

No entrelaçar das práticas e dos desafios: a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar

Priscila Lopes do Prado^I  

Roselane Duarte Ferraz^{II}  

Resumo

A coordenação pedagógica ocupa um espaço de grande importância no contexto educacional. Entretanto, sua atuação se desenvolve em meio aos enfrentamentos experienciados no exercício de sua função. De abordagem qualitativa e natureza descritiva-exploratória, esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar. Participaram do estudo três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). Para a produção de dados, foram utilizados a observação e a entrevista narrativa. Por conseguinte, os registros foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), o que possibilitou a sistematização e a interpretação dos significados presentes nas falas e nas descrições do diário de campo. Os resultados revelaram que a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) é construída no processo das relações, a partir das percepções que esses profissionais têm de si e das concepções atribuídas pelos demais grupos presentes na escola. Esse processo é dinâmico e marcado pelos desafios que tensionam suas ações. Ao vivenciarem essas experiências, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirmam, transformam e reconstroem a sua identidade em seu ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; identidade profissional; prática escolar.

I. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora Pedagógica do Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: 2024f0018@uesb.edu.br.

II. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: rduarte@uesb.edu.br.

In the intertwining of practices and challenges: the professional identity of the pedagogical coordinator in the school environment

Abstract

Pedagogical coordination holds a position of great importance within the educational context. However, the role is carried out amidst various challenges encountered during the performance of its functions. Adopting a qualitative approach and a descriptive-exploratory nature, this research aimed to analyze the challenges experienced by pedagogical coordinators as they construct their professional identities within the school environment. Three pedagogical coordinators working in state schools in the municipality of Vitória da Conquista (BA) participated in the study. Data collection involved observation and narrative interviews. Subsequently, the records were organized and analyzed using Bardin's (2011) content analysis method, enabling the systematization and interpretation of meanings found in the participants' statements and field journal entries. The results revealed that the coordinators' professional identity is constructed through relationships—shaped by both their self-perceptions and the conceptions held by other groups within the school. This process is dynamic and marked by challenges that create tension in their actions. Through these experiences, pedagogical coordinators affirm, transform, and reconstruct their identities within their work environment.

Keywords: Pedagogical coordination; professional identity; school practice.



En la interrelación de prácticas y desafíos: la identidad profesional del coordinador pedagógico en el entorno escolar

Resumen

La coordinación pedagógica ocupa un lugar de gran importancia en el contexto educativo. Sin embargo, su desempeño se desarrolla en medio de los desafíos que se experimentan en el ejercicio de su función. Mediante un enfoque cualitativo y descriptivo-exploratorio, esta investigación tuvo como objetivo analizar los desafíos que enfrentan los coordinadores pedagógicos en el proceso de construcción de su identidad profesional dentro del entorno escolar. Tres coordinadores pedagógicos que trabajan en escuelas públicas del municipio de Vitória da Conquista (BA) participaron en el estudio. Los datos se recopilaron mediante observación y entrevistas narrativas. Posteriormente, los registros se organizaron y analizaron utilizando el análisis de contenido de Bardin (2011), que permitió la sistematización e interpretación de los significados presentes en las declaraciones y descripciones del diario de campo. Los resultados revelaron que la identidad profesional de los coordinadores se construye dentro del proceso de relaciones, basado en las percepciones que estos profesionales tienen de sí mismos y las concepciones que les atribuyen otros grupos presentes en la escuela. Este proceso es dinámico y está marcado por desafíos que ponen a prueba sus acciones. Al experimentar estas situaciones, los coordinadores pedagógicos afirman, transforman y reconstruyen su identidad en su entorno laboral.

Palabras clave: Coordinación pedagógica; identidad profesional; práctica escolar.



Introdução

A identidade profissional da coordenação pedagógica refere-se às características, práticas, valores e atribuições que os(as) coordenadores(as) constroem ao longo da sua trajetória no campo educacional. Essa identidade é forjada a partir das experiências no ambiente institucional e nas orientações pedagógicas. Esse processo é dinâmico e está sempre passando por transformações. Assim, essa construção assume características infindáveis, na qual os processos e as mudanças são constantes (Bauman, 2005).

Quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a), dentro do seu campo de atuação, realiza suas atribuições com segurança e clareza, o processo educativo se fortalece. Esse desenvolvimento possibilita a constituição de um ambiente mais colaborativo, no qual todos os grupos presentes nesse contexto, a partir das orientações e decisões pedagógicas, se organizam no sentido do trabalho que precisa ser efetivado.

Contudo, nos diversos ambientes escolares, as especificidades de cada realidade e as demandas do cotidiano, muitas vezes, dificultam, ou até mesmo impossibilitam a realização dessas práticas pedagógicas. Os(as) coordenadores(as) se deparam, no exercício de sua profissão, com desafios e dificuldades que inviabilizam as suas ações e, conseqüentemente, comprometem o desenvolvimento do seu perfil profissional no ambiente escolar.

A temática deste artigo abordou os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício de sua profissão, especialmente no processo de construção da identidade profissional. Segundo Lemos e Morato (2021, p. 2) “a identidade deve ser entendida como uma categoria coletiva, além disso, ela corresponde aos seus valores, crenças, desejo, arbítrio”. Ainda de acordo com as autoras, a identidade profissional é um conjunto de elementos e características em construção, que reflete os momentos vivenciados e os aspectos históricos da sociedade. Em consonância com essa discussão, Dubar (2005) afirma que a identidade é produto de sucessivas interações.



Nesse cenário, e no processo das relações, o(a) coordenador(a) se depara com demandas e situações que vão surgindo e que impossibilitam uma atuação mais efetiva, a exemplo de substituição de professores nas salas de aula, organização da entrada e saída dos alunos na escola, impressão de atividades e o atendimento de diversas demandas resultantes do complexo contexto escolar. Todos esses aspectos associados às inúmeras funções atribuídas a esses profissionais acabam desorientando e, em muitos casos, gerando as crises de identidades.

Diante do exposto, este artigo propôs-se a investigar a seguinte **questão de estudo**: quais são os desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar? O(a) coordenador(a) precisa estar preparado para realizar as suas funções com segurança e clareza, e a comunidade escolar deve reconhecer a importância desse trabalho para o bom andamento e a qualidade das práticas da instituição.

Mediante a isso, este artigo teve como **objetivo** analisar os desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção de sua identidade profissional no ambiente escolar. Este estudo tratou-se de uma investigação de abordagem fenomenológica (Bicudo, 2011), de natureza qualitativa (Guerra *et al.*, 2024) e de caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002).

Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizados para a produção dos dados: a observação, fundamentada em Santos (2021) e a entrevista narrativa, de acordo com Muyaert, (2014). Com base nessas etapas, os dados foram organizados e analisados a partir da perspectiva de Bardin (2011), por meio da análise temática. Participaram da investigação três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA).

O presente trabalho está estruturado em 5 seções: Na primeira, é apresentada a introdução com a contextualização do tema, a questão de



estudo e o objetivo da pesquisa. A segunda seção dedica-se a uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na construção da identidade profissional. Na terceira seção, a abordagem metodológica, com os procedimentos e técnicas adotados no desenvolvimento da pesquisa. A quarta seção contempla a análise e discussão dos dados produzidos, bem como as contribuições da pesquisa. E, na quinta seção, a sistematização dos resultados e as considerações finais.

Desafios da coordenação pedagógica no processo de construção da identidade profissional

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), no exercício de suas funções, frequentemente, depara-se com situações e demandas que não fazem parte de suas atribuições legais. Em muitos casos, essas atividades ocupam tanto o seu tempo, que as ações pedagógicas acabam ficando em segundo plano (Tendeiro; Oliveira 2018). Esse desvio de funções e o atendimento às situações do cotidiano dificultam o desenvolvimento de suas ações e, consequentemente, a constituição da sua identidade no ambiente escolar.

Ainda segundo Tendeiro e Oliveira (2018), quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume atribuições que se distanciam de suas reais funções, pode ocasionar confusão, ou até mesmo sobreposição de responsabilidades da direção, somadas às demandas da dinâmica escolar. Na perspectiva de Placco e Almeida (2012, p. 4) “o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista, e às vezes frenética”. Nesse contexto, as intenções pedagógicas acabam sendo colocadas em segundo plano, o que pode contribuir para uma crise de identidade ou a constituição de diferentes concepções no exercício de sua função.

Nesse processo de reflexão sobre a construção da identidade e de suas diferentes formas de manifestação, é necessário considerar a concepção de Zygmunt Bauman (2005). O autor afirma que a identidade não é algo sólido ou



que pode durar para a vida toda, são percepções que estão passando sempre por transformações, podem ser negociadas ou alteradas, e que as decisões são elementos essenciais nessa formação e reformulação (Bauman, 2005).

Desse modo, as escolhas pessoais e as relações sociais tornam-se fundamentais na construção e reconstrução da identidade. O autor discute essa temática a partir de uma análise da história das humanidades, destacando os momentos históricos, culturais e sociais e como que os diversos elementos influenciaram na concepção de cada indivíduo ao longo do tempo.

A identidade, conforme Bauman (2005), nas sociedades modernas, passa a ser compreendida como algo múltiplo e dinâmico, uma vez que a sua constituição está em constante relação com os aspectos sociais, históricos e culturais. Se a sociedade passa por constantes mudanças, é natural que as pessoas que a vivenciam, busquem novos significados para as suas representações. Em diálogo com essa interpretação Erickson (1972) afirma que a constituição da identidade é resultado de um processo simultâneo, no qual o indivíduo constrói as suas concepções a partir dos seus julgamentos e das percepções dos outros, levando em consideração o que é importante para ele em sua formação.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua nesse contexto dinâmico que exige constantes adequações e negociações. Assim, a identidade desse profissional não é fixa, é marcada por momentos de construção e reconstrução diante das mudanças e das novas exigências do contexto educacional e da sociedade que se transforma constantemente. Essas transformações repercutem diretamente no ambiente escolar e, conseqüentemente, na atuação desses profissionais. Esses movimentos podem contribuir para adaptações e ressignificações das concepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), mas também podem gerar sobrecarga, precarização do trabalho e conflitos de identidade.

Dubar (2005) salienta que a identidade de uma pessoa é essencial no processo de identificação e que a perda dessa identidade significa o



distanciamento de suas próprias características e referências. Quando isso acontece no contexto da coordenação pedagógica, esses profissionais acabam apenas respondendo e assumindo as diversas demandas direcionadas pelos variados segmentos das instituições.

Nesse cenário, compreender a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) implica em reconhecer que essas características e aspectos que identificam esses profissionais é resultado das relações sociais e das concepções individuais. Essa constituição é marcada também por tensões, desafios e conflitos que, em determinados momentos, podem dificultar essa identificação, tanto para os(as) coordenadores(as), quanto para os demais grupos presentes na escola.

Diante disso, as intenções, representações e sentidos desses profissionais não se concretizam ou acontecem de forma desordenada. Essa perspectiva multifacetada, resultado das relações, refere-se aos papéis sociais que esses profissionais desempenham no seu ambiente de trabalho e como são reconhecidos pelos demais grupos, essa “identidade para o outro” é denominada de processo relacional (Dubar, 2005).

Além das características coletivas, as identidades são constituídas, também, pelas concepções individuais e subjetivas. São as histórias de vida, as vivências nas diversas instituições, como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho. Essa “identidade para si”, de acordo com Dubar (2005), é reconhecida como processo biográfico. Ambos os elementos favorecem a constituição e a identificação de cada pessoa. No caso da coordenação pedagógica, os profissionais que atuam nessa função, estão envolvidos nesse complexo contexto de interações, adaptando as suas concepções aos significados e às expectativas dos outros e construindo, assim, a sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, Souza e Mabelini (2025) destacam que os(as) coordenadores(as) precisam assumir o seu papel de líderes dos processos pedagógicos e estarem preparados para enfrentar os desafios e as contradições que vão surgindo no exercício de sua profissão. Ainda segundo as autoras,



esses profissionais vivenciam o grande desafio de construir a sua identidade em ambientes fortemente marcados pelas raízes da docência, o que as autoras denominam de identidade herdada, além de lidarem com as ações da direção e de outros segmentos que, muitas vezes, sobrepõe às práticas pedagógicas.

Desse modo, os locais de trabalho de cada pessoa são espaços que possibilitam as interações, reunindo condições que podem contribuir para a construção da identidade individual e coletiva, são lugares de socialização¹. Contudo, dependendo de como essas relações acontecem, pode contribuir tanto para uma perda dessas características, como para a transformação ou ressignificação. Diante disso, cada profissional tem acesso à imagem que cada indivíduo tem de si, por meio das relações, associada aos seus próprios aspectos.

O que reforça a necessidade de clareza por parte desses profissionais e de toda a equipe escolar, quanto ao seu papel, suas responsabilidades e os seus limites de atuação. Segundo Placco e Almeida (2012), o(a) coordenador(a) precisa fazer escolhas das suas ações, pois há sempre muita coisa a ser realizada, porém esse trabalho precisa ser desenvolvido de forma planejada e organizada, para que as especificidades do coletivo sejam contempladas.

