Educação em Análise

Artículo

En la interrelación de prácticas y desafíos: la identidad profesional del coordinador pedagógico en el entorno escolar[1]

Priscila Lopes do Prado [I]

Roselane Duarte Ferraz [II]

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.

I. Magíster en Educación por la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía. Coordinadora Pedagógica del Centro Territorial de Educación Profesional de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. Correo electrónico: 2024f0018@uesb.edu.br.

II. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco. Profesora Titular del Departamento de Ciencias Humanas, Educación y Lenguaje, y del Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía. Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. Correo electrónico: rduarte@uesb.edu.br

https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55032

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.

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

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.

Introducción

La identidad profesional de la coordinación pedagógica se refiere a las características, prácticas, valores y atribuciones que los(as) coordinadores(as) construyen a lo largo de su trayectoria en el campo educativo. Esta identidad se forja a partir de las experiencias en el entorno institucional y en las orientaciones pedagógicas. Este proceso es dinámico y está siempre experimentando transformaciones. Así, esta construcción asume características inagotables, en la cual los procesos y los cambios son constantes (Bauman, 2005).

Cuando el(la) coordinador(a) pedagógico(a), dentro de su campo de actuación, realiza sus atribuciones con seguridad y claridad, el proceso educativo se fortalece. Este desarrollo posibilita la constitución de un ambiente más colaborativo, en el cual todos los grupos presentes en este contexto, a partir de las orientaciones y decisiones pedagógicas, se organizan en función del trabajo que debe llevarse a cabo.

Sin embargo, en los diversos entornos escolares, las especificidades de cada realidad y las demandas del cotidiano, muchas veces, dificultan, o incluso imposibilitan, la realización de estas prácticas pedagógicas. Los(as) coordinadores(as) se enfrentan, en el ejercicio de su profesión, con desafíos y dificultades que inviabilizan sus acciones y, consecuentemente, comprometen el desarrollo de su perfil profesional en el ambiente escolar.

La temática de este artículo abordó los desafíos enfrentados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el ejercicio de su profesión, especialmente en el proceso de construcción de la identidad profesional. Según Lemos y Morato (2021, p. 2) “la identidad debe ser entendida como una categoría colectiva, además de eso, ella corresponde a sus valores, creencias, deseo, arbitrio”. Asimismo, de acuerdo con las autoras, la identidad profesional es un conjunto de elementos y características en construcción, que refleja los momentos vivenciados y los aspectos históricos de la sociedad. En consonancia

con esta discusión, Dubar (2005) afirma que la identidad es producto de sucesivas interacciones.

En este escenario, y en el proceso de las relaciones, el(la) coordinador(a) se enfrenta a demandas y situaciones que van surgiendo y que imposibilitan una actuación más efectiva, a ejemplo de la sustitución de profesores en las aulas, la organización de la entrada y salida de los alumnos en la escuela, la impresión de actividades y la atención a diversas demandas resultantes del complejo contexto escolar. Todos estos aspectos, asociados a las innumerables funciones atribuidas a estos profesionales, acaban desorientando y, en muchos casos, generando crisis de identidad.

Ante lo expuesto, este artículo se propuso investigar la siguiente cuestión de estudio: ¿cuáles son los desafíos vivenciados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el proceso de construcción de su identidad profesional en el ambiente escolar? El(la) coordinador(a) necesita estar preparado(a) para realizar sus funciones con seguridad y claridad, y la comunidad escolar debe reconocer la importancia de este trabajo para el buen desarrollo y la calidad de las prácticas de la institución.

Debido a esto, este artículo tuvo como objetivo analizar los desafíos vivenciados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el proceso de construcción de su identidad profesional en el ambiente escolar. Este estudio se trató de una investigación de enfoque fenomenológico (Bicudo, 2011), de naturaleza cualitativa (Guerra et al., 2024) y de carácter descriptivo-exploratorio (Gil, 2002).

Para alcanzar el objetivo propuesto, se utilizaron para la producción de los datos: la observación, fundamentada en Santos (2021), y la entrevista narrativa, de acuerdo con Muyaert (2014). Con base en estas etapas, los datos fueron organizados y analizados desde la perspectiva de Bardin (2011), por medio del análisis temático. Participaron de la investigación tres coordinadores(as) pedagógicos(as) que actúan en escuelas estatales del Vitória da Conquista (BA).

El presente trabajo está estructurado en 5 secciones: En la primera, se presenta la introducción con la contextualización del tema, la cuestión de estudio y el objetivo de la investigación. La segunda sección se dedica a una reflexión sobre los desafíos enfrentados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en la construcción de la identidad profesional. En la tercera sección, el enfoque metodológico, con los procedimientos y técnicas adoptados en el desarrollo de la investigación. La cuarta sección contempla el análisis y discusión de los datos producidos, así como las contribuciones de la investigación. Y, en la quinta sección, la sistematización de los resultados y las consideraciones finales.

Desafíos de la coordinación pedagógica en el proceso de construcción de la identidad profesional

El(la) coordinador(a) pedagógico(a), en el ejercicio de sus funciones, con frecuencia se enfrenta a situaciones y demandas que no forman parte de sus atribuciones legales. En muchos casos, estas actividades ocupan tanto su tiempo que las acciones pedagógicas terminan quedando en segundo plano (Tendeiro; Oliveira, 2018). Este desvío de funciones y la atención a las situaciones del cotidiano dificultan el desarrollo de sus acciones y, consecuentemente, la constitución de su identidad en el ambiente escolar.

Aún según Tendeiro y Oliveira (2018), cuando el(la) coordinador(a) pedagógico(a) asume atribuciones que se distancian de sus reales funciones, puede ocasionar confusión, o incluso superposición de responsabilidades de la dirección, sumadas a las demandas de la dinámica escolar. En la perspectiva de Placco y Almeida (2012, p. 4) “el cotidiano del coordinador pedagógico está marcado por experiencias y eventos que lo llevan, con frecuencia, a una actuación desordenada, ansiosa, inmediatista, y a veces frenética”. En este contexto, las intenciones pedagógicas terminan siendo colocadas en segundo plano, lo que puede contribuir a una crisis de identidad o a la constitución de diferentes concepciones en el ejercicio de su función.

En este proceso de reflexión sobre la construcción de la identidad y de sus diferentes formas de manifestación, es necesario considerar la concepción de Zygmunt Bauman (2005). El autor afirma que la identidad no es algo sólido o que pueda durar para toda la vida, son percepciones que están pasando siempre por transformaciones, pueden ser negociadas o alteradas, y que las decisiones son elementos esenciales en esa formación y reformulación (Bauman, 2005).

