

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES, IDENTIDADES E PERSPECTIVAS**

**Samanta Rodrigues Sousa Sozzi<sup>1</sup>, Maria Claudia Bontempi Pizzi<sup>2</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho de toma como embasamento teórico-metodológico as concepções de linguagem (BAKHTIN, 2003), que atravessam e constituem os sujeitos (HALL, 2005) por meio de práticas discursivas. O conceito de representação, identidades (SOUSA-SOZZI, 2010) e relações de poder-saber (FOUCAULT, 2004, 2008) complementam esse arcabouço teórico a fim de se compreender a configuração de um cenário escolar situado em um dado momento sócio-histórico. Pretende-se abordar pesquisas acadêmicas e legislações vigentes da rede pública de Educação do Estado de São Paulo acerca do exercício da coordenação pedagógica, atualmente denominada como coordenação de gestão pedagógica (CGP). Agrega-se a essa discussão a articulação dos conceitos teóricos supracitados para compreensão das atribuições pedagógicas multifacetadas do coordenador, bem como reconhecimento da relevância do desenvolvimento de sua própria formação continuada e a de seus pares. As interpretações obtidas demonstram que a coordenação pedagógica continua a exercer um papel complexo e de múltiplas identidades atravessadas por discursos imbricados de poder e saberes educacionais, científicos, políticos, econômicos, culturais. Entretanto, entende-se que a formação continuada é mecanismo articulador para minimizar essa complexidade, bem como indissociável à formação identitária dos sujeitos desse processo.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica; Identidades; Representações; Relações de Poder-Saber

## **PEDAGOGICAL COORDINATION: REFLECTIONS, IDENTITIES AND PERSPECTIVES**

### **Abstract**

This paper takes as theoretical and methodological basis the language conceptions (BAKHTIN, 2003), which cross and constitute the subjects (HALL, 2005) through discursive practices. The concept of representation, identities (SOUSA-SOZZI, 2010) and power-knowledge relations (FOUCAULT, 2004, 2008) complement this theoretical framework in order to understand the configuration of a school scenario situated in a given socio-historical moment. It is intended to address academic research and current legislation of the public education network of the State of São Paulo regarding the exercise of pedagogical coordination, currently known as pedagogical management coordination. Added to this discussion is the articulation of the aforementioned theoretical concepts for understanding the coordinator's multifaceted pedagogical attributions, as well as recognizing the relevance of developing their own continuing education and that of their peers. The interpretations obtained demonstrate that the pedagogical coordination continues to play a complex role with multiple identities crossed by intertwined discourses of power and educational, scientific, political, economic and cultural knowledge. However, it is understood that continuing education is an articulating mechanism to minimize this complexity, as well as being inseparable from the identity formation of the subjects of this process.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (USF), SED-SP, Coordenadora Pedagógica, e-mail: sozzi@prof.educacao.sp.gov.br.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (UFSCar), IFSP-São Carlos, Professora EBTT, Grupos de Pesquisa LEETRA e GPIMA, e-mail mclaudiapizzi@ifsp.edu.br

**Keywords:** Pedagogical Coordination; Identities; Representations; Power-Knowledge Relations

## **COORDINACIÓN PEDAGÓGICA: REFLEXIONES, IDENTIDADES Y PERSPECTIVAS**

### **Resumen**

Este trabajo toma como base teórico-metodológica los conceptos de lenguaje (BAKHTIN, 2003), que atraviesan y constituyen los sujetos (HALL, 2005) a través de prácticas discursivas. El concepto de representación, las identidades (SOUSA-SOZZI, 2010) y las relaciones de poder-saber (FOUCAULT, 2004, 2008) complementan este marco teórico para comprender la configuración de un escenario escolar situado en un determinado momento sociohistórico. Se pretende abordar la investigación académica y la legislación vigente de la red de educación pública del Estado de São Paulo sobre el ejercicio de la coordinación pedagógica, actualmente conocida como coordinación de gestión pedagógica (CGP). A esta discusión se suma la articulación de los conceptos teóricos mencionados para comprender las atribuciones pedagógicas multifacéticas del coordinador, así como reconocer la pertinencia de desarrollar su propia formación continua y la de sus pares. Las interpretaciones obtenidas muestran que la coordinación pedagógica sigue jugando un papel complejo con múltiples identidades atravesadas por entrelazados discursos de poder y saberes educativos, científicos, políticos, económicos y culturales. Sin embargo, se entiende que la educación permanente es un mecanismo articulador para minimizar esa complejidad, además de ser inseparable de la formación identitaria de los sujetos de este proceso.