Diversos são os desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nesse processo e que influenciam diretamente na construção de sua identidade e em sua atuação junto à sua equipe de trabalho. Nesse cenário, destaca-se a indefinição de suas atribuições, tanto por parte dos grupos pertencentes à escola, quanto pelos próprios coordenadores(as); soma-se a isso a sobrecarga de atividades, tanto de atribuições da profissão, quanto de demandas que não fazem parte de suas funções que, em grande parte, acontecem justamente por causa dessa falta de clareza e reconhecimento sobre as reais atribuições desses profissionais; além disso, há a distância existente entre a formação inicial e o real das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, a dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho com os cursos de formação continuada; e, ainda, os conflitos nas relações interpessoais que, em



grande parte, são resultados da falta de compreensão acerca do verdadeiro papel e da relevância dessa função (Araújo, 2019; Santos, 2021; Oliveira, 2019).

Esses enfrentamentos evidenciam o quanto que o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) é complexo e desenvolvido em um ambiente repleto de representações. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa realizar as suas atribuições em um espaço dinâmico e conciliar as funções a ele atribuídas às concepções assumidas nesse contexto das relações. Essas situações adversas podem se transformar em obstáculos nessas constituições ou em possibilidades de reflexões sobre a sua prática.

Segundo Silva; Sena e Lopes (2025), a coordenação tem a função de trabalhar em prol do desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo o ponto de ligação entre professores, estudantes e a comunidade escolar, com o propósito de um fazer pedagógico mais efetivo, buscando uma formação mais significativa para todos envolvidos nesse processo. Desse modo, é fundamental que o(a) coordenador(a) tenham clareza de seu papel de líder das práticas pedagógicas e assuma uma postura de protagonista dessas ações, pautando-se em um planejamento sólido e fundamentado nos princípios que orientam sua função. O movimento entre os conflitos vivenciados e as ações que fortalecem essa função possibilita a reflexão de que ser coordenador(a) pedagógico(a) é estar em constante construção e reconstrução.

Abordagem metodológica

Este artigo é de natureza qualitativa e, segundo Guerra *et al.* (2024), esse recorte metodológico é considerado essencial na investigação científica, principalmente, em estudos que buscam a compreensão e a interpretação dos fenômenos apresentados. Essa abordagem possibilita a análise das experiências, das práticas e das representações investigadas.

Em relação ao objetivo, essa pesquisa caracterizou-se como descritiva-exploratória. Gil (2002) salienta que esse tipo de estudo tem como finalidade a descrição dos aspectos de um determinado grupo, isto é, estuda as



características e as concepções com a finalidade de não apenas identificar a existência das relações, mas, também, de estabelecer as condições dessas relações.

Participaram da pesquisa três coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas estaduais do município de Vitória da Conquista (BA). O contato com os(as) coordenadores(as) participantes do estudo aconteceu por meio de ligação telefônica. Cada coordenador(a) foi contatado individualmente para agendar um momento de conversa. Durante cada encontro, foi apresentada a proposta da pesquisa, entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitado a assinatura do documento.

Em relação ao perfil dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) o(a) **CP1** é licenciado(a) em História e Pedagogia, o(a) **CP2** possui formação em Magistério e Licenciatura em Pedagogia; e o(a) **CP3** é licenciado(a) em Pedagogia. No que diz respeito à trajetória profissional, todos atuaram como professores antes de assumirem a função da coordenação pedagógica.

Diante desses pressupostos, a operacionalização deste estudo se deu por meio de uma pesquisa de campo, utilizando os seguintes instrumentos para produção dos dados: a observação e a entrevista narrativa. Segundo Santos (2021), a observação é um procedimento utilizado nos caminhos metodológicos que, por meio dos sentidos, possibilita a obtenção da realidade. A entrevista narrativa é um instrumento da pesquisa que favorece a aproximação de aspectos específicos, a partir dos quais o entrevistado é incentivado a narrar momentos de um determinado acontecimento da sua vida. São momentos importantes que emergem da interação (Muylaert *et al.*, 2014).

As observações iniciaram-se no dia 07 de abril e encerraram-se no dia 15 de maio de 2025. Durante esse período, foram acompanhadas, diariamente, as ações desses coordenadores(as) em seus ambientes de trabalho. O cronograma foi organizado da seguinte forma: O(a) coordenador(a) pedagógico(a) 1 (**CP1**), foi acompanhado no turno matutino, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) 2 (**CP2**), no turno vespertino e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) 3 (**CP3**), no



turno noturno. As percepções desses momentos foram registradas em um diário de campo.

Após o período de observações, foram agendadas as entrevistas narrativas. Cada coordenador(a) pedagógico(a) sugeriu o dia e horário mais adequado para a realização. Durante as entrevistas, foram utilizadas questões norteadoras com o objetivo de favorecer a condução das narrativas, preservando a liberdade dos participantes no relato de parte das experiências. Para garantir que todas as falas fossem registradas, foi solicitada a gravação das entrevistas. Cada momento com os(as) coordenadores(as) durou em média uma hora e quinze minutos. Posteriormente, as narrativas foram transcritas com muito critério e cuidado, por meio da escuta atenta e do registro fiel de todas as falas.

Por conseguinte, os dados produzidos foram analisados com muita atenção. Nesse tipo de organização, é fundamental considerar as especificidades, os sentidos e os significados que se constituem e se manifestam de diferentes modos, de acordo com as expectativas do olhar situado no tempo histórico de suas durações (Bicudo, 2011). Nessa perspectiva, a utilização da abordagem fenomenológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no exercício de sua função.

Contextualmente, os dados foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Ademais, Valle (2025) justifica que esse conjunto de técnicas busca compreender os sentidos apresentados pelos participantes da investigação e tem sido considerado como um dos métodos mais utilizados nas pesquisas em educação.

Assim, a fenomenologia orientou a perspectiva interpretativa, fornecendo o referencial teórico-metodológico e o embasamento necessários à compreensão das representações e dos significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa. E por sua vez, a análise de conteúdo foi utilizada como técnica de organização e sistematização dos dados produzidos.



Assim, a perspectiva de Bardin (2011), possibilitou a estruturação dos registros, em um processo de interpretação mais aprofundado e contextualizado dos fenômenos investigados.