De este modo, las elecciones personales y las relaciones sociales se vuelven fundamentales en la construcción y reconstrucción de la identidad. El autor discute esta temática a partir de un análisis de la historia de las humanidades, destacando los momentos históricos, culturales y sociales y cómo los diversos elementos influyeron en la concepción de cada individuo a lo largo del tiempo.

La identidad, conforme a Bauman (2005), en las sociedades modernas, pasa a ser comprendida como algo múltiple y dinámico, una vez que su constitución está en constante relación con los aspectos sociales, históricos y culturales. Si la sociedad pasa por constantes cambios, es natural que las personas que la vivencian busquen nuevos significados para sus representaciones. En diálogo con esta interpretación, Erikson (1972) afirma que la constitución de la identidad es resultado de un proceso simultáneo, en el cual el individuo construye sus concepciones a partir de sus juicios y de las percepciones de los otros, teniendo en consideración lo que es importante para él en su formación.

El(la) coordinador(a) pedagógico(a) actúa en este contexto dinámico que exige constantes adecuaciones y negociaciones. Así, la identidad de este profesional no es fija, está marcada por momentos de construcción y reconstrucción ante los cambios y las nuevas exigencias del contexto educativo y de la sociedad que se transforma constantemente. Estas transformaciones repercuten directamente en el ambiente escolar y, consecuentemente, en la actuación de estos profesionales. Estos movimientos pueden contribuir a adaptaciones y resignificaciones de las concepciones de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as), pero también pueden generar sobrecarga, precarización del trabajo y conflictos de identidad.

Dubar (2005) destaca que la identidad de una persona es esencial en el proceso de identificación y que la pérdida de esta identidad significa el distanciamiento de sus propias características y referencias. Cuando esto sucede en el contexto de la coordinación pedagógica, estos profesionales terminan apenas respondiendo y asumiendo las diversas demandas dirigidas por los variados segmentos de las instituciones.

En este escenario, comprender la identidad profesional del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) implica reconocer que estas características y aspectos que identifican a estos profesionales son resultado de las relaciones sociales y de las concepciones individuales. Esta constitución está marcada también por tensiones, desafíos y conflictos que, en determinados momentos, pueden dificultar esta identificación, tanto para los(as) coordinadores(as) como para los demás grupos presentes en la escuela.

Ante esto, las intenciones, representaciones y sentidos de estos profesionales no se concretan o suceden de forma desordenada. Esta perspectiva multifacética, resultado de las relaciones, se refiere a los roles sociales que estos profesionales desempeñan en su ambiente de trabajo y cómo son reconocidos por los demás grupos; esta "identidad para el otro" es denominada proceso relacional (Dubar, 2005).

Además de las características colectivas, las identidades están constituidas, también, por las concepciones individuales y subjetivas. Son las historias de vida, las vivencias en las diversas instituciones, como la familia, la escuela, la iglesia, el lugar de trabajo. Esta "identidad para sí", de acuerdo con Dubar (2005), es reconocida como proceso biográfico. Ambos elementos favorecen la constitución y la identificación de cada persona. En el caso de la coordinación pedagógica, los profesionales que actúan en esta función están involucrados en este complejo contexto de interacciones, adaptando sus concepciones a los significados y a las expectativas de los otros y construyendo, así, su identidad profesional.

En esta perspectiva, Souza y Mabelini (2025) destacan que los(as) coordinadores(as) necesitan asumir su papel de líderes de los procesos pedagógicos y estar preparados para enfrentar los desafíos y las contradicciones que van surgiendo en el ejercicio de su profesión. Aún según las autoras, estos profesionales vivencian el gran desafío de construir su identidad en ambientes fuertemente marcados por las raíces de la docencia, lo que las autoras denominan identidad heredada, además de lidiar con las acciones de la dirección y de otros segmentos que, muchas veces, se sobreponen a las prácticas pedagógicas.

De este modo, los lugares de trabajo de cada persona son espacios que posibilitan las interacciones, reuniendo condiciones que pueden contribuir a la construcción de la identidad individual y colectiva, son lugares de socialización[2]. Sin embargo, dependiendo de cómo ocurren estas relaciones, pueden contribuir tanto a una pérdida de estas características como a la transformación o resignificación. Ante esto, cada profesional tiene acceso a la imagen que cada individuo tiene de sí, por medio de las relaciones, asociada a sus propios aspectos.

Lo que refuerza la necesidad de claridad por parte de estos profesionales y de todo el equipo escolar en cuanto a su papel, sus responsabilidades y sus límites de actuación. Según Placco y Almeida (2012), el(la) coordinador(a) necesita hacer elecciones de sus acciones, pues siempre hay mucho por realizar; sin embargo, ese trabajo necesita ser desarrollado de forma planificada y organizada, para que las especificidades del colectivo sean contempladas.

Diversos son los desafíos enfrentados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en este proceso y que influyen directamente en la construcción de su identidad y en su actuación junto a su equipo de trabajo. En este escenario, se destaca la indefinición de sus atribuciones, tanto por parte de los grupos pertenecientes a la escuela como por los propios coordinadores(as); se suma a esto la sobrecarga de actividades, tanto de atribuciones de la profesión como de demandas que no forman parte de sus funciones que, en gran parte,

ocurren justamente a causa de esa falta de claridad y reconocimiento sobre las reales atribuciones de estos profesionales; además de esto, existe la distancia existente entre la formación inicial y el real de las actividades desarrolladas en el cotidiano escolar, la dificultad de conciliar la carga horaria de trabajo con los cursos de formación continuada; y, aún, los conflictos en las relaciones interpersonales que, en gran parte, son resultado de la falta de comprensión acerca del verdadero papel y de la relevancia de esta función (Araújo, 2019; Santos, 2021; Oliveira, 2019).

Enfrentamientos que evidencian cuánto el trabajo realizado por los(as) coordinadores(as) es complejo y desarrollado en un ambiente repleto de representaciones. El(la) coordinador(a) pedagógico(a) necesita realizar sus atribuciones en un espacio dinámico y conciliar las funciones a él/ella atribuidas a las concepciones asumidas en este contexto de las relaciones. Estas situaciones adversas pueden transformarse en obstáculos en estas constituciones o en posibilidades de reflexión sobre su práctica.

