UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Silvana Faria de Melo

VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Taubaté – SP

2015

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Silvana Faria de Melo

VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

M528v Melo, Silvana Faria de
Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma constituição de uma identidade profissional./Silvana Faria de Melo. - 2015.
186f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2015.
Orientação: Profª. Drª. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Coordenação pedagógica. 2. Professor coordenador. 3. Gestão escolar. 4. Desenvolvimento Humano. I. Título.

SILVANA FARIA DE MELO

VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano
Orientadora: Profª. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: 18/05/2015

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro — Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa. Dra. Mariana Aranha Moreira José — Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida — Fundação Carlos Chagas / Universidade Católica de Santos

Assinatura

Dedicado a:

Gilda, minha mãe, pelo amor e companheirismo incondicionais;

Gilda Lúcia, minha irmã, pelo incentivo e apoio constantes;

Anita, minha filha, por matizar com os tons da alegria o sentido do meu viver.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Nena, minha orientadora, pela inspiração inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como por sua orientação sensível e preciosa amizade. Meu sincero agradecimento e minha admiração.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Mariana Aranha Moreira José e Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pela leitura atenta e pelas contribuições ao enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pelo inestimável aprendizado que me proporcionaram. Meu carinho e especial agradecimento à Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão, pela atenção que a mim dedicou ao longo dessa caminhada.

A Alessandra Calil, secretária do Programa, cuja simpatia e solicitude reforçam a ideia de que o desenvolvimento humano deve estar sempre alicerçado em relações mais humanas.

Às colegas Marlene Biscolo Parrilla e Walquíria Fernandes Audi, pela afinidade e cumplicidade estabelecidas no percurso do mestrado.

Aos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação a que esta pesquisa se delimitou, por autorizarem a coleta de dados junto a seus profissionais.

Aos coordenadores pedagógicos que gentilmente se dispuseram a participar do presente estudo. Deixo também expressos meus profundos sentimentos de gratidão e respeito às professoras Cecília, Clarice, Adélia e Cora que, ao partilharem suas vivências na coordenação e sua história, possibilitaram a concretização desta pesquisa.

Aos meus familiares, que compreenderam minhas ausências e pela paciência que tiveram comigo durante esse período.