**Palabras-clave:** Coordinación Pedagógica; identidades; Representaciones; Relaciones Poder-Saber

### **Introdução**

O surpreendente avanço tecnológico, principalmente dos recursos de informação e comunicação, tem abalado significativamente o pensamento do sujeito moderno. A presença do computador nos mais variados setores da vida social impulsionou revoluções que incidiram, sobretudo, sobre as relações entre o homem e o conhecimento. A internet rompeu as fronteiras espaciais globais e promoveu o acesso rápido às informações, bem como gerou novas formas de comunicação amparadas nas redes virtuais (BAUMAN, 1999).

Essas transformações do mundo globalizado também se refletem nas práticas escolares e, principalmente, nos sujeitos que as envolvem. A utilização das ferramentas tecnológicas cada vez mais presentes nas práticas sociais tem exigido dos sujeitos competências e habilidades específicas, ao mesmo tempo, polivalentes, numa velocidade inimaginável (SOUSA-SOZZI, 2010). Logo, as instituições de ensino (focaremos particularmente nas de formação básica) são impulsionadas pelos movimentos sociais, culturais, políticos e econômicos do contexto contemporâneo.

Sob essa concepção, salientamos algumas evidências. Por um lado, os professores são motivados a refletir sobre a formação dos sujeitos na escola e essa reflexão começa na sua própria formação profissional e pessoal. Por outro lado, a formação desses profissionais limita-se muitas vezes à conclusão da grade curricular de disciplinas e não atendem à formação integral (socioemocional) desses docentes.<sup>3</sup> Isto é, há uma lacuna entre a formação do professor e o que é exigido dele para atender as demandas que ingressam nas escolas hoje. Logo, entendemos que a formação continuada é mecanismo articulador para estreitar esse distanciamento, bem como indissociável à formação ética e moral dos sujeitos desse processo.

Levando em conta os apontamentos construídos até aqui, faz-se necessário compreender o contexto de produção desse trabalho para melhor compreensão da temática escolhida. Abordar questões de subjetividades, identidades, representações e relações de poder-saber é, a princípio, estimulada por minha própria trajetória profissional.<sup>4</sup>

Já sou formada em Letras e exerço a docência há alguns anos (tanto na rede pública, quanto na rede particular de ensino), mas no universo da Educação sempre existem incógnitas, embates que problematizam nossa prática. Busquei também no Mestrado novos olhares e ressignificações para meu trabalho e obtive muito sucesso e satisfação nessa jornada.

Depois de alguns anos (pois o foco da minha vida esteve voltado para o nascimento do meu filho), algumas situações ainda me inquietavam e tive a oportunidade de cursar Pedagogia. Em cada disciplina, atividade, trabalho, uma nova aprendizagem, sempre aparecia algo novo, conforme o propósito da formação continuada aprendido em vários momentos do curso e na própria prática escolar.

A vivência de uma graduação presencial e outra na modalidade EaD, aliadas a certa maturidade profissional, possibilitaram minha formação como educadora hoje. Reconhecer a história da Educação no mundo e o contexto brasileiro, bem como as teorias educacionais e de aprendizagens, permitiram a construção de minha identidade docente. A articulação das leituras realizadas no mestrado e no curso de Pedagogia construiu uma linha temporal uníssona e convergente aos princípios em que acredito possíveis para a Educação contemporânea.

---

<sup>3</sup> **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão** / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: [https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf). Acesso em: 05 jul. 2022.

<sup>4</sup> Empregamos o uso da 1ª pessoa do singular por considerarmos mais adequado à descrição pessoal da professora-pesquisadora.

Entretanto, deparei-me com um novo desafio: coordenação pedagógica. Logo, os dilemas e embates atravessam-me novamente e problematizar identidades, representações e relações de poder-saber tornam-se um caminho necessário, uma vez que sou professora e preciso desempenhar o papel de formadora de professores com identidades docentes distintamente diversas.

Dessa forma, meu trabalho de conclusão de curso se justifica primeiramente porque não se pretende buscar respostas, nem responsáveis por tal configuração escolar, tampouco prevê soluções prontas para a formação continuada, mas busca levantar subsídios para a compreensão das relações de identidade no cenário escolar atual, (des)construindo conceitos a fim de promover melhorias no trabalho pedagógico para torná-lo mais crítico e, conseqüentemente, mais efetivo.