Según Silva, Sena y Lopes (2025), la coordinación tiene la función de trabajar en pro del desarrollo de las actividades pedagógicas, siendo el punto de enlace entre profesores, estudiantes y la comunidad escolar, con el propósito de un hacer pedagógico más efectivo, buscando una formación más significativa para todos los involucrados en este proceso. De este modo, es fundamental que el(la) coordinador(a) tenga claridad de su papel de líder de las prácticas pedagógicas y asuma una postura de protagonista de estas acciones, basándose en una planificación sólida y fundamentada en los principios que orientan su función. El movimiento entre los conflictos vivenciados y las acciones que fortalecen esta función posibilita la reflexión de que ser coordinador(a) pedagógico(a) es estar en constante construcción y reconstrucción.

Enfoque metodológico

Este artículo es de naturaleza cualitativa y, según Guerra et al. (2024), este recorte metodológico se considera esencial en la investigación científica,

principalmente en estudios que buscan la comprensión y la interpretación de los fenómenos presentados. Este enfoque posibilita el análisis de las experiencias, de las prácticas y de las representaciones investigadas.

En relación con el objetivo, esta investigación se caracterizó como descriptiva-exploratoria. Gil (2002) destaca que este tipo de estudio tiene como finalidad la descripción de los aspectos de un determinado grupo, es decir, estudia las características y las concepciones con la finalidad de no solo identificar la existencia de las relaciones, sino también de establecer las condiciones de esas relaciones.

Participaron en la investigación tres coordinadores(as) pedagógicos(as) que actúan en las escuelas estatales del municipio de Vitória da Conquista (BA). El contacto con los(as) coordinadores(as) participantes del estudio se realizó mediante llamada telefónica. Cada coordinador(a) fue contactado(a) individualmente para programar un momento de conversación. Durante cada encuentro, se presentó la propuesta de la investigación, se entregó el Formulario de Consentimiento Informado (TCLE, por sus siglas en portugués) y se solicitó la firma del documento.

En relación con el perfil de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as), el(la) CP1 es licenciado(a) en Historia y Pedagogía; el(la) CP2 posee formación en Magisterio y Licenciatura en Pedagogía; y el(la) CP3 es licenciado(a) en Pedagogía. En lo que respecta a la trayectoria profesional, todos actuaron como profesores antes de asumir la función de la coordinación pedagógica.

Ante estos presupuestos, la operacionalización de este estudio se dio por medio de una investigación de campo, utilizando los siguientes instrumentos para la producción de los datos: la observación y la entrevista narrativa. Según Santos (2021), la observación es un procedimiento utilizado en los caminos metodológicos que, a través de los sentidos, posibilita la obtención de la realidad. La entrevista narrativa es un instrumento de la investigación que favorece la aproximación a aspectos específicos, a partir de los cuales el entrevistado es incentivado a narrar momentos de un determinado acontecimiento de su vida.

Son momentos importantes que emergen de la interacción (Muylaert et al., 2014).

Las observaciones se iniciaron el día 07 de abril y finalizaron el día 15 de mayo de 2025. Durante ese período, se acompañaron diariamente las acciones de estos(as) coordinadores(as) en sus ambientes de trabajo. El cronograma se organizó de la siguiente manera: El(la) coordinador(a) pedagógico(a) 1 (**CP1**) fue acompañado(a) en el turno matutino; el(la) coordinador(a) pedagógico(a) 2 (**CP2**), en el turno vespertino; y el(la) coordinador(a) pedagógico(a) 3 (**CP3**), en el turno nocturno. Las percepciones de estos momentos fueron registradas en un diario de campo.

Tras el período de observaciones, se programaron las entrevistas narrativas. Cada coordinador(a) pedagógico(a) sugirió el día y horario más adecuado para su realización. Durante las entrevistas, se utilizaron preguntas orientadoras con el objetivo de favorecer la conducción de las narrativas, preservando la libertad de los participantes en el relato de parte de las experiencias. Para garantizar que todas las intervenciones fueran registradas, se solicitó la grabación de las entrevistas. Cada momento con los(as) coordinadores(as) duró en promedio una hora y quince minutos. Posteriormente, las narrativas fueron transcritas con mucho criterio y cuidado, por medio de la escucha atenta y del registro fiel de todas las intervenciones.

Por consiguiente, los datos producidos fueron analizados con mucha atención. En este tipo de organización, es fundamental considerar las especificidades, los sentidos y los significados que se constituyen y se manifiestan de diferentes modos, de acuerdo con las expectativas de la mirada situada en el tiempo histórico de sus duraciones (Bicudo, 2011). En esta perspectiva, la utilización del enfoque fenomenológico posibilitó una comprensión más profunda de los desafíos vivenciados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el ejercicio de su función.

Contextualmente, los datos fueron organizados y analizados a partir del análisis de contenido de Bardin (2011). Además, Valle (2025) justifica que

este conjunto de técnicas busca comprender los sentidos presentados por los participantes de la investigación y ha sido considerado como uno de los métodos más utilizados en las investigaciones en educación.

Así, la fenomenología orientó la perspectiva interpretativa, proporcionando el marco teórico-metodológico y el fundamento necesarios para la comprensión de las representaciones y de los significados atribuidos a las experiencias vivenciadas por los participantes de la investigación. Y, por su parte, el análisis de contenido fue utilizado como técnica de organización y sistematización de los datos producidos. De este modo, la perspectiva de Bardin (2011) posibilitó la estructuración de los registros, en un proceso de interpretación más profundo y contextualizado de los fenómenos investigados.

Bajo la perspectiva de Bardin (2011), la técnica de análisis de contenido sigue una secuencia lógica de tres etapas: el preanálisis, la exploración del material y el tratamiento de los resultados. En la primera fase de esta investigación, el preanálisis, los registros del diario de campo y las transcripciones de las entrevistas narrativas fueron organizados, y a continuación realizamos la lectura flotante. Este momento fue importante para el reconocimiento y la familiarización con los materiales producidos. En la segunda etapa, realizamos la exploración de los materiales.

En este proceso, fue posible categorizar los datos, identificando las temáticas de análisis y las unidades de registro. Y, en la tercera fase, procedimos al tratamiento de los datos y a la interpretación de los resultados. De este modo, las dos perspectivas fueron utilizadas de manera complementaria: la Fenomenología posibilitó la comprensión de los fenómenos presentados, y el Análisis de Contenido colaboró en la organización del análisis de los datos producidos, garantizando el rigor metodológico y valorando las experiencias de los participantes de la investigación.

A partir de la organización, sistematización e interpretación de los relatos de las entrevistas y de los registros de las observaciones, llegamos a una gran categoría de análisis de forma inductiva, titulada "**Coordinación pedagógica**

y los desafíos que configuran la actuación profesional". En la próxima sección, presentamos la discusión de los datos producidos en el proceso de la investigación, en articulación con los fundamentos teóricos que abordan las temáticas, a fin de evidenciar cómo los desafíos enfrentados posibilitan la construcción de la identidad de los(as) coordinadores(as) pedagógicos en el ejercicio de la profesión.