Sob a perspectiva de Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo segue uma sequência lógica de três etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase desta investigação, a pré-análise, os registros do diário de campo e as transcrições das entrevistas narrativas foram organizados, em seguida realizamos a leitura flutuante. Esse momento foi importante para o reconhecimento e a familiarização com os materiais produzidos. Na segunda etapa, realizamos a exploração dos materiais.

Nesse processo, foi possível categorizar os dados, identificando as temáticas de análise e as unidades de registros. E, na terceira fase, procedemos ao tratamento dos dados e à interpretação dos resultados. Desse modo, as duas perspectivas foram utilizadas de maneira complementar: a Fenomenologia possibilitou a compreensão dos fenômenos apresentados, e a Análise de Conteúdo, colaborou na organização da análise dos dados produzidos, garantindo rigor metodológico valorizando as experiências dos participantes da pesquisa.

A partir da organização, sistematização e interpretação das falas das entrevistas e dos registros das observações, chegamos a uma grande categoria de análise de forma indutiva intitulada de **“Coordenação pedagógica e os desafios que configuram a atuação profissional”**. Na próxima seção, apresentamos a discussão dos dados produzidos no processo da pesquisa, em articulação com os fundamentos teóricos que abordam as temáticas, a fim de evidenciar como que os desafios enfrentados possibilitam a construção da identidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos no exercício da profissão.

Esses elementos são essenciais para compreendermos como o cotidiano desses profissionais influencia em sua prática e na constituição dos significados dessa função. Esta pesquisa integra um estudo mais amplo, no qual todas as orientações éticas relacionadas aos estudos com seres humanos



foram observadas. O projeto encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o número 7.054.423.

Coordenação pedagógica e os desafios que configuram a atuação profissional

O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é permeado por diversas representações e sentidos. No exercício de suas funções, esse profissional realiza múltiplas atividades que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação envolve a articulação e o planejamento de ações de intervenção, a promoção de atividades coletivas e a mediação junto aos professores e demais segmentos presentes no ambiente escolar. Essas ações são, constantemente, delineadas e modificadas no contexto das relações, sendo, muitas vezes, determinadas por essas interações.

O(a) coordenador(a) possui funções específicas que são essenciais para o bom andamento da escola. Por isso, é fundamental que esse profissional tenha clareza dessas atribuições, para não desviar o foco no exercício de seus deveres legais. Partimos da premissa de que o ambiente de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é permeado de atividades que podem dificultar a realização das verdadeiras atribuições desses profissionais. Sob a ótica Placco e Almeida (2012), um dos grandes desafios da coordenação pedagógica seria trabalhar em meio a toda essa diversidade e necessidades.

A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à sua função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento do exercício da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento e uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e crenças oriundos de suas histórias (Placco; Almeida, 2012, p. 102).

Assim, além de lidar com as questões mais gerais da educação, que são amplas, a escola precisa pensar em objetivos claros para atender às necessidades de cada segmento desse espaço. Esse contexto, marcado por



variadas representações individuais e coletivas, exige dos diversos grupos presentes no espaço laboral ações direcionadas e coloca o(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma posição de grande mediador desses processos. Ocorre que, muitas vezes, esses profissionais não estão plenamente preparados para enfrentar determinadas situações e, dependendo de como são conduzidas, podem se transformar em grandes desafios.

Isso significa que, em muitos momentos, além de cumprirem as suas atribuições, os(as) coordenadores(as) são pressionados a responder a demandas que não fazem parte das suas responsabilidades, ou seja, são situações que, mesmo fazendo parte do contexto escolar, não fazem parte de suas funções. Esse cenário pode gerar um acúmulo de atividades, que desorganiza a sua atuação.

Dentro dessa categoria de análise, foi possível identificar a subcategoria que se relaciona com a discussão central dessa seção. A sobrecarga de funções, as atribuições de outros profissionais direcionadas aos(as) coordenadores(as) e as relações interpessoais são enfrentamentos que constituem os principais desafios vivenciados no exercício de suas funções no ambiente escolar.

Sobrecarga, desvio de funções e relações interpessoais na coordenação pedagógica

No desempenho de suas atribuições, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se vê constantemente pressionado a assumir atividades que não fazem parte de suas funções, como já expomos, a exemplo de ações administrativas e burocráticas que se apresentam em um contexto repleto de representações. Além das responsabilidades inerentes ao trabalho do(a) coordenador(a), que já são diversas e, que muitas vezes sobrecarrega esses profissionais, ele(a) ainda se depara com as demandas emergenciais. Assim, existe a sobrecarga de trabalho devido à quantidade de funções que já fazem parte do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as) e as demandas que são direcionadas a eles e que são atribuições de outros profissionais.



Desse modo, um trabalho que deveria ser de atuação formativa e planejada torna-se uma prática constante de resolução de problemas. A respeito disso, Cerqueira (2024) afirma que o desafio do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construir o seu perfil profissional em meio a tantas demandas e limitar o seu espaço de atuação. Em relação à sobrecarga de trabalho, foi possível perceber, no período das observações, como que essa quantidade de atividades direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) influencia e até dificulta o exercício da função.

Ao chegar na escola fui direto para a sala da coordenação. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) estava envolvido com o pedido de isenção dos alunos do 3º ano. O(a) coordenador(a) foi chamando aluno por aluno e orientou de forma individualizada. Uma grande parte dos estudantes já haviam solicitado o pedido de isenção a partir de um momento de conscientização realizado em sala de aula pelo(a) coordenador(a) em parceria com os líderes de classe. Nesse processo de orientação, muitas pessoas entraram e saíram da sala da coordenação para resolver algumas situações: fazer impressão de material, pedir o controle do ar-condicionado das salas, pegar alguns jogos como UNO e dominó (Diário de campo, 24 de abril de 2025) (**CP1**).

Em pouco tempo de observação, foi possível perceber a quantidade de pessoas que entraram na sala da coordenação, seja para tirar dúvidas, ou para trazer situações emergenciais. Teve um momento que tinha 4 pessoas em volta do(a) coordenador(a), solicitando alguma coisa. Depois dessas demandas emergenciais e situações que foram surgindo, a diretora chegou para um momento de reunião (Diário de campo, 22 de abril de 2025) (**CP2**).