Para tanto, seremos orientados pelas seguintes **perguntas de pesquisa**:

- a) Como se configuram o papel da coordenação pedagógica em um cenário escolar de rede pública?
- b) Que identidades e/ou representações sociais docentes emergem no cotidiano de atuação da coordenação pedagógica em questão?
- c) Que relações de poder-saber são estabelecidas no trabalho de formação continuada entre professores e coordenação pedagógica no contexto proposto?

Na busca de discutir tais perguntas, delinearam-se os seguintes objetivos norteadores da pesquisa:

**Objetivo Geral:** Mapear o recorte sociodiscursivo desta pesquisa a fim de articular criticamente a fundamentação teórica às observações realizadas no cenário proposto.

**Objetivos Específicos:**

- (1) caracterizar o papel da coordenação pedagógica segundo legislações vigentes;
- (2) observar e retratar as práticas da coordenação pedagógica em um cenário escolar a partir de trabalhos acadêmicos;
- (3) analisar e comparar o papel legislativo e prático da coordenação pedagógica no cenário proposto;
- (4) levantar identidades e/ou representações sociais docentes que emergem no cotidiano de atuação da coordenação pedagógica em questão;
- (5) analisar as relações de poder-saber estabelecidas no trabalho de formação continuada entre professores e coordenação pedagógica no contexto em análise.

Vejam nas próximas seções o desenvolvimento da fundamentação teórica desse trabalho, abordando o conceito de sujeito, discurso, representação e identidade.

### Os sujeitos discursivos

Reconhecemos que nossa contemporaneidade encontra-se emaranhada por discursos da era moderna e pós-moderna, em que um não se sobrepõe sobre o outro, e vice-versa, tampouco conseguem contemplar o contexto atual por si só. Esses discursos nos permeiam por meio da **linguagem** que, na perspectiva de Foucault (2008), compreende como a construção de nosso pensamento que nomeia e dá significações às coisas do mundo. Destacamos para este trabalho os aspectos dialógico e polifônico da linguagem teorizados por Bakhtin (2003), os quais pontuam que nenhum texto existe isoladamente, ou seja, mesmo contido em nosso pensamento estamos a todo momento “dialogando” e/ou “respondendo” a outros textos, a múltiplas vozes, tanto na leitura quanto na escrita, o que caracteriza uma permanente intertextualidade discursiva.

Atravessado por esse panorama discursivo, encontra-se o **sujeito**, concebido como um ser inacabado, cuja formação está indefinida como algo mutável e em constantes transformações com papéis a desempenhar conforme cada cenário sócio-histórico (HALL, 2005; SOUSA-SOZZI, 2010). Nesse sentido, inferimos que os sujeitos são constituídos pelo **discurso**, mas discurso não no sentido de concepção linguística de denotação ou conceituação das coisas, das pessoas, do mundo, mas sim, enquanto prática, como um conjunto de enunciados sancionados socialmente que constitui o sujeito em um dado momento histórico.

Em outras palavras,

(...) o sujeito, mais especificamente, o **sujeito discursivo** [*grifo nosso*], deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um 'eu' individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social, de sua voz ecoam vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico. (FERNANDES, 2005, p.22-23)

Portanto, compreendemos que os sujeitos fazem uso (ou são levados a fazerem uso) de determinadas estruturas linguísticas ou assumem (ou são levados a assumir) determinadas vozes sociais, articulando-as em um campo de diversas possibilidades a fim de se engajarem em lutas sociais pelo poder.

Vale destacar que o conceito de *poder* abordado é diferente do termo de uso do senso comum. Baseado em Foucault (2004), poder não converge em um objeto social (o Estado, um grupo, ou até mesmo, um soberano), mas está diluído, disperso por toda a camada social. E mais: não corresponde a algo *negativo* ou opressor, mas sim produtivo, no sentido de representar uma ação que produz algo. Logo, o poder atua como efeito da vontade que temos de agir sobre a ação alheia de modo a criar mecanismos de dominação no propósito de guiar, conduzir, dirigir condutas.

Nessa perspectiva, observaremos a seguir como os sujeitos escolares apropriam-se de certa identidade a partir de representações discursivas imbricadas pro relações de poder-saber.

### **Sujeitos Escolares em Representações e Identidades**

Quando propomo-nos a refletir sobre sujeitos escolares em determinado contexto sócio-histórico, buscamos revelar os efeitos de sentido que surgem a partir de representações e identidades a fim de compreender como certas práticas pedagógicas são exercidas na escola.