Estos elementos son esenciales para comprender cómo el cotidiano de estos profesionales influye en su práctica y en la constitución de los significados de esta función. Esta investigación integra un estudio más amplio, en el cual se observaron todas las orientaciones éticas relacionadas con los estudios con seres humanos. El proyecto se encuentra aprobado por el Comité de Ética de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bajo el número 7.054.423.

Coordinación pedagógica y los desafíos que configuran la actuación profesional

El trabajo del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) está impregnado de diversas representaciones y sentidos. En el ejercicio de sus funciones, este profesional realiza múltiples actividades que son fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su actuación involucra la articulación y la planificación de acciones de intervención, la promoción de actividades colectivas y la mediación junto a los profesores y demás segmentos presentes en el ambiente escolar. Estas acciones son constantemente delineadas y modificadas en el contexto de las relaciones, siendo, muchas veces, determinadas por estas interacciones.

El(la) coordinador(a) posee funciones específicas que son esenciales para el buen desarrollo de la escuela. Por eso, es fundamental que este profesional tenga claridad de estas atribuciones, para no desviar el foco en el ejercicio de sus deberes legales. Partimos de la premisa de que el ambiente de trabajo del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) está impregnado de actividades que pueden dificultar la realización de las verdaderas atribuciones de estos

profesionales. Bajo la óptica de Placco y Almeida (2012), uno de los grandes desafíos de la coordinación pedagógica sería trabajar en medio de toda esa diversidad y necesidades.

> La escuela, para atender a la diversidad de los grupos que la habitan, necesita comprender las especificidades de la educación, sobre todo en lo que concierne a su función social de promover el desarrollo y la transformación de los alumnos, rumbo al perfeccionamiento del ejercicio de la ciudadanía, en lo que se refiere al goce de sus derechos y deberes. Un desarrollo y una transformación que conservan la singularidad de cada sujeto, por respetar ritmos propios, valores y creencias procedentes de sus historias (Placco; Almeida, 2012, p. 102).

Así, además de lidiar con las cuestiones más generales de la educación, que son amplias, la escuela necesita pensar en objetivos claros para atender a las necesidades de cada segmento de ese espacio. Este contexto, marcado por variadas representaciones individuales y colectivas, exige de los diversos grupos presentes en el espacio laboral acciones dirigidas y coloca al(a la) coordinador(a) pedagógico(a) en una posición de gran mediador de estos procesos. Ocurre que, muchas veces, estos profesionales no están plenamente preparados para enfrentar determinadas situaciones y, dependiendo de cómo sean conducidas, pueden transformarse en grandes desafíos.

Esto significa que, en muchos momentos, además de cumplir sus atribuciones, los(as) coordinadores(as) son presionados a responder a demandas que no forman parte de sus responsabilidades, es decir, son situaciones que, aun formando parte del contexto escolar, no forman parte de sus funciones. Este escenario puede generar una acumulación de actividades, que desorganiza su actuación.

Dentro de esta categoría de análisis, fue posible identificar la subcategoría que se relaciona con la discusión central de esta sección. La sobrecarga de funciones, las atribuciones de otros profesionales dirigidas a los(as) coordinadores(as) y las relaciones interpersonales son enfrentamientos que constituyen los principales desafíos vivenciados en el ejercicio de sus funciones en el ambiente escolar.

Sobrecarga, desvío de funciones y relaciones interpersonales en la coordinación pedagógica

En el desempeño de sus atribuciones, el(la) coordinador(a) pedagógico(a) se ve constantemente presionado(a) a asumir actividades que no forman parte de sus funciones, como ya hemos expuesto, a ejemplo de acciones administrativas y burocráticas que se presentan en un contexto repleto de representaciones. Además de las responsabilidades inherentes al trabajo del(de la) coordinador(a), que ya son diversas y que con frecuencia sobrecargan a estos profesionales, él/ella se enfrenta aún a las demandas emergenciales. Así, existe la sobrecarga de trabajo debido a la cantidad de funciones que ya forman parte del hacer pedagógico de los(as) coordinadores(as) y las demandas que les son dirigidas y que son atribuciones de otros profesionales.

De este modo, un trabajo que debería ser de actuación formativa y planificada se convierte en una práctica constante de resolución de problemas. A este respecto, Cerqueira (2024) afirma que el desafío del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) es construir su perfil profesional en medio de tantas demandas y limitar su espacio de actuación. En relación con la sobrecarga de trabajo, fue posible percibir, en el período de las observaciones, cómo esa cantidad de actividades dirigidas a los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) influye e incluso dificulta el ejercicio de la función.

> Al llegar a la escuela fui directo a la sala de la coordinación. El(la) coordinador(a) pedagógico(a) estaba involucrado(a) con la solicitud de exención de los alumnos del 3.er año. El(la) coordinador(a) fue llamando alumno por alumno y los orientó de forma individualizada. Una gran parte de los estudiantes ya había solicitado la exención a partir de un momento de concientización realizado en el aula por el(la) coordinador(a) en alianza con los líderes de clase. En este proceso de orientación, muchas personas entraron y salieron de la sala de la coordinación para resolver algunas situaciones: hacer impresión de material, pedir el control del aire acondicionado de las aulas, tomar algunos juegos como UNO y dominó (Diario de campo, 24 de abril de 2025) (**CP1**).

> En poco tiempo de observación, fue posible percibir la cantidad de personas que entraron a la sala de la coordinación, ya fuera para resolver dudas o para traer situaciones emergenciales. Hubo un momento en que había 4 personas alrededor del(de la) coordinador(a), solicitando algo. Después de estas demandas emergenciales y situaciones que fueron surgiendo, la directora llegó para un momento de reunión (Diario de campo, 22 de abril de 2025) (**CP2**).
>
> En este día, fue posible observar al(a la) coordinador(a) realizando algunas funciones de la gestión. Él/ella necesitó salir por el patio de la escuela, verificando y llamando la atención de algunos alumnos que estaban fuera del aula. Incluso un grupo de alumnos fue reprendido por el(la) coordinador(a). En el mismo momento, apareció un alumno con un sangrado en la nariz. El alumno fue llevado ante el(la) coordinador(a), quien lo acogió y le brindó los primeros auxilios, con la ayuda de algunos alumnos. Otra situación observada fue el(la) coordinador(a) organizando el horario de clases, dado que algunos profesores habían faltado. Tras esta organización, el(la) coordinador(a) entró a un aula para conversar con la clase y llamar la atención de los estudiantes respecto a la indisciplina. La clase no estaba respetando la sesión (Diario de campo, 15 de abril de 2025) (**CP3**).