Nesse dia, foi possível, observar o(a) coordenador(a) realizando algumas funções da gestão. Ele(a) precisou sair pelo pátio da escola, verificando e chamando a atenção de alguns alunos que estavam fora da sala. Inclusive um grupo de alunos foi repreendidos pelo(a) coordenador(a). No mesmo momento, apareceu um aluno com um sangramento no nariz. O aluno foi levado até o(a) coordenador(a), o(a) mesmo(a) o acolheu e realizou os primeiros socorros, com a ajuda de alguns alunos. Outra situação observada, foi o(a) coordenador(a) organizando o horário de aula, uma vez que alguns professores haviam faltado. Após essa organização o(a) coordenador(a) entrou em uma sala de aula para conversar com a turma e chamar a atenção dos estudantes em relação a indisciplina. A turma não estava respeitando a aula (Diário de campo, 15 de abril de 2025) (**CP3**).



As diversas funções realizadas pelos(as) participantes da pesquisa não representa apenas um aumento das atividades desenvolvidas. Ela evidencia um processo de redefinição da identidade profissional, marcado pela incorporação de funções que vão muito além do campo pedagógico. Em um determinado momento, um(a) dos(as) profissionais chegou a relatar que as atividades que estavam programadas para o determinado dia não foram realizadas, devido às diversas demandas que foram surgindo (Diário de campo, 15 de abril de 2025) **CP3**.

Nessa dinâmica, observamos uma tensão entre a identidade construída pelo(a) próprio coordenador(a) e aquela atribuída pelos demais sujeitos da escola, aproximando-se da concepção de Dubar (2005) acerca da negociação permanente entre identidade para si e identidade para o outro. Essas percepções individuais e as concepções do coletivo são essenciais na formação e na construção da identidade profissional (Dubar, 2005). Quando os elementos que definem essa função estão desordenados ou se apresentam de forma confusa, os(as) coordenadores(as) acabam apenas respondendo às demandas que vão surgindo no seu contexto diário. Isso causa uma sobrecarga de funções e as ações da coordenação pedagógica acabam ficando em segundo plano. Algumas questões merecem atenção sobre esses registros de observação, as quais descrevemos a seguir.

Era dia de Atividade Complementar (AC)² e, de acordo com o documento legal que apresenta as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) (Bahia, 2002), esses profissionais deveriam estar participando e acompanhando o momento de planejamento dos professores. No entanto, observamos que eles estavam resolvendo outras atividades do cotidiano escolar. Esse movimento revela um processo de ampliação das demandas direcionadas ao(a) coordenador(a) pedagógico(a), produzindo tensões entre o papel institucionalmente esperado e aquele efetivamente desempenhado. Essa situação chama a atenção, pois, como afirmam Placco e Almeida (2012, p. 39), “a interação entre pares e as trocas de saberes precisam ser a base



sobre a qual o coordenador desenvolve sua ação na escola na perspectiva de contribuir para a formação docente”.

No estado da Bahia, o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispõe, em seu artigo 8º, as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Dentre essas atribuições, está a função de organizar e acompanhar os horários de Atividade Complementar (Bahia, 2002). Esses momentos são fundamentais para a formação continuada dos professores e o planejamento coletivo.

A ausência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no momento da AC enfraquece significativamente esse espaço coletivo, além de dificultar o processo de interação, de trocas de conhecimentos, orientações e propostas de intervenções em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Também, compromete os momentos formativos, que perdem força quando não existe um acompanhamento sistemático, organizado e contínuo. O afastamento do(a) coordenador(a) de suas funções fragiliza o trabalho pedagógico que precisa ser realizado, conduzindo a constituição de um perfil fragmentado, voltado para responder às demandas emergenciais e não ao planejamento previamente organizado.

Outra questão observada foram os jogos guardados na sala da coordenação, juntamente com o controle do ar-condicionado das salas de aulas (Diário de Campo, 24 de abril de 2025) **CP1**. Esses objetos não poderiam estar sob a responsabilidade de outras pessoas? Por que todas essas demandas são direcionadas sempre para a sala da coordenação? A sobrecarga do(a) coordenador(a) pedagógico(a) dificulta a realização do seu trabalho e, em muitos casos, suas reais funções, a exemplo do acompanhamento pedagógico e dos momentos formativos, que não são realizados, podendo, de certa forma, comprometer o desenvolvimento dos alunos no processo educativo.

Ao analisarmos esses registros, percebemos que os(as) coordenadores(as), por diversos momentos, precisaram deixar de realizar o seu trabalho para atender às funções que poderiam ser direcionadas a outros profissionais.



As ações emergenciais e as expectativas dos diferentes grupos da escola frequentemente os colocam em funções administrativas, disciplinares e burocráticas. Esse cenário evidencia a tensão entre a identidade para si e a identidade para o outro, conforme discutido por Dubar (2005).

No caso específico de uma das instituições, a falta do vice-diretor comprometeu, em muitos momentos, o trabalho da coordenação. Inclusive, o(a) coordenador(a) relatou que tinha consciência de que muitas coisas que ele(a) estava realizando não era sua função, “mas estou só, não posso ver as coisas acontecendo e não fazer nada” (Diário de campo, 15 de abril de 2025)

CP3.

Essa sobrecarga de funções direcionadas aos(as) coordenadores(as), em muitos casos, devido à falta de funcionários suficientes para as demandas da escola, compromete diretamente a atuação desses profissionais. Assim, como possibilitar tempo, espaço e reconhecimento do fazer pedagógico dos(as) coordenadores(as) em um ambiente que sobrecarrega esse profissional com outras atribuições que, nesse caso, deveriam ser realizadas por uma equipe maior?

O(a) **CP3** aponta, em sua fala, o quanto que a ausência de profissionais específicos para cada função prejudica o andamento das ações desenvolvidas na escola. Quando isso acontece, as atividades cotidianas são direcionadas aos(as) coordenadores(as), transformando esses profissionais em multifuncionais. As diversas ações efetivadas pela coordenação pedagógica revelam que a identidade profissional não assume um caráter estável, mas está em constante reconstrução. Essa compreensão aproxima-se da concepção de Dubar (2005), ao entender que a identidade profissional é resultado de processos de socialização, e dialoga com Bauman (2005), que salienta que as identidades são frequentemente construídas e reconstruídas diante das mudanças sociais.

As ações do(a) coordenador(a) **CP3** em chamar a atenção dos alunos no pátio, acolher alunos com problemas de saúde e organizar horário de aula, devido à ausência de professores, confirmam que a falta de funcionários não



é apenas um problema administrativo da escola, é um fator que desorganiza o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nesse cenário, o **CP2** afirma que “não temos pessoal o suficiente para dar conta lá do administrativo e, muitas vezes, esse administrativo invade a coordenação pedagógica”. Em relação a essas múltiplas demandas, o **CP1** afirma que “a gente vai tentando resolver o que chega”.