Consideramos pertinente discorrer acerca das relações entre **poder** e **saber** (FOUCAULT, 2004), uma vez que elas nos ajudam a entender como certas posições de identidade emergem, sobrepõe-se a outras e se sustentam em microesferas sociais, como a escola. Para Foucault (2004), o **poder** é uma questão política que influencia e provoca reações nas ações alheias, bem como opera em partículas, e não em sua totalidade, dissipando-se por toda a camada social. Sob essa perspectiva, poder também é visto como uma prática de intervenção constante sobre o(s) outro(s). Logo, não é considerado algo negativo, já que não há embates dicotômicos entre dominador e dominado, mas uma complementariedade que guia, regula, dirige sujeitos.

O **saber**, por sua vez, está em prol da sustentação, validação do poder, sendo um conjunto de elementos formados regularmente por uma prática discursiva, inerente a formação de uma ciência (FOUCAULT, 2008).

Nesse viés, o **poder-saber** compõe uma articulação da origem e transformações de saberes arraigada de elementos políticos. Assim, a prática do poder implica na construção de saberes, ou seja, todo saber assegura a onisciência do poder.

Como na instituição escolar circulam muitos conhecimentos (saberes) científicos, impregnados de intenções políticas, a relação poder-saber determina, influencia os sujeitos escolares a ocuparem certas posições de identidade, constituídas por representações discursivas (SOUSA-SOZZI, 2010). De outro modo, a vida em sociedade, em comunidades, a



relação com o outro constitui os sujeitos, que são múltiplos, contingentes e, consequentemente, recrutam-nos a posicionar-se em determinadas **identidades sociais**.

Logo, as identidades são mutáveis e estão constantemente em transformações, uma vez que os sujeitos não se fixam eternamente em uma posição ou outra de identidade. Essa volatilidade está relacionada à aceitação ou recusa de certos materiais simbólicos, arraigados de aspectos culturais, tidos como legitimidades, denominados **representações** (SOUSA-SOZZI, 2010). Por isso, o sujeito desempenha papéis diferentes na vida social, ou seja, dependendo de cada contexto sócio-histórico, o sujeito posiciona-se distintamente nas relações sociodiscursivas, não porque é “dono de si”, mas porque é levado a assumir certas identidades segundo relações de poder vigente nesse contexto.

Na seção seguinte, apresentaremos nossa análise acerca das posições de identidade do coordenador pedagógico contemporâneo.

### **Posições Identitárias da Coordenação Pedagógica**

A escola é constituída por espaços e práticas construídas por seus integrantes que são desde funcionários, alunos, comunidade, como também, políticas, legislações, currículo. Logo, pertence a uma multiplicidade de identidades, cujas histórias e formação diversificam o modo como reconhecem a escola e agem nela. Mudanças e melhorias partem de um olhar crítico e reflexivo para o reconhecimento de equívocos, burocracias e desvios do principal objetivo da educação, a aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se que o coordenador pedagógico exerce uma função complexa e articuladora dentro da instituição escolar. Como o foco da escola é a aprendizagem, cabe ao papel de coordenador integrar ações para tal intento. Articular diretrizes gestoras (direção, legislações) às ações pedagógicas (professores, currículo), bem como orientar professores, alunos e pais, dentro da realidade educacional brasileira, são atribuições do coordenador.

Diante desse reconhecimento, observa-se em várias pesquisas acadêmicas, como as de Placco, Souza e Almeida (2012) e de Oliveira e Guimarães (2013), que a rotina nas instituições de ensino confere outro cenário que contrasta com a teoria/legislação.

A partir da Resolução SEDUC nº 53, de 29-6-2022, os docentes na função de Professor Coordenador passarão a ser denominados de “Coordenador de Gestão Pedagógica” (CGP). O mesmo texto legislativo dispõe sobre as atribuições do professor qualificado ao cargo de CGP:

- I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- II - orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III - ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;
- IV - apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.
- V - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- VI - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- VII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VIII - coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- IX - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
  - a) a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
  - b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
  - c) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos;
  - d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola.

Observa-se uma multiplicidade de papéis a desempenhar ora junto ao corpo docente, ora junto à comunidade discente, ora junto à equipe gestora, ou ainda junto aos responsáveis/pais. Cada qual estabelece uma relação de poder-saber distintas em que o discernimento de uma identidade e outra está em apropriar-se (ou não) dessas atribuições legais.



Placco, Souza & Almeida (2012) afirmam que há carência de uma educação especializada para formar os profissionais de coordenação pedagógica, já que muitas vezes são professores “adaptados”, designados, ao cargo de coordenação. Já Oliveira e Guimarães (2013) apontam que há profissionais sem a mínima formação exigida pela legislação para o cargo-função, que é a graduação em Pedagogia. Ambas as afirmações ratificam a referida resolução:

**Artigo 2º - A função de Coordenador de Gestão Pedagógica será exercida por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade** [grifo nosso], desde que preencham os seguintes requisitos:

I - contar com, no mínimo, 3 anos de experiência de docência na rede estadual de ensino;

II - ser portador, **preferencialmente** [grifo nosso], de diploma de licenciatura plena em pedagogia.

A realidade de muitas instituições escolares brasileiras (PLACCO, SOUZA & ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013) caracteriza-se por trabalhos pedagógicos com atribuições alheias e/ou emergenciais que desviam o objetivo principal da coordenação, que é a formação continuada (dos professores).

Além disso, é função da coordenação empenhar-se para mobilizar a escola em prol da aprendizagem. Vale destacar que o compromisso da aprendizagem não é só do aluno, ou só do professor, ou só da coordenação/ gestão escolar, mas sim de ordem coletiva, ou seja, uma missão de/para todos. Assim, a “escola, organizada por todos que nela atuam, tem maiores chances de atender aos anseios de seus organizadores.” (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013, p.95-96).

Percebemos aqui como a formação de qualidade dos sujeitos escolares, sobretudo a da coordenação pedagógica, é fundamental para o sucesso da aprendizagem como um todo. O coordenador desempenha um eixo articulador, principalmente, entre professores e alunos e, confere a ele, identidade delimitada. Caso contrário, o trabalho pedagógico pode incorrer em insucessos se os papéis identitários desempenhados pela coordenação não forem claros e precisos, ao mesmo tempo em que constituam relações de poder-saber coerentes ao momento sócio-histórico da atuação.

As evidências da realidade da coordenação escolar no Brasil apontada por Oliveira e Guimarães (2013) apresentam caminhos possíveis para que a coordenação pedagógica encontre sua identidade e, conseqüentemente, seu espaço na escola. Dinamismo, relacionamento interpessoal, alteridade, resiliência, organização, criatividade, inovação,

formação continuada são algumas características do perfil identitário do coordenador pedagógico da contemporaneidade, abraçadas ao planejamento participativo, a propostas de trabalho baseadas na ação-reflexão-ação e no diálogo constante entre seus pares.

Ressaltamos que, diferente das autoras Placco, Souza e Almeida (2012), acreditamos que a natureza do trabalho docente não seja distinta da do coordenador, aliás, agrega valor para a identidade das instituições, aspecto importante inclusive para o Projeto Político Pedagógico. Além do mais, acreditamos que para ambos (professor e coordenador) cabem “articular, formar e transformar” dentro de seus papéis específicos praticados na escola. Não podemos afirmar hoje que a “especificidade do professor é ensinar”, vai muito além disso. Ao mesmo tempo em que o coordenador muitas vezes tem que “ensinar” professores a refletir sobre suas práticas a fim de buscar novas estratégias didáticas, por exemplo. Ou ainda como Oliveira e Guimarães (2013), fundamentadas em Freire (1982), afirmam que “o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.” (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013, p.98).

Fica evidente que a formação continuada é atributo essencial do trabalho do coordenador. “O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos.” (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013, p.98). Logo, entendemos que essa formação perpassa pelo conceito de “cuidado de si” do filósofo Michel Foucault, bem explicitado por Bolsoni (2012, p.5), o qual se constitui em “uma prática constante e abrangia um vasto e amplo significado, o qual envolve o cuidado de si mesmo pelo viés do ocupar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo próprio, enfim, é algo que está rodeado por uma gama de significações em torno de como cada um pode cuidar de si mesmo.” E acrescenta que o cuidar de si deve vir prioritariamente antes do cuidar do outro, e não ao contrário, já que a relação consigo mesmo é existencialmente primeira (BOLSONI, 2012, p.14). Não distante disso, se levarmos em conta a premissa de que a coordenação contribui para a formação continuada dos professores e estes formam outros sujeitos (alunos), numa relação de cumplicidade e cooperação, inferimos que o cuidado de si emana ressonâncias ao cuidado do outro (PETERSEN, 2011).

Portanto, a coordenação pedagógica constitui um espaço de mediação, integração dentro da escola. Coordenar pedagogicamente engendra relacionamento, dialogismo (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013), interação (LIBÂNEO, 2001), coletividade, “olhar

sensível pensante” (FREIRE, 1996), criticidade, reflexão, estudos e formação, negociações, enfim, compreende em uma gestão de identidades sociais em prol da aprendizagem.