Las diversas funciones realizadas por los(as) participantes de la investigación no representan solo un aumento de las actividades desarrolladas. Evidencian un proceso de redefinición de la identidad profesional, marcado por la incorporación de funciones que van mucho más allá del campo pedagógico. En un determinado momento, uno(a) de los(as) profesionales llegó a relatar que las actividades que estaban programadas para determinado día no fueron realizadas, debido a las diversas demandas que fueron surgiendo (Diario de campo, 15 de abril de 2025) **CP3**.

En esta dinámica, observamos una tensión entre la identidad construida por el(la) propio(a) coordinador(a) y aquella atribuida por los demás sujetos de la escuela, aproximándose a la concepción de Dubar (2005) acerca de la negociación permanente entre identidad para sí e identidad para el otro. Estas percepciones individuales y las concepciones del colectivo son esenciales en la formación y en la construcción de la identidad profesional (Dubar, 2005). Cuando los elementos que definen esta función están desordenados o se presentan

de forma confusa, los(as) coordinadores(as) terminan solo respondiendo a las demandas que van surgiendo en su contexto diario. Esto causa una sobrecarga de funciones y las acciones de la coordinación pedagógica terminan quedando en segundo plano. Algunas cuestiones merecen atención sobre estos registros de observación, las cuales describimos a continuación.

Era día de Actividad Complementaria (AC)[3] y, de acuerdo con el documento legal que presenta las atribuciones de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) (Bahia, 2002), estos profesionales deberían estar participando y acompañando el momento de planificación de los profesores. Sin embargo, observamos que estaban resolviendo otras actividades del cotidiano escolar. Este movimiento revela un proceso de ampliación de las demandas dirigidas al(a la) coordinador(a) pedagógico(a), produciendo tensiones entre el papel institucionalmente esperado y aquel efectivamente desempeñado. Esta situación llama la atención, pues, como afirman Placco y Almeida (2012, p. 39), "la interacción entre pares y los intercambios de saberes necesitan ser la base sobre la cual el coordinador desarrolla su acción en la escuela en la perspectiva de contribuir a la formación docente".

En el estado de Bahia, el Estatuto del Magisterio Público de Educación Fundamental y Media, Ley n.º 8.261, de 29 de mayo de 2002, dispone, en su artículo 8.º, las atribuciones de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as). Entre estas atribuciones, está la función de organizar y acompañar los horarios de Actividad Complementaria (Bahia, 2002). Estos momentos son fundamentales para la formación continuada de los profesores y la planificación colectiva.

La ausencia del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) en el momento de la AC debilita significativamente este espacio colectivo, además de dificultar el proceso de interacción, de intercambios de conocimientos, orientaciones y propuestas de intervención en relación con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores. Asimismo, compromete los momentos formativos, que pierden fuerza cuando no existe un acompañamiento sistemático, organizado y continuo. El distanciamiento del(de la) coordinador(a)

de sus funciones fragiliza el trabajo pedagógico que necesita ser realizado, conduciendo a la constitución de un perfil fragmentado, enfocado en responder a las demandas emergenciales y no a la planificación previamente organizada.

Otra cuestión observada fueron los juegos guardados en la sala de la coordinación, junto con el control del aire acondicionado de las aulas (Diario de Campo, 24 de abril de 2025) **CP1**. ¿Estos objetos no podrían estar bajo la responsabilidad de otras personas? ¿Por qué todas estas demandas son dirigidas siempre a la sala de la coordinación? La sobrecarga del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) dificulta la realización de su trabajo y, en muchos casos, de sus verdaderas funciones, a ejemplo del acompañamiento pedagógico y de los momentos formativos, que no son realizados, pudiendo, de cierta forma, comprometer el desarrollo de los alumnos en el proceso educativo.

Al analizar estos registros, percibimos que los(as) coordinadores(as), en diversos momentos, debieron dejar de realizar su trabajo para atender funciones que podrían ser dirigidas a otros profesionales. Las acciones emergenciales y las expectativas de los diferentes grupos de la escuela con frecuencia los colocan en funciones administrativas, disciplinarias y burocráticas. Este escenario evidencia la tensión entre la identidad para sí y la identidad para el otro, conforme a lo discutido por Dubar (2005).

En el caso específico de una de las instituciones, la falta de vicedirector comprometió, en muchos momentos, el trabajo de la coordinación. Incluso, el(la) coordinador(a) relató que tenía conciencia de que muchas cosas que estaba realizando no eran su función, “pero estoy solo(a), no puedo ver las cosas sucediendo y no hacer nada” (Diario de campo, 15 de abril de 2025) **CP3**.

Esta sobrecarga de funciones dirigidas a los(as) coordinadores(as), en muchos casos debido a la falta de personal suficiente para las demandas de la escuela, compromete directamente la actuación de estos profesionales. Así, ¿cómo posibilitar tiempo, espacio y reconocimiento del hacer pedagógico de los(as) coordinadores(as) en un ambiente que sobrecarga a este profesional

con otras atribuciones que, en este caso, deberían ser realizadas por un equipo mayor?

El(la) **CP3** señala, en su relato, cuánto la ausencia de profesionales específicos para cada función perjudica el desarrollo de las acciones llevadas a cabo en la escuela. Cuando esto sucede, las actividades cotidianas son dirigidas a los(as) coordinadores(as), transformando a estos profesionales en multifuncionales. Las diversas acciones efectivizadas por la coordinación pedagógica revelan que la identidad profesional no asume un carácter estable, sino que está en constante reconstrucción. Esta comprensión se aproxima a la concepción de Dubar (2005), al entender que la identidad profesional es resultado de procesos de socialización, y dialoga con Bauman (2005), quien destaca que las identidades son frecuentemente construidas y reconstruidas ante los cambios sociales.

Las acciones del(de la) coordinador(a) **CP3** al llamar la atención de los alumnos en el patio, acoger a alumnos con problemas de salud y organizar horarios de clases debido a la ausencia de profesores confirman que la falta de empleados no es solo un problema administrativo de la escuela, es un factor que desorganiza el trabajo del(de la) coordinador(a) pedagógico(a). En este escenario, el **CP2** afirma que “no tenemos personal suficiente para atender lo administrativo y, muchas veces, ese administrativo invade la coordinación pedagógica”. En relación con estas múltiples demandas, el **CP1** afirma que “vamos intentando resolver lo que llega”.