Nesse cenário e como salienta Prado e Ferraz (2026, p. 21), “muitos(as) coordenadores(as) enfrentam uma realidade profissional que se distancia da sua formação acadêmica”. Essa divergência entre os conhecimentos teóricos, as atribuições da coordenação pedagógica e o que realmente é colocado em prática acabam comprometendo o trabalho desses profissionais.

Quando o(a) coordenador(a) realiza múltiplas funções, o seu tempo de atuação fica dividido e o desenvolvimento do processo educativo, no qual seria o seu ponto principal de atuação, fica enfraquecido. Nesse sentido, Cerqueira (2024, p. 153) afirma que “o coordenador é um formador e que é preciso, no entanto, ocupar o seu lugar oferecendo formação ao docente, o que deveria estar no centro de suas funções de articulador, é muitas vezes relegada a segundo plano por falta de tempo”.

Além disso, é possível perceber a partir da narrativa analisada a falta de clareza em relação ao espaço de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). A sala de aula é um lugar no qual se pede licença para entrar ou para sair. Entretanto, o mesmo não acontece na sala da coordenação pedagógica, em que segundo o participante da pesquisa, as pessoas entram e saem, pegam objetivos e interrompem o trabalho desenvolvido. Tal situação evidencia a fragilidade na compreensão do verdadeiro papel e do espaço de atuação desses profissionais, refletindo uma concepção que desconsidera a complexidade do trabalho que precisa ser realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar.

Além da sobrecarga de funções e das múltiplas demandas encaminhadas pelos outros segmentos da escola aos(as) coordenadores(as), outro desafio



enfrentado no exercício da coordenação pedagógica, segundo os participantes da pesquisa, refere-se às relações interpessoais. Dubar (2005) afirma que a identidade profissional é resultado das interações que se estabelecem no contexto do trabalho e que as representações construídas pelos diferentes grupos possibilitam essa constituição. Nesse sentido, compreender como essas relações acontecem implica em perceber como esse processo de representações são formadas, transformadas e ressignificadas. É nesse contexto, marcado de significados, que emergem os desafios narrados pelos participantes da pesquisa.

As relações interpessoais. O maior desafio são as relações interpessoais. De uma maneira geral, você precisa ter esse bom relacionamento com todo mundo. Mas você é humano com todo mundo. Você tem coisas que te machucam como machucou qualquer um. Você tem coisas que ferem seus conceitos, mas você tem que ter um jogo de cintura. Por exemplo, eu não saio mal da escola quando um processo não aconteceu, eu não vou sair arrasado da escola. Agora, se o clima institucional, para dizer em termos mais técnicos, se você não tem um clima institucional bom, se você tem dificuldade de convivência. Isso pesa muito essa questão das relações. Acho que é o mais difícil mesmo, porque você lida com muita gente, gente de muita natureza, de muitas maneiras de ser. Cada pessoa é o mundo, né? (**CP1**).

Alguns temperamentos, lidar com determinados temperamentos dentro da escola, a atuação de alguns professores, porque assim eu não vivo no paraíso não adianta a gente maquiar as coisas né? A gente tem professores que, tem sim comportamentos, posturas pedagógicas, inclusive, que não são interessantes que a gente não concorda. Que a gente sinaliza, que a gente indica outro caminho, mas que colegas permaneça naquele caminho naquela direção (**CP2**).

As falas dos participantes corroboram com a discussão desta pesquisa evidenciando que as ações desses profissionais são atravessadas por desafios que dificultam a sua atuação. O(a) **CP1** destaca que um dos grandes desafios no desenvolvimento de suas funções são as relações interpessoais. Além de, nessas interações, serem direcionadas diversas demandas, conforme discutido nos parágrafos anteriores, os(as) coordenadores(as) precisam enfrentar



situações que os desgastam emocionalmente, o que evidencia a complexidade da necessidade de desenvolver habilidades para saber lidar com as diferenças.

Dubar (2005) salienta que a identidade profissional, por não ser algo fixo, é produzida nas interações sociais no trabalho e, novamente, resulta do confronto entre identidade para si (como o sujeito se vê) e identidade para o outro (como é reconhecido, cobrado, tensionado). Então, essas situações são negociadas, podem entrar em conflito e são constantemente ressignificadas.

As falas apresentadas evidenciam as interações, tensões e necessidade de negociação, que são exatamente os elementos apontados por Dubar (2005). Quando o(a) **CP1** afirma que tem coisas que ferem, mas precisa ter jogo de cintura, aqui aparece o conflito entre valores pessoais (identidade para si) e as exigências institucionais e relacionais (identidade para o outro) e é nesse confronto que a identidade profissional se reconstrói. Quando ele fala do “jogo de cintura”, apresenta uma estratégia identitária para manter seu reconhecimento no grupo institucional do qual faz parte. Esse clima institucional significa que a identidade profissional da coordenação depende do reconhecimento social, e esse reconhecimento é mediado pelas relações e pelo clima do grupo de trabalho.

Sob essa ótica Placco e Almeida (2017, p. 153) reiteram que “as relações interpessoais se destacam entre as principais tensões e preocupações vivenciados pelos(as) coordenadores(as). A constituição do grupo perpassa diversos fatores, dentre eles a confiança”. Dessa forma, o clima institucional influencia a prática dos(as) coordenadores(as) e direciona o modo como as atividades são conduzidas.

A fala do(a) **CP2** retrata conflitos com os professores e sentidos para os seus trabalhos. Quando percebe que alguns professores têm posturas pedagógicas que não são interessantes e que ela precisa sinalizar outro caminho, há uma disputa identitária em jogo, pois o(a) coordenador(a) se mostra como um mediador(a), formador(a) (identidade para si), mas ele encontra resistência que vai questionar esse lugar que ele assume (identidade para o outro), e mesmo



o(a) coordenador(a) sinalizando o caminho, os professores permanecem com a mesma postura. Isso gera conflitos, que podem forçar o(a) coordenador(a) a ressignificar seu papel e a sua prática.

O processo das relações não influencia apenas o cotidiano do(a) coordenador(a) e as suas ações pedagógicas, como também contribui para a construção de sua identidade profissional. O(a) coordenador(a) precisa do outro para construir seu campo de atuação e, nesse processo, as posições assumidas por esses profissionais possibilitam a constituição de sua identidade (Woodward, 2014).

Ainda nesse percurso de análise, o(a) **CP2** acrescenta que o ambiente escolar é complexo e repleto de situações que em alguns casos não se relacionam com os direcionamentos gerais da educação. Alguns profissionais, mesmo conhecendo a realidade escolar e as necessidades eminentes, não trabalham em prol do coletivo. Isso dificulta o andamento das atividades e o(a) coordenador(a) que, como mediador(a) dessas interações, precisa, ao mesmo tempo, entender essas especificidades, buscar caminhos e formas de superar esses desafios. Embora os diferentes grupos presentes no ambiente escolar apresentem demandas individuais, os aspectos coletivos devem ser considerados. O reconhecimento das funções e, principalmente, as ações relacionadas a cada uma delas, não apenas direciona e organiza o trabalho da escola, mas também fortalece as concepções de identidades. O(a) **CP1** reforça a importância e os desafios da organização e realização desse trabalho coletivo:

Eu costumo dizer que um dos desafios da coordenação é o seguinte, é que o nosso trabalho depende de todo mundo. Como eu tenho as duas experiências, a minha experiência de sala de aula era, com toda dificuldade que tinha, seja o desinteresse de um aluno, é você e o seu aluno, é o seu trabalho e sua classe, o seu trabalho e sua turma. Na coordenação pedagógica é diferente, o seu trabalho depende da relação do professor, da relação do professor com a sua profissão, com a sua profissionalidade, o compromisso da gestão com os processos que são próprios à gestão. Então, eu percebo que o nosso trabalho, ele depende de tudo isso (**CP1**).



O trabalho realizado pela coordenação pedagógica depende do coletivo, diante disso, suas ações precisam estar pautadas nas atribuições que fundamentam a sua profissão, mas, também, nas necessidades de cada segmento escolar. É uma ação que precisa ser democrática e participativa, em que essa interdependência entre os diferentes grupos possibilite a constituição desses profissionais e a organização do seu campo de atuação, além de abrir caminhos para um espaço de tensões, quando não existe clareza do seu verdadeiro papel no ambiente escolar.

Como afirma Dubar (2005), a identidade profissional é resultado de uma construção relacional. Quando o(a) **CP1** afirma que o trabalho da coordenação “depende de todo mundo”, fica claro que a identidade profissional se constrói nas relações e na interdependência entre os atores do contexto de trabalho. Quanto maior for a dependência, mais intensa é a negociação identitária. Então, vivenciar a coordenação é mais desafiador do que à docência em sala. Tem uma ruptura identitária entre o que ele foi como professor e, agora, como coordenador(a). Esse profissional, ao assumir essa função, precisa do reconhecimento dos demais segmentos, algo que na concepção dele(a), como professor, não era tão necessário. A sua atuação hoje, enquanto coordenador(a), está condicionada às relações estabelecidas com os demais segmentos.

No entanto, quando os limites entre as funções não são colocados em prática ou não são respeitados, ocorre uma sobrecarga de responsabilidades. Nesse cenário, as variadas demandas tendem a ser direcionadas aos(as) coordenadores(as), por serem, no espaço educacional, os profissionais responsáveis pela articulação entre os diversos grupos. Isso não quer dizer que seria o melhor direcionamento, mas a falta de compreensão do verdadeiro papel no ambiente escolar direciona os(as) coordenadores(as) a assumirem as ações que emergem do contexto das relações.

Desse modo, é necessário que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) organizem as atividades que precisam ser realizadas por meio de uma rotina e um planejamento a partir das definições das propostas pedagógicas e



das reais necessidades da escola. O contexto do espaço educacional pode sobrecarregar esses profissionais, caso não exista essa clareza de definições. Sem essa organização, como afirma Pereira (2004), o(a) coordenador(a) corre o risco de ser “atropelado” pelas demandas do cotidiano escolar.

Sousa (2010) afirma que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa compreender a realidade da escola, refletir sobre as reais necessidades, para, depois, junto ao grupo de professores, buscar as melhores estratégias de intervenção. Ou seja, precisa assumir seu papel de líder do fazer pedagógico. No entanto, percebemos, nos registros, que o cotidiano desses profissionais não permite essa organização ou, em muitos momentos, dificultam a efetivação. Pimenta e Lima (2004) salientam que a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é construída durante a sua trajetória profissional, a partir das suas experiências de vida e das relações sociais. Contudo, essa construção pode se tornar confusa, uma vez que o contexto desses profissionais é marcado por situações imprevisíveis e pelas tensões entre o que é planejado e o que realmente é colocado em prática.

Portanto, o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é marcado pela indeterminação, pela impossibilidade de fechamento das tarefas, atravessada pela urgência das demandas. Isso resulta em um trabalho inacabado, e na sensação de que nada foi feito em relação ao que lhe é próprio, o que implica na sua identidade profissional.

Assim, a construção identitária desses profissionais é desenvolvida em um ambiente repleto de tensões, conflitos e múltiplas determinações. O(a) coordenador(a) atua em um espaço de incertezas e sobrecarga de trabalho, vivendo momentos de flexibilizações e negociações (Bauman, 2005). Mas, por outro lado, também, eles estabelecem estratégias identitárias, reconhecimento de seu trabalho, dos seus limites, de consciência de si. Tudo isso ressignifica a identidade profissional desses(a) coordenadores(a) e os posicionam em suas funções. Nesse sentido, a identidade não é permanente, mas sim marcada



por transformações diante das realidades e das novas necessidades. Ainda referenciando Bauman (2005), expomos seu posicionamento frente à identidade:

O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de manter firme a tudo isso, são fatores cruciais, tanto para o pertencimento quanto para a identidade (Bauman, 2005, p. 17).

Dessa forma, podemos afirmar que os caminhos trilhados pelos(as) coordenadores(as) são essenciais na sua formação. Na perspectiva de Placco e Almeida (2012, p. 59) “o coordenador se torna coordenador pedagógico também na relação com o seu ambiente de trabalho de forma singular e bem específica”. Nessa perspectiva, Dubar (2005) considera que é pela interação social no trabalho que a identidade profissional se configura.

Se a identidade profissional de uma pessoa se constitui de forma contínua e no ambiente de trabalho de cada pessoa, e se esse espaço está desorganizado e não reconhece as funções dos grupos envolvidos, consequentemente, a construção das representações e significados dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) será também impactada. Assim, a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está profundamente relacionada ao seu ambiente de trabalho e as relações estabelecida com os diferentes grupos presentes na escola. Investir na clareza dessa função, no conhecimento e reconhecimento de sua atuação e nas interações sociais torna-se essencial para que esse profissional desenvolva as suas atribuições.

