais complexa, porque parte das suas atribuições consiste em trabalhar (articulando, refletindo, analisando) sobre a atividade do professor.

No caso da Coordenadora C1, percebemos um descontentamento em não poder dar suporte formativo aos docentes, apesar dos seus esforços, uma vez que lida com outras urgências. Sobre as formações realizadas em sua escola, ela confessa: “[...] isso é o que eu não faço, a gente faz momentos formativos, mas durante mesmo os planejamentos a gente começa a discutir e falar, mas vem sempre alguém de fora, contratada porque aí tem que gerar certificado [...]” (Coordenadora Pedagógica C1). No que diz respeito a esse modelo formativo, Domingues (2009) também nos faz um alerta interessante; conforme a autora, quando a coordenação pedagógica considera a escola como locus do processo formativo, ela assenta-se no protagonismo dos professores e na autonomia desse estabelecimento. Desse modo, sendo levado a investir nos saberes docentes e em projetos elaborados coletivamente, o coordenador passa a confrontar aqueles modelos pautados apenas na certificação e no uso de técnicas de ensino.

No que se refere à prática da Coordenadora Pedagógica C2, ela deveria centrar suas atividades também na formação continuada de professores. Contudo, o seu plano não coloca essa função como prioridade, tendo em vista que é repleto de outras atribuições como: (i) divulgação dos indicadores no mural da escola; (ii) elaboração e socialização dos planos de curso; (iii) levantamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos; (iv) execução do plano de trabalho do gestor; (v) atuação do conselho de classe; (vi) alimentação escolar; (vii) cardápio da semana exposto na cantina em lugar visível; (viii) organização das HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para planejamento de estudos; (ix) elaboração de calendários de reuniões de pais, mães ou responsáveis; (x) Projeto Político Pedagógico; (xi) elaboração ou reelaboração do regime interno; (xii) atuação do grêmio estudantil; (xiii) transparência financeira; (xiv)

oferta de transporte escolar; (xv) como estão sendo implementadas as ações do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador); (xvi) cronograma de reuniões do Colegiado escolar; (xvii) prestação de contas dos recursos federais e estaduais; (xviii) inserção dos dados no SIAEP (Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas); (xix) processo de reconhecimento da escola no CEE (Conselho Estadual de Educação); (xx) Calendário escolar. (Plano de ações – Coordenadora Pedagógica C2)

Viu-se, in loco, que essa coordenadora inicia a sua jornada de trabalho pela URE a fim de resolver alguma pendência ou receber alguma instrução e, depois, ela segue para as visitas nas escolas, na tentativa de cumprir as atribuições que lhe foram designadas. Para a Coordenadora C2, esse plano é, na realidade, um importante instrumento de trabalho, já que segundo ela:

A gente vai com essa ferramenta pra ver se algum item desses foi pensado, se foi concluído na escola e aí a gente vai com esses resultados e com esses dados coletados e aí a gente faz relatórios para a URE, se precisar dar alguma flexibilidade para a escola a gente dar. Essas atribuições de formação e acompanhamento das escolas estão expressas e determinadas no nosso plano de metas, porque a URE ela tem metas, a gente tem nossa visão, nossa missão e nossos valores e as metas, E uma das metas é fazer o acompanhamento de 100% das escolas aqui no município [...] (Coordenadora Pedagógica C2).

Contudo, na prática, repara-se que o seu acompanhamento nas escolas se restringe à coleta de dados e à supervisão das atividades docentes. Pois, como principais atividades, essa coordenadora se reúne com os gestores escolares para negociar prazos para o cumprimento dos itens presentes no plano e, utilizando os HTPCs nas escolas, propõe encontros formativos ainda distantes das necessidades pedagógicas dos docentes.