En este escenario, y como señalan Prado y Ferraz (2026, p. 21), “muchos(as) coordinadores(as) enfrentan una realidad profesional que se distancia de su formación académica”. Esta divergencia entre los conocimientos teóricos, las atribuciones de la coordinación pedagógica y lo que realmente se pone en práctica termina comprometiendo el trabajo de estos profesionales.

Cuando el(la) coordinador(a) realiza múltiples funciones, su tiempo de actuación se divide y el desarrollo del proceso educativo, en el cual radicaría su punto principal de actuación, se debilita. En este sentido, Cerqueira (2024,

p. 153) afirma que “el coordinador es un formador y es necesario, sin embargo, ocupar su lugar ofreciendo formación al docente, lo cual debería estar en el centro de sus funciones de articulador, y que muchas veces es relegado a segundo plano por falta de tiempo”.

Además, es posible percibir a partir de la narrativa analizada la falta de claridad en relación con el espacio de actuación del(de la) coordinador(a) pedagógico(a). El aula es un lugar en el que se pide permiso para entrar o salir. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la sala de la coordinación pedagógica, en la que, según el participante de la investigación, las personas entran y salen, toman objetos e interrumpen el trabajo desarrollado. Tal situación evidencia la fragilidad en la comprensión del verdadero papel y del espacio de actuación de estos profesionales, reflejando una concepción que desconsidera la complejidad del trabajo que necesita ser realizado por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el ambiente escolar.

Además de la sobrecarga de funciones y de las múltiples demandas derivadas por otros segmentos de la escuela a los(as) coordinadores(as), otro desafío enfrentado en el ejercicio de la coordinación pedagógica, según los participantes de la investigación, se refiere a las relaciones interpersonales. Dubar (2005) afirma que la identidad profesional es resultado de las interacciones que se establecen en el contexto de trabajo y que las representaciones construidas por los diferentes grupos posibilitan esta constitución. En este sentido, comprender cómo suceden estas relaciones implica percibir cómo este proceso de representaciones se forma, transforma y resignifica. Es en este contexto, cargado de significados, donde emergen los desafíos narrados por los participantes de la investigación.

> Las relaciones interpersonales. El mayor desafío son las relaciones interpersonales. De manera general, tienes que tener esa buena relación con todo el mundo. Pero eres humano con todo el mundo. Tienes cosas que te duelen como le dolerían a cualquiera. Tienes cosas que hieren tus conceptos, pero tienes que tener cintura [flexibilidad/tacto]. Por ejemplo, yo no salgo mal de la escuela cuando un proceso

> no ocurrió, no me voy a ir destrozado de la escuela. Ahora bien, si el clima institucional, para decirlo en términos más técnicos, si no tienes un buen clima institucional, si tienes dificultad de convivencia... Eso pesa mucho, esa cuestión de las relaciones. Creo que es lo más difícil realmente, porque tratas con mucha gente, gente de mucha naturaleza, de muchas maneras de ser. Cada persona es un mundo, ¿no? (**CP1**).
>
> Algunos temperamentos, lidiar con determinados temperamentos dentro de la escuela, la actuación de algunos profesores... porque no vivo en el paraíso, no sirve de nada maquillar las cosas, ¿no? Tenemos profesores que tienen, sí, comportamientos, posturas pedagógicas inclusive, que no son interesantes, con las que no estamos de acuerdo. Que señalamos, que indicamos otro camino, pero que los colegas permanecen en ese camino, en esa dirección (**CP2**).

Los relatos de los participantes corroboran la discusión de esta investigación evidenciando que las acciones de estos profesionales están atravesadas por desafíos que dificultan su actuación. El(la) **CP1** destaca que uno de los grandes desafíos en el desarrollo de sus funciones son las relaciones interpersonales. Además de que en estas interacciones se dirigen diversas demandas, conforme se discutió en los párrafos anteriores, los(as) coordinadores(as) necesitan enfrentar situaciones que los desgastan emocionalmente, lo que evidencia la complejidad de la necesidad de desarrollar habilidades para saber lidiar con las diferencias.

Dubar (2005) destaca que la identidad profesional, al no ser algo fijo, se produce en las interacciones sociales en el trabajo y, nuevamente, resulta del enfrentamiento entre identidad para sí (cómo se ve el sujeto) e identidad para el otro (cómo es reconocido, exigido, tensionado). Entonces, estas situaciones son negociadas, pueden entrar en conflicto y son constantemente resignificadas.

Los relatos presentados evidencian las interacciones, tensiones y la necesidad de negociación, que son exactamente los elementos señalados por Dubar (2005). Cuando el(la) **CP1** afirma que hay cosas que hieren, pero necesita tener cintura [tacto/manejo], aquí aparece el conflicto entre valores personales (identidad para sí) y las exigencias institucionales y relacionales (identidad para el otro), y es en este enfrentamiento donde la identidad

profesional se reconstruye. Cuando habla del "juego de cintura" [manejo de cintura/flexibilidad], presenta una estrategia identitaria para mantener su reconocimiento en el grupo institucional del cual forma parte. Ese clima institucional significa que la identidad profesional de la coordinación depende del reconocimiento social, y ese reconocimiento está mediado por las relaciones y por el clima del grupo de trabajo.

Bajo esta óptica, Placco y Almeida (2017, p. 153) reiteran que "las relaciones interpersonales se destacan entre las principales tensiones y preocupaciones vivenciadas por los(as) coordinadores(as). La constitución del grupo atraviesa diversos factores, entre ellos la confianza". De esta forma, el clima institucional influye en la práctica de los(as) coordinadores(as) y orienta el modo en que se conducen las actividades.

El relato del(de la) **CP2** retrata conflictos con los profesores y sentidos para sus trabajos. Cuando percibe que algunos profesores tienen posturas pedagógicas que no son interesantes y que ella necesita señalar otro camino, hay una disputa identitaria en juego, pues el(la) coordinador(a) se muestra como un mediador(a), formador(a) (identidad para sí), pero encuentra resistencia que va a cuestionar ese lugar que asume (identidad para el otro), y aun cuando el(la) coordinador(a) señala el camino, los profesores permanecen con la misma postura. Esto genera conflictos que pueden forzar al(a la) coordinador(a) a resignificar su papel y su práctica.

El proceso de las relaciones no influye solo en el cotidiano del(de la) coordinador(a) y en sus acciones pedagógicas, sino que también contribuye a la construcción de su identidad profesional. El(la) coordinador(a) necesita del otro para construir su campo de actuación y, en este proceso, las posiciones asumidas por estos profesionales posibilitan la constitución de su identidad (Woodward, 2014).