Considerações finais

Este estudo revelou que os desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no ambiente escolar são elementos que contribuem para a construção de sua identidade profissional. Embora os enfrentamentos, em muitos casos, dificultem a realização de suas reais atribuições, eles também promovem momentos de reflexão, reconfiguração



e ressignificação da prática. E, no desenvolvimento de suas funções, os(as) coordenadores(as) passam a reconhecer o seu campo de atuação, os aspectos e as características que definem a sua atuação.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua em um contexto que exige constantes adaptações e novas configurações. Diante disso, a identidade não é fixa, ao contrário, é marcada por momentos de construção e reconstrução frente às mudanças e às novas demandas do contexto educacional. A sociedade se transforma constantemente e essas mudanças repercutem diretamente na escola e, conseqüentemente, na atuação desses profissionais. Esses movimentos contribuem para adequações e o desenvolvimento de novas das concepções.

Constatamos, também, que essa construção pode se tornar confusa, uma vez que o contexto desses profissionais é marcado por situações imprevisíveis e pelas tensões entre o que é organizado e planejado, e o que realmente é colocado em prática. Os dados analisados revelaram que, embora exista a estruturação das ações pedagógicas e o conhecimento por parte dos participantes da pesquisa sobre suas atribuições, o cotidiano desses profissionais é atravessado por atividades que vão chegando na sala da coordenação e que inviabilizam as ações planejadas.

Neste estudo, percebemos que a construção identitária dos(as) coordenadores(as) é desenvolvida em um ambiente repleto de tensões, conflitos e múltiplas determinações. Assim, o(a) coordenador(a) atua em um espaço de incertezas e sobrecargas de trabalho que, em muitos momentos, levam esses profissionais a apenas responderem a essas demandas diárias. Isso influencia na formação e na transformação de suas concepções. Nesse sentido, a identidade não é permanente, mas sim marcada por mudanças diante das realidades e das novas necessidades.

Portanto, a identidade profissional se fortalece nas ações realizadas, no reconhecimento das funções e nos sentidos atribuídos pelos(as) coordenadores(as) e pelos demais grupos presentes na escola. Trata-se de uma construção que vai se configurando e se transformando a partir das experiências



no contexto de trabalho. Assim, compreendemos que os desafios vivenciados pelos(as) coordenadores(as) no exercício de sua profissão, são elementos que ora favorecem a formação e o reconhecimento das características dessa função, ora dificultam esses entendimentos e, ao mesmo tempo, possibilitam a reflexão sobre a suas atribuições e o que, de fato, está sendo efetivado na prática.

Dessa forma, a identidade profissional dos(as) coordenadores(as) é construída no processo das relações, a partir das percepções que esses profissionais têm das concepções atribuídas pelos demais grupos presentes na escola. É um processo dinâmico, marcado pelos desafios que tencionam e fortalecem a sua prática. Ao vivenciarem todas essas experiências, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirmam, transformam e reconstroem a sua identidade no ambiente de trabalho.

Os resultados desta pesquisa reforçam a importância da coordenação na organização do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Evidenciam, ainda, a necessidade de políticas de formação continuada que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional e para que os(as) coordenadores(as) se reconheçam na função. Além disso, a pesquisa oferecer subsídios para futuras pesquisas na área da Educação. Finalizamos este estudo reiterando a importância do trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a sua necessidade de reconhecimento e de valorização, com vistas ao fortalecimento da sua prática e a consolidação de uma atuação cada vez mais significativa no contexto escolar.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2019.



BAHIA. Secretaria da Educação. **Manual da programação escolar 2025**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-03/MANUAL_DA_PROGRAMA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_2025.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

BAHIA. **Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-59.

CERQUEIRA, Meiriara Lopes de Araújo. Coordenação pedagógica: conflitos gerados pelos desafios do coordenador pedagógico na sua rotina dentro da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; GOMES, Marcius de Almeida; SANTOS, Tatiana de Carvalho (org.). **Coordenadores Pedagógicos na Bahia**: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2024

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco Pires de; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da Silva; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LEMOS, Elizângela das Chagas; MORATO, Raquel Cássia Domingues. Os caminhos incertos e os entraves na consolidação da identidade do coordenador pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 6, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARACENI, Valéria de Oliveira; MARTINS, Verônica Regina; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

PEREIRA, Lucila Conceição. Coordenador pedagógico. **InfoEscola**, 2004. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2017



PRADO, Priscila Lopes do; FERRAZ, Roselane Duarte. A construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar: mapeamento de estudos publicados entre 2019 e 2023. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-23, 2026. DOI: 10.51891/rease. v12i4.25268. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25268>. Acesso em: 14 abr. 2026.

SANTOS, Dulce Helena Teixeira. **A identidade profissional do coordenador pedagógico**: mapeamento de teses e dissertações de 2009 a 2019. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Wesley Vieira; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira; LOPES, Kêniya Maria Vieira. Atuação da coordenação pedagógica do Campus Porto Nacional, do IFTO, sob o olhar docente: desafios e possibilidades. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-17, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939. 2025.v10.51817.

SOUZA, Valéria de; MABELINI, Cristina. **Os limites e as possibilidades da construção identitária do coordenador pedagógico**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/853259953/Os-limites-e-as-possibilidades-da-construcao-identitaria-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TENDEIRO, Gisele Recco; OLIVEIRA, Vera Lúcia de (org.). **Coordenador pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377> . Acesso em: 12 nov.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.



Notas

- 1 Segundo Dubar (2005), socialização é a integração dos indivíduos no mundo vivido, um lugar de símbolos e diversidades culturais. Um mergulho nos conhecimentos e saberes proporcionados pelas relações em grupo.
- 2 A Organização dos Horários de Atividade Complementar (AC) é determinado pela Secretaria Estadual de Educação, sendo distribuído em três dias (terça-feira – Ciências Humanas; quarta-feira – Linguagens e quinta-feira – Ciências da Natureza e Matemática). O Manual de Programação Escolar apresenta o dia para realização da AC por área de conhecimento ou eixo tecnológico (Bahia, 2025).



Como citar

PRADO, Priscila Lopes do; FERRAZ, Roselane Duarte. No entrelaçar das práticas e dos desafios: a identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no ambiente escolar. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-33, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55032>.

Submetido em: 14 de abril de 2026

Aceito em: 10 de agosto de 2026

Publicado em: 28 de setembro de 2026



CRedit

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflito de interesses	Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores	PRADO, P. L. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original, validação, visualização, redação -revisão e edição. FERRAZ, R. D. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, redação - rascunho original, supervisão, validação, visualização, redação -revisão e edição.

Equipe Editorial

Editor de seção:	João Fernando de Araújo
Membro da equipe de produção:	Ana Letícia Ferreira
Assistente de editoração:	João Rafael Pimentel Colavin
Layout e diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