Novamente na percepção de Rivas (2007), apesar da itinerância permitir maior proximidade dos coordenadores pedagógicos com as atividades do órgão central, traz a vantagem de perceber a educação do município de modo mais abrangente, tendo assim acesso a eventos e projetos educacionais diversos. O quesito quantidade versus tempo para atuação e planejamento desses coordenadores é um fator complicador na sua prática, uma vez que não se pode esperar que os docentes os vejam como agentes da escola, mas como agentes da URE, ou seja, “[...] um visitante que apenas passa para ver como as coisas estão” (RIVAS, 2007, p. 21).

Foi o que constatamos, ao observar a atuação formativa da Coordenadora C2. Nesta formação, notou-se que não houve uma preocupação por parte da coordenadora em conduzir os professores para uma reflexão da prática. Na realidade, a Coordenadora C2 realizou um atendimento “clínico” aos docentes, propondo técnicas e metodologias a serem aplicadas com o objetivo fundamental de melhorar o

rendimento dos alunos e os resultados das avaliações externas, especialmente do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Nesse ponto, nos chamou atenção o uso de duas ferramentas de caráter gerencial aplicada com os docentes: o ciclo de melhorias PDCA<sup>iii</sup> e o DISC<sup>iv</sup>. Tais ferramentas, somadas ao trabalho de consultorias desta Coordenadora como “líder coach”, acabou por ressaltar a influência da formação anterior, conforme mencionamos nesse artigo e, com isso, sua forte preocupação com o desempenho docente, responsabilizando-os pelos baixos resultados nas avaliações, ainda que discretamente. Por outro lado, como ponto que merece destaque observou-se a dedicação e o entusiasmo dessa coordenadora em poder compartilhar suas experiências, acreditando que, dessa forma, estaria contribuindo para a prática dos professores (DINIZ, 2018).

Nas entrevistas e observações realizadas, também se constatou que o domínio da linguagem estatística tem sido um requisito essencial para o exercício da coordenação pedagógica, especialmente no que diz respeito ao coordenador itinerante, já que eles realizam com maior frequência a coleta de dados nas escolas, aplicando procedimentos que demandam metodologia apropriada. Todavia, o coordenador pedagógico que atua fixamente na escola também se preocupa em diagnosticar o aprendizado dos alunos a partir de dados quantitativos, principalmente por meio dos espaços dos conselhos de classe.

Justamente disso decorre a preocupação da Coordenadora C1 em observar os docentes em sala de aula, o que segundo ela ocorreria “[...] sem censura, sem medo de represálias, de assédio moral, todo mundo muito à vontade” (Coordenadora Pedagógica C1). Mas, apesar de respeitarem os esforços dessa coordenadora, os professores da sua escola deixam claro que não se sentem completamente à vontade para essas observações. Talvez, porque não é demais lembrar que “[...] historicamente, a imagem do coordenador esteve associada ao controle dos movimentos dos outros” (RIVAS, 2007), o que continua arraigado no entendimento de muitos profissionais.

Face ao exposto, verifica-se que, devido à forte influência das reformas educacionais tem prevalecido nas escolas um modelo formativo que não leva em conta as demandas reais das instituições, mas que reforça a transmissão de conhecimentos genéricos, privilegiando os elementos técnico-práticos em lugar dos teórico-práticos (RIVAS, 2007). É nesse sentido que, ao invés de enriquecer com prioridade o desenvolvimento profissional dos docentes utilizando como recursos a leitura de textos, a discussão do cotidiano e a troca de experiências, a ação formativa do coordenador pedagógico é cada vez mais afetada pelo uso de habilidades e competências exigidas do professor, visando o eficaz desempenho dos alunos nas avaliações.

No caso das coordenadoras pesquisadas, observou-se que na prática elas atuam entre a paixão pela coordenação pedagógica e a precarização desta função, pois

enfrentam, principalmente atuando fixamente nas escolas, o excesso de atribuições e o desvio de função que precisam ser superados para não incorrer em passividade. Assim, diante dessa realidade, chega-se à constatação de que o coordenador pedagógico necessita desenvolver uma atitude adaptativa, reelaborando a sua identidade profissional, buscando o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade e adquirindo novos conhecimentos, a fim de que possa ser apoiado em seu trabalho e sinta-se amparado para desenvolvê-lo com menos dificuldades (DOMINGUES, 2009).

Nessa direção, indagamos às entrevistadas sobre qual a importância dessa função para a dinâmica da escola. Como resposta, as duas coordenadoras foram pontuais em ressaltar que, mesmo sofrendo com a falta de tempo e resistência de alguns profissionais, elas acreditam que o saldo do seu trabalho é bastante positivo. De acordo com a Coordenadora C1:

Eu acho extremamente importante o meu trabalho como coordenadora pedagógica [...] todo mundo se entende muito bem, a gestão nem sempre pode tá acompanhando aqui mas eu consigo levar o que se passa, pra lá, [...] e os professores também se eles precisam que eu leve algo pra lá [...] ver o que ela me fala pra tentar articular e conseguir. Com os alunos, eu já consigo fazer o pré-conselho, que foi uma ideia minha [...] e hoje a gente já tem aluno sugerindo metodologia diferente, então eu acho que é um ganho muito grande, [...] que melhorou muito porque [...] é muito importante trazer o aluno para redirecionar a nossa prática. [...] que a articulação de todas as pessoas que compõe a escola [...] é muito importante e [...] esse trabalho é o trabalho da coordenação, articular todo os pares dentro da escola (Coordenadora Pedagógica C1).

Na perspectiva de Placco, Souza e Almeida (2012), a atividade do coordenador pedagógico deve, como apontou a Coordenadora C1, envolver a articulação dos processos educativos, permitindo a aproximação da comunidade escolar. Contudo, para esse fim o coordenador precisa tomar por base os princípios que regem o projeto político da escola, auxiliando na sua construção e atualização. Ao que parece, nesse quesito, a Coordenadora C1 tem enfrentado algumas dificuldades como aponta a seguir: “[...] eu digo que o PPP tem que ser revitalizado para ontem e aí o gestor às vezes não quer parar as vezes a aula, porque é um trabalho que vai levar alguns dias, né” (Coordenadora Pedagógica C1).

É nesse sentido que aqui resgata-se a importância da coordenação e direção atuarem em conjunto para assegurar os objetivos da escola, visto que o PPP é um documento relevante para a organização, reconstrução e participação da cultura escolar. Neste ponto, tanto o diretor como o coordenador pedagógico:

[...] recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo e a manutenção do clima, das condições de trabalho e do ambiente formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas da escola. Para isso, precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente interativa [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Em contrapartida, a Coordenadora C2, apesar de lidar com algumas resistências, especialmente das gestoras, ao menos na escola na qual observamos a sua prática, admite que vem contribuído bastante para o seu avanço, como esclarece a seguir:

[...] isso não são palavras minhas [...] são palavras da gestora e houve uma boa orientação, uma boa aceitação e uma disponibilização da equipe pra fazer .... e as coisas fluíram foi um... (pausa) como eu posso dizer, foi um trabalho harmônico porque um propôs , o outro aceitou , experimentou, gostou e aí deu certo e a escola tá evoluindo a cada dia, sobre minha percepção a escola a cada dia ela supera os desafios e busca novos e é uma escola que ao meu ver tá evoluindo muito (Coordenadora Pedagógica C2).

Contudo, em outras unidades escolares ela nos confessa o seguinte:

[...] muitas das vezes o melhor da gente não chega no gestor, por exemplo com a mesma intensidade, em cada gestor dependendo da sua formação, da sua visão ele recebe de um jeito. Tem gente que não tem problema vai lá e faz e dar certo. Tem gente que fica protelando e aí o que não depende só de mim eu não posso me responsabilizar pelo resultado (Coordenadora Pedagógica C2).

É possível inferir, então, por esses relatos que:

o coordenador que chega à escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica passar por experiências de correlações de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.), e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola (DOMINGUES, 2009, p. 163).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico itinerante “[...] precisará envidar maior esforço na manutenção do trabalho a ser realizado, principalmente nas relações interpessoais com professores e direção escolar” (RIVAS, 2007, p. 123). Ao mesmo tempo, ele pode criar um senso de dependência por sua chegada na escola, resolvendo determinadas especificidades que, na prática, precisariam de solução em menor espaço de tempo (RIVAS, 2007).

Mas no que diz respeito às entrevistadas, identificamos que as coordenadoras têm consciência de que a sua função é relevante para o espaço escolar e que devem cuidar das questões de ordem pedagógica com primazia. Contudo, é preciso que se

organizem e ponham em ação também a sua autonomia, definindo com maior precisão o que é prioridade, o que é importante e o que é acessório em sua função (DOMINGUES, 2009).

Isto posto, retoma-se a ideia de que o coordenador pedagógico deve articular os ideais da comunidade escolar, não se isentando da responsabilidade de ouvir, discutir e levantar questões pertinentes ao aprimoramento das práticas pedagógicas, para que os conflitos e contradições sejam, enfim, desvelados e vencidos (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Sem dúvida, essa chance tem sido dada, especialmente aos coordenadores que atuam fixamente nas escolas, uma vez que a itinerância não deixa de ser um trabalho fragmentado, que peca por não fortalecer os vínculos, as conexões e o pertencimento à escola, fundamentais para mobilizar as dimensões políticas, humanas e técnicas necessárias a essa função.

## Considerações finais

Ao direcionar o nosso olhar para atuação do coordenador pedagógico escolar e itinerante no Maranhão, chega-se à conclusão de que esse profissional enfrenta uma luta diária para consolidar o seu trabalho no contexto escolar. Especialmente no que se refere a sua identidade formativa, os coordenadores pedagógicos são constantemente desafiados a se refazer na história, desvencilhando-se de uma atuação supervisora e impulsionando um novo projeto de sociedade, mais amplo e democrático, cujo enfoque seja a transformação.

Tomando-se por base o perfil profissional e formativo das respondentes, é possível inferir que existem algumas semelhanças e diferenças entre essas coordenadoras, já que as duas atuam na rede estadual de ensino, possuem experiência na docência e foram indicadas a trabalhar nessa função. Além disso, ambas conquistaram a formação específica na área da Coordenação Pedagógica, por meio de uma iniciativa nacional e local, o que foi um passo importante para a valorização do seu trabalho e dos seus pares no contexto maranhense.

Agora, sobre a prática e atuação formativa dessas coordenadas é possível pontuar algumas diferenças percebidas. Como vimos, apesar de sofrerem com a sobrecarga de tarefas e exigências externas, atuando fixamente numa escola o coordenador pedagógico lida com especificidades distintas daquelas relacionadas ao coordenador itinerante. Nesse aspecto, o nível de envolvimento do coordenador itinerante com o cotidiano da escola é bem menor, uma vez que o coordenador fixo vivencia a complexidade da escola mais de perto, tem maiores chances de realizar intervenções em tempo presente e de fortalecer a sua autonomia. No convívio com os professores, ele também pode ter maior facilidade em criar parcerias, desde que não apenas replique ou imponha as ordens externas.

Nesse ponto, o coordenador itinerante tem maior possibilidade de resgatar em sua prática resquícios da supervisão pedagógica. Pois, na prática, ele ainda é visto como um representante do órgão central que irá avaliar se a escola cumpre ou não as metas. E, nesse sentido, a observação que realiza do professor em sala de aula pode ser um recurso utilizado por ele para só vistoriar ou apontar erros dos professores. Tal observação, também pretendida pelo coordenador que atua fixamente na escola, sob essa mesma lógica, acaba não sendo bem vista pelos docentes já que o coordenador, ao seguir essa perspectiva de controle, é encarado como aquele que apenas detecta os problemas e desautoriza a autonomia do professor, o que, muitas vezes, ocorre porque o foco dessas observações está no produto e não no processo.

No que diz respeito à atuação formativa, percebeu-se uma grande dificuldade de o coordenador pedagógico assumir esse papel na escola, assim, fortalecendo uma ação formativa, cujo enfoque seja a emancipação dos sujeitos. Na realidade, o que tem prevalecido, mesmo que o coordenador planeje e busque cumprir essa função, são formações limitadas ao uso de técnicas, sem nenhuma ou pouca relação com o contexto em que se inserem os docentes. Talvez, porque em seu cotidiano esse profissional não tem conseguido dar a devida prioridade a essa atividade, tendo que se desdobrar entre outras de caráter urgente e rotineiras como: reuniões com os pais, organização de conselhos de classe e aquelas de ordem burocrática.

Diante desse quadro, entende-se que precisamos resgatar na escola um projeto formativo que articule teoria e prática e que tenha real sentido e significado junto ao corpo docente. Para isso, recorreremos à importância da presença fixa dos coordenadores pedagógicos nas escolas, pois ainda que a itinerância possibilite a esse profissional ter uma visão mais geral das problemáticas de um dado município, tendo acesso a informações que possam auxiliá-lo a enfrentar melhor as dificuldades, cada escola tem uma identidade única e carrega a sua complexidade; ampliar as atividades do coordenador pedagógico para mais de uma é complicar a qualidade desse atendimento, exigindo deles mais do que podem realizar em um curto espaço de tempo.

A superação dos desafios enfrentados por esses profissionais, portanto, é um caminho longo a ser percorrido e que demanda, além de tempo, grandes esforços para que a formação centrada na escola e o desenvolvimento permanente também dos coordenadores sejam colocados em evidência. Somente assim, por meio de amplas iniciativas e discussões mais aprofundadas em torno dessa temática, será possível construir o protagonismo docente e legitimar na escola a presença do coordenador como líder do processo formativo.



## Referências

ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. Coordenação pedagógica: prática e prescrições. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017, p. 137-164.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço; LETTE, José Eduardo Fontes; VIANA, Sonia Maria de Azevedo. Perspectivas e desafios da formação continuada do coordenador pedagógico. In: Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017, p. 43-64.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda de Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo. Edições Loyola, 2001, p. 53-66.

DINIZ, Camila Castro. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores**. 2018, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2018.

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Gestão escolar no contexto maranhense: a formação continuada do coordenador pedagógico em discussão. **Debates em Educação**, v. 10, n.21, 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009, 235p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; SOUSA, Karla Cristina Silva. Coordenação pedagógica: novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017, p. 165-186.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012.

RIVAS, Selena Castelhão. **A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões Municipais**. 2007, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação - Salvador, 2007.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda de Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo. Edições Loyola, 2001, p. 27- 34.

VIEIRA, Emília Peixoto; SOUZA, Luciana Sedano de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro Alves; OLIVEIRA, Rachel de Oliveira. As condições de trabalho das

coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Proposições**, v. 29, n. 3, p. 467-491, set./dez. 2018.

---

**Notas:**

<sup>i</sup> Foram eles: São Luís (polos 1 e 2), Rosário, Pinheiro, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos.

<sup>ii</sup> Mais informações no site: < [www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching-executivo/](http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching-executivo/)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

<sup>iii</sup> O ciclo de melhorias PDCA, é uma ferramenta de alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização composta por 4 etapas (planejar; executar; verificar e agir). Mais informações em: [//www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/analise-comportamento-teste-perfil-comportamental/](http://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/analise-comportamento-teste-perfil-comportamental/). Acesso em: 04 set.2018.

<sup>iv</sup> O DISC (Acrônimo em inglês que significa – *Dominance; Influence; Steadiness, Conscientiousness*), tem como objetivo promover a evolução contínua da performance para que as competências e habilidades possam ser mais bem aproveitadas pelos profissionais (ALVES apud DINIZ, 2018).

*Recebido em: nov.2020*

*Aceito em: dez.2020*