Aún en este recorrido de análisis, el(la) **CP2** agrega que el ambiente escolar es complejo y repleto de situaciones que en algunos casos no se relacionan con los direccionamientos generales de la educación. Algunos

profesionales, aun conociendo la realidad escolar y las necesidades inminentes, no trabajan en pro del colectivo. Esto dificulta el desarrollo de las actividades y el(la) coordinador(a), como mediador(a) de estas interacciones, necesita al mismo tiempo entender estas especificidades, buscar caminos y formas de superar estos desafíos. Aunque los diferentes grupos presentes en el ambiente escolar presenten demandas individuales, los aspectos colectivos deben ser considerados. El reconocimiento de las funciones y, principalmente, las acciones relacionadas con cada una de ellas no solo orienta y organiza el trabajo de la escuela, sino que también fortalece las concepciones de identidad. El(la) **CP1** refuerza la importancia y los desafíos de la organización y realización de este trabajo colectivo:

> Suelo decir que uno de los desafíos de la coordinación es el siguiente: nuestro trabajo depende de todo el mundo. Como tengo las dos experiencias, mi experiencia de aula era, con toda la dificultad que hubiera, ya fuera el desinterés de un alumno, eres tú y tu alumno, es tu trabajo y tu clase, tu trabajo y tu grupo. En la coordinación pedagógica es diferente, tu trabajo depende de la relación del profesor, de la relación del profesor con su profesión, con su profesionalidad, del compromiso de la dirección con los procesos que son propios de la gestión. Entonces, percibo que nuestro trabajo depende de todo eso (**CP1**).

El trabajo realizado por la coordinación pedagógica depende del colectivo; ante esto, sus acciones necesitan estar pautadas en las atribuciones que fundamentan su profesión, pero también en las necesidades de cada segmento escolar. Es una acción que necesita ser democrática y participativa, donde esta interdependencia entre los diferentes grupos posibilite la constitución de estos profesionales y la organización de su campo de actuación, además de abrir caminos a un espacio de tensiones cuando no existe claridad de su verdadero papel en el ambiente escolar.

Como afirma Dubar (2005), la identidad profesional es resultado de una construcción relacional. Cuando el(la) **CP1** afirma que el trabajo de la coordinación "depende de todo el mundo", queda claro que la identidad profesional se construye en las relaciones y en la interdependencia entre

los actores del contexto de trabajo. Cuanto mayor sea la dependencia, más intensa es la negociación identitaria. Entonces, vivenciar la coordinación es más desafiante que la docencia en el aula. Hay una ruptura identitaria entre lo que fue como profesor y, ahora, como coordinador(a). Este profesional, al asumir esta función, necesita del reconocimiento de los demás segmentos, algo que en su concepción como profesor no era tan necesario. Su actuación hoy, en tanto coordinador(a), está condicionada a las relaciones establecidas con los demás segmentos.

Sin embargo, cuando los límites entre las funciones no se ponen en práctica o no se respetan, ocurre una sobrecarga de responsabilidades. En este escenario, las variadas demandas tienden a ser dirigidas a los(as) coordinadores(as), por ser, en el espacio educativo, los profesionales responsables de la articulación entre los diversos grupos. Esto no quiere decir que sea el mejor direccionamiento, pero la falta de comprensión del verdadero papel en el ambiente escolar lleva a los(as) coordinadores(as) a asumir las acciones que emergen del contexto de las relaciones.

De este modo, es necesario que los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) organicen las actividades que necesitan ser realizadas por medio de una rutina y una planificación a partir de las definiciones de las propuestas pedagógicas y de las reales necesidades de la escuela. El contexto del espacio educativo puede sobrecargar a estos profesionales si no existe esa claridad de definiciones. Sin esta organización, como afirma Pereira (2004), el(la) coordinador(a) corre el riesgo de ser “atropellado” por las demandas del cotidiano escolar.

Sousa (2010) afirma que el(la) coordinador(a) pedagógico(a) necesita comprender la realidad de la escuela, reflexionar sobre las reales necesidades para, después, junto al grupo de profesores, buscar las mejores estrategias de intervención. Es decir, necesita asumir su papel de líder del hacer pedagógico. Sin embargo, percibimos en los registros que el cotidiano de estos profesionales no permite esta organización o, en muchos momentos, dificulta su efectivización. Pimenta y Lima (2004) destacan que la identidad del(de la)

coordinador(a) pedagógico(a) se construye durante su trayectoria profesional, a partir de sus experiencias de vida y de las relaciones sociales. Sin embargo, esta construcción puede volverse confusa, dado que el contexto de estos profesionales está marcado por situaciones imprevisibles y por las tensiones entre lo que se planifica y lo que realmente se pone en práctica.

Por lo tanto, el trabajo del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) está marcado por la indeterminación, por la imposibilidad de cierre de las tareas, atravesado por la urgencia de las demandas. Esto resulta en un trabajo inacabado y en la sensación de que nada se hizo en relación con lo que le es propio, lo cual repercute en su identidad profesional.

Así, la construcción identitaria de estos profesionales se desarrolla en un ambiente repleto de tensiones, conflictos y múltiples determinaciones. El(la) coordinador(a) actúa en un espacio de incertidumbres y sobrecarga de trabajo, viviendo momentos de flexibilizaciones y negociaciones (Bauman, 2005). Pero, por otro lado, también establecen estrategias identitarias, reconocimiento de su trabajo, de sus límites, de conciencia de sí. Todo esto resignifica la identidad profesional de estos(as) coordinadores(as) y los posiciona en sus funciones. En este sentido, la identidad no es permanente, sino que está marcada por transformaciones ante las realidades y las nuevas necesidades. Aún haciendo referencia a Bauman (2005), exponemos su postura frente a la identidad:

> La pertenencia y la identidad no tienen la solidez de una roca, no están garantizadas para toda la vida, son bastante negociables y revocables, y las decisiones que el propio individuo toma, los caminos que recorre, la manera como actúa y la determinación de mantenerse firme ante todo ello son factores cruciales, tanto para la pertenencia como para la identidad (Bauman, 2005, p. 17).

De esta forma, podemos afirmar que los caminos recorridos por los(as) coordinadores(as) son esenciales en su formación. En la perspectiva de Placco y Almeida (2012, p. 59), “el coordinador se convierte en coordinador pedagógico también en la relación con su ambiente de trabajo de forma singular y muy

específica". En esta perspectiva, Dubar (2005) considera que es mediante la interacción social en el trabajo como se configura la identidad profesional.