### **Palavras Finais**

Concluimos que pensar em coordenação pedagógica é pensar na constituição desses sujeitos e nos papéis identitários assumidos diante de determinado contexto escolar. Para compreendermos isso, perpassamos pela concepção de linguagem, sujeito, relações de poder-saber, identidades, representações na discussão e reflexão traçada neste trabalho.

Vimos que o conceito de discurso está intrinsecamente relacionado à constituição dos sujeitos, visto que a **linguagem**, notada socialmente e historicamente, estabelece uma interação entre o sujeito e o mundo, permeado de discursos diversos e de diferentes âmbitos sociais, criando, assim, um espaço de circulação de vozes sociais, ou seja, o **sujeito discursivo**.

Pontuamos que o **posicionamento identitário** depende da aceitação ou refutação de materiais simbólicos, ou seja, de modelos de representação. Contudo, essa apropriação de um ou de outro modelo de **representação** não advém da subjetividade dos sujeitos e sim de relações de poder-saber que os conduzem a certas posições de identidades.

Contudo, se a função coordenação pedagógica é complexa, dinâmica, e apropria-se ora da tarefa de formação continuada do corpo docente, ora da inter-relação dos professores e estudantes, ora da comunicação entre comunidade/família e escola, ora ainda do apoio pedagógico da equipe gestora etc, questiona-se: quem são os coordenadores pedagógicos das escolas atualmente? Como se constituem esses sujeitos?

Longe de pontuar uma resposta cartesiana para contemplar o questionamento acima, arriscamo-nos a rascunhar possibilidades, alternativas de trabalhos mais significativos e efetivos a fim de construirmos ambientes propícios a aprendizagens. Entendemos que a competência técnica, acadêmica, traz clareza e confiança na prática pedagógica desses profissionais, ao mesmo tempo em que (re)afirmam identidades e gratificam valores éticos e morais, tão necessários para os dilemas do cotidiano, principalmente os da sala de aula.

Logo, reiteramos que a formação continuada (ou seja, cuidado de si) é mecanismo articulador para estreitar o distanciamento entre as diversas atribuições identitárias da coordenação, bem como indissociável à formação ética e moral dos sujeitos desse processo.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por ter me dado o dom da vida para poder realizar mais uma etapa de trabalho edificante.

Agradeço ao meu marido, Renato José Sozzi, e filho, Stefano Sousa Sozzi, que sempre me apoiaram e me incentivaram em meus projetos pessoais e profissionais.

A toda a minha família e amigos pela compreensão de minhas ausências em reuniões importantes.

À companheira de curso Vanessa Hanhela, pela colaboração e cooperação em muitos momentos desta trajetória.

Agradeço também à tutora presencial Rita de Cássia Câmara pela atenção e dedicação afetuosa para comigo e todas as estudantes do curso.

E à Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Claudia Bontempi Pizzi, pelas contribuições profícuas, bem como pela motivação e paciência demonstradas para comigo durante o processo de escrita deste trabalho.

Obrigada aos colegas e parceiros de trabalho pelas enriquecedoras contribuições.

Agradeço, ainda, a todos os professores do Curso de Graduação em Pedagogia e Educação Profissional e Técnica pelo excelente trabalho de formação.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra, 4<sup>a</sup> ed., p. 277-326. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOLSONI, Betânia Vicensi. O cuidado de si e o corpo em Michael Foucault: perspectivas para uma educação corporal não instrumentalizadora. In: **IX ANPEO SUL 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul-RS, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Disponível em: [https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES\\_ADRI.pdf](https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf) Acesso em: 05 jul.2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 20<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., 3ª  
reimpressão. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed.  
São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador:**  
vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

**Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da  
extensão / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto  
Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em:  
[https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf). Acesso  
em: 05 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia:  
Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do  
coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino  
Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013**.

PETERSEN, Maureline. Cuidado de si e do outro. In: X Congresso Nacional de Educação -  
**EDUCERE**; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação  
- **SIRSSE**. PUC – PR: Curitiba, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA,  
Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.  
**Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº. 53, de 29 de junho de 2022**. Dispõe sobre a função de  
Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em  
<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202206290053> Acesso em 01  
jul. 2022.

SOUSA-SOZZI, Samanta Rodrigues. **Representações de identidades em um blog escolar:**  
relações de poder-saber em práticas de letramento. Dissertação de Mestrado – Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - Itatiba, 2010.