RESUMO

As atribuições do coordenador pedagógico estão organizadas em torno de três dimensões básicas: articular o coletivo da escola, mediar a formação dos professores e transformar o contexto escolar por meio do estímulo à reflexão, à dúvida e à criatividade. Diante da complexidade de tais tarefas, o professor que ingressa na coordenação pedagógica vivencia um momento particularmente crítico, marcado por mudanças que se configuram tanto objetiva quanto subjetivamente e que podem resultar em seu desenvolvimento profissional e pessoal. Com o objetivo de investigar esse processo no qual o professor inicia sua identificação com a função de coordenador pedagógico, esta pesquisa procurou conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade. Nortearam a pesquisa os referenciais teóricos da Psicologia Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 1994, 2005; LEONTIEV, 1978), a concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (2001) e a abordagem de Dubar (2005) para a constituição da identidade profissional. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida junto a professores coordenadores iniciantes atuantes numa rede pública municipal de ensino de uma cidade localizada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. Ao conjunto dos professores coordenadores da rede, que havia recentemente implantado a função em suas escolas, solicitou-se o preenchimento de um questionário. A partir das respostas obtidas nesse primeiro instrumento, foram selecionadas quatro professoras coordenadoras para participarem de entrevista semiestruturada. A análise dos dados produzidos pelas quatro professoras coordenadoras foi conduzida pelo procedimento metodológico dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). A interpretação desses dados permitiu a apreensão de alguns determinantes do processo de identificação das professoras com a coordenação pedagógica. Dentre eles, foi possível verificar que os motivos para seu ingresso na função foram mediados por: experiências vivenciadas em sua atividade docente e que as aproximaram de algumas práticas do coordenador; a possibilidade que a função oferece de ampliação da atuação do pedagogo no contexto escolar; os vínculos de afeto e pertencimento construídos com a escola em que lecionavam. A multidimensionalidade da ação do coordenador pedagógico pôde ser conferida na diversidade de significados e sentidos atribuídos pelas professoras coordenadoras à função. Constatou-se, entretanto, pouca ênfase das participantes à significação que relaciona o coordenador pedagógico à mediação da formação continuada em serviço dos professores. Também foi possível verificar que os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano na função estão relacionados aos sentidos que definem suas formas singulares de sentir, pensar e agir na atividade, bem como estão vinculados ao seu contexto de trabalho e às relações nele estabelecidas junto aos outros membros da equipe gestora e aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Professor coordenador. Gestão escolar. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The pedagogical coordinator's tasks are organized into three basic dimensions: articulating the school community, mediating teacher's training and transforming the school context by encouraging reflection, doubt and creativity. Given the complexity of these tasks, the teacher who enters the pedagogical coordination experiences a particular critical time, marked by objective and subjective changes that may result in professional and personal development. In order to investigate the process in which the teacher begins the identification with the pedagogical coordinator function, this research aimed to understand and analyze the senses and meanings given by this professional to experiences lived in the activity. The research was guided by the theoretical frameworks of the Socio-Historical Psychology (VYGOTSKY, 1994, 2005; LEONTIEV, 1978), the psychosocial identity conception by Ciampa (2001) and Dubar's approach (2005) for the formation of professional identity. This qualitative research was developed with beginner coordinator teachers who work in municipal public schools in a city located at Vale do Paraíba, State of São Paulo. To all coordinator teachers of the network, which recently has implemented the pedagogical coordination function in its schools, were asked to fill out a questionnaire. From the answers obtained in this first instrument, four coordinator teachers were selected to take part in semi-structured interview. The analysis of the data produced by the four coordinator teachers was conducted by the Core of Meaning methodological procedure (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). The data interpretation led to the understanding of some determinants involved in teachers' identification process with pedagogical coordination. Among them, it was possible to find that the reasons for their entry into the function were mediated by: some teaching activity experiences which approximated them to the coordinator practices; the possibility that the function offers to expand the teacher's professional area in the school context; the bonds of affection and belonging built with the school where they worked. The multidimensionality of the pedagogical coordinator's action could be afforded by the diversity of meanings and senses they attributed to their activity. However, it was found little emphasis to the significance that relates the pedagogical coordination's task to the mediation of ongoing teacher's training. It was also observed that the pedagogical coordinators limits and possibilities of action, training and transformation are related to the senses that define the single way of feeling, thinking and acting in the activity, and it is also linked to the working environment and to the relationships established to the other members of the management team and to the teachers.

KEYWORDS: Pedagogical coordination. Coordinator teacher. School management. Human development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário 84

Quadro 2 - Relação dos indicadores 92

Quadro 3 - Dos indicadores aos Núcleos de Significação 94

Quadro A1 - Dados das narrativas relativos aos motivos do ingresso na coordenação pedagógica 161

Quadro A2 - Dados das narrativas relativos às expectativas e entendimentos iniciais acerca da coordenação pedagógica 162

Quadro A3 - Dados das narrativas relativos às significações incorporadas pelas professoras à atividade da coordenação pedagógica 163

Quadro A4 - Dados das narrativas relativos ao inter-relacionamento com o contexto escolar e seus demais personagens 164

Quadro A5 - Dados das narrativas relativos às vivências positivamente significativas da atuação na coordenação pedagógica 165

Quadro A6 - Dados das narrativas relativos aos limites e obstáculos percebidos na atuação na coordenação pedagógica 166

Quadro A7 - Dados das narrativas relativos à leitura pessoal acerca da atuação na coordenação pedagógica 167

Quadro A8 - Sobre o ingresso na coordenação pedagógica 169

Quadro A9 - Sobre as significações incorporadas à atividade da coordenação pedagógica 171

Quadro A10 - Sobre as vivências no cotidiano da atividade da coordenação 173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

1.1 Problema 13

1.2 Objetivos 15

1.2.1 Objetivo Geral 15

1.2.2 Objetivos Específicos 16

1.3 Delimitação do Estudo 16

1.4 Relevância do Estudo 19

1.5 Organização do Trabalho 20

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22

2.1 A Constituição do Sujeito e o seu Desenvolvimento na Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica 23

2.1.1 Significados e Sentidos 35

2.1.2 Atividade 42

2.2 A Constituição Psicossocial da Identidade 51

2.3 O Papel do Professor Coordenador no Contexto Escolar 60

2.3.1 A Coordenação Pedagógica em Pesquisas 67

3 MÉTODO 73

3.1 Tipo de Pesquisa 75

3.2 Instrumentos de Construção dos Dados 78

3.2.1 Questionário 79

3.2.2 Entrevista 80

3.3 População e Amostra 82

3.3.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa 83

3.4 Procedimentos para Construção dos Dados 87

3.5 Procedimentos para Análise dos Dados 90

4 INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO 95

4.1 O Ingresso na Coordenação Pedagógica: Vivências e Afetos Engendrando os Motivos que Conduziram as Professoras à Nova Atividade 96

4.2 A Multidimensionalidade da Ação do Coordenador Pedagógico: uma (Re)Significação Mediada pelos Saberes Docentes 115
4.3 Desafios e Possibilidades no Processo de Identificação com a Coordenação Pedagógica 129

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 142

REFERÊNCIAS 151

APÊNDICE A – Modelo do Questionário aos Coordenadores 156
APÊNDICE B – Roteiro de Questões Norteadoras da Entrevista 158
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 160
APÊNDICE D – Os Pré-Indicadores Oriundos das Narrativas 161
APENDICE E – Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores 169
ANEXO A – Pareceres do Comitê de Ética em Pesquisa 178
ANEXO B – Listagem das Teses e Dissertações Resultantes do Levantamento das Produções Científicas sobre Coordenação Pedagógica 183

1 INTRODUÇÃO

"Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno;
a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno;
o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação;
os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno.
Há que se ter certo gosto pela complexidade
para se meter a deslindar essa confusão."
(JOSÉ ANTONIO MARINA, 1996, p. 27, tradução nossa)

O desafio de compreender a complexa inter-relação que as pessoas estabelecem com seu entorno, a qual Marina (1996) descreve como tecida pelo entrelaçamento de pensamentos, afetos e ações, constituiu-se no princípio motivador para o desenvolvimento desta pesquisa. As origens de tal motivação, entretanto, são bastante anteriores ao início desta investigação, posto que questões acerca de como nós nos tornamos aquilo que somos, como damos forma à nossa identidade a partir das experiências que vivenciamos, como elas nos movem, nos transformam, nos desenvolvem e como esse movimento de nós mesmos provoca mudanças no entorno e vice-versa, há tempos, têm feito parte das inquietações desta pesquisadora.

De maneira breve, é possível apontar que a trajetória profissional que percorremos junto ao campo da arquitetura foi a primeira responsável por focalizar nosso interesse em questões relativas ao modo como somos afetados, bem como afetamos os ambientes com os quais nos relacionamos. Posteriormente, as vivências junto à docência na Educação Básica e também em cursos de licenciatura trouxeram à luz novos questionamentos que se somaram aos anteriores. A partir de então, a formação de professores e a escola como contexto de ensino, de aprendizagem e, principalmente, de desenvolvimento humano também passaram a integrar o conjunto dos temas de nossa atenção.

Sendo assim, consideramos que esta pesquisa, que toma o desenvolvimento humano como campo de estudo e a escola como lócus de investigação, teve sua gênese a partir da convergência entre os variados questionamentos que foram surgindo ao longo de nossa história profissional e acadêmica.

Torna-se relevante assinalar que a escola tem atuado como objeto de estudo em inúmeras pesquisas, que reconhecem suas fundamentais contribuições à formação do homem contemporâneo. Todavia, tal reconhecimento não decorre apenas do seu papel social como

principal instituição mediadora entre os indivíduos e os conhecimentos historicamente construídos e culturalmente organizados. O potencial formativo da