Si la identidad profesional de una persona se constituye de forma continua y en el ambiente de trabajo de cada persona, y si ese espacio está desorganizado y no reconoce las funciones de los grupos involucrados, consecuentemente, la construcción de las representaciones y significados de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) también se verá impactada. Así, la construcción de la identidad profesional del(de la) coordinador(a) pedagógico(a) está profundamente relacionada con su ambiente de trabajo y con las relaciones establecidas con los diferentes grupos presentes en la escuela. Invertir en la claridad de esta función, en el conocimiento y reconocimiento de su actuación y en las interacciones sociales se vuelve esencial para que este profesional desarrolle sus atribuciones.

Consideraciones finales

Este estudio reveló que los desafíos vivenciados por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) en el ambiente escolar son elementos que contribuyen a la construcción de su identidad profesional. Aunque los enfrentamientos, en muchos casos, dificulten la realización de sus verdaderas atribuciones, también promueven momentos de reflexión, reconfiguración y resignificación de la práctica. Y, en el desarrollo de sus funciones, los(as) coordinadores(as) pasan a reconocer su campo de actuación, los aspectos y las características que definen su actuación.

El(la) coordinador(a) pedagógico(a) actúa en un contexto que exige constantes adaptaciones y nuevas configuraciones. Ante esto, la identidad no es fija; al contrario, está marcada por momentos de construcción y reconstrucción frente a los cambios y a las nuevas demandas del contexto educativo. La sociedad se transforma constantemente y estos cambios repercuten directamente en la escuela y, consecuentemente, en la actuación

de estos profesionales. Estos movimientos contribuyen a adecuaciones y al desarrollo de nuevas concepciones.

Constatamos, también, que esta construcción puede volverse confusa, dado que el contexto de estos profesionales está marcado por situaciones imprevisibles y por las tensiones entre lo que se organiza y planifica, y lo que realmente se pone en práctica. Los datos analizados revelaron que, aunque exista la estructuración de las acciones pedagógicas y el conocimiento por parte de los participantes de la investigación sobre sus atribuciones, el cotidiano de estos profesionales está atravesado por actividades que van llegando a la sala de la coordinación y que inviabilizan las acciones planificadas.

En este estudio, percibimos que la construcción identitaria de los(as) coordinadores(as) se desarrolla en un ambiente repleto de tensiones, conflictos y múltiples determinaciones. Así, el(la) coordinador(a) actúa en un espacio de incertidumbres y sobrecargas de trabajo que, en muchos momentos, llevan a estos profesionales a limitarse a responder a estas demandas diarias. Esto influye en la formación y en la transformación de sus concepciones. En este sentido, la identidad no es permanente, sino que está marcada por cambios ante las realidades y las nuevas necesidades.

Por lo tanto, la identidad profesional se fortalece en las acciones realizadas, en el reconocimiento de las funciones y en los sentidos atribuidos por los(as) coordinadores(as) y por los demás grupos presentes en la escuela. Se trata de una construcción que se va configurando y transformando a partir de las experiencias en el contexto de trabajo. Así, comprendemos que los desafíos vivenciados por los(as) coordinadores(as) en el ejercicio de su profesión son elementos que ora favorecen la formación y el reconocimiento de las características de esta función, ora dificultan estos entendimientos y, al mismo tiempo, posibilitan la reflexión sobre sus atribuciones y sobre lo que, de hecho, se está efectivizando en la práctica.

De esta forma, la identidad profesional de los(as) coordinadores(as) se construye en el proceso de las relaciones, a partir de las percepciones que

estos profesionales tienen de sí mismos y de las concepciones atribuidas por los demás grupos presentes en la escuela. Es un proceso dinámico, marcado por los desafíos que tensionan y fortalecen su práctica. Al vivenciar todas estas experiencias, los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) afirman, transforman y reconstruyen su identidad en el ambiente de trabajo.

Los resultados de esta investigación refuerzan la importancia de la coordinación en la organización del trabajo pedagógico en el ambiente escolar. Evidencian, además, la necesidad de políticas de formación continuada que contribuyan al fortalecimiento de la identidad profesional y a que los(as) coordinadores(as) se reconozcan en la función. Asimismo, la investigación ofrece insumos para futuras investigaciones en el área de la Educación. Finalizamos este estudio reiterando la importancia del trabajo realizado por los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) y su necesidad de reconocimiento y valorización, con miras al fortalecimiento de su práctica y a la consolidación de una actuación cada vez más significativa en el contexto escolar.

Referencias

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. Disponible en: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-03/MANUAL_DA_PROGRAMA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_2025.pdf. Acceso: 19 de noviembre de 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. Disponible en: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acceso: 27 de noviembre de 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. Disponible en: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531. Acceso: 10 de noviembre de 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. Disponible en: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view. Acceso: 10 de noviembre de 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. Disponible en: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?format=pdf&lang=pt. Acceso: 10 de noviembre de 2025.

OLIVEIRA, Lívia 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. Disponible en: https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/. Acceso: 19 de noviembre de 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. Disponible en: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25268. Acceso: 14 de abril de 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**. Disponible en: https://pt.scribd.com/document/853259953/Os-limites-e-as-possibilidades-da-construcao-identitaria-do-coordenador-pedagogico. Acceso: 11 de noviembre.

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. Disponible en: https://doi.org/10.1590/0102-469849377 . Acceso: 12 de noviembre.

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 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.

2 Según Dubar (2005), la socialización es la integración de los individuos en el mundo vivido, un lugar de símbolos y diversidades culturales. Un sumergimiento en los conocimientos y saberes proporcionados por las relaciones en grupo.

3 La organización de los horarios de Actividad Complementaria (AC) está determinada por la Secretaría Estatal de Educación, distribuyéndose en tres días (martes: Ciencias Humanas; miércoles: Lenguajes; y jueves: Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas). El Manual de Programación Escolar presenta el día para la realización de la AC por área de conocimiento o eje tecnológico (Bahia, 2025).

Cómo 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.

Enviado: 14 de abril de 2026

Aceptado: 10 de agosto de 2026

Publicado: 28 de septiembre de 2026

CRediT

Reconocimientos	No aplica
Financiación	No aplica
Conflicto de intereses	Los autores certifican que no tienen interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito
Aprobación ética	No aplica
Contribución de los autores	PRADO, P. L. declara haber realizado la conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción (borrador original), validación, visualización, así como la redacción (revisión y edición). FERRAZ, R. D. declara haber realizado la conceptualización, curaduría de datos, redacción (borrador original), supervisión, validación, visualización, así como la redacción (revisión y edición).

Equipo Editorial

Editor de sección:	João Fernando de Araújo
Miembro del equipo de producción:	Ana Letícia Ferreira
Asistente de edición:	João Rafael Pimentel Colavin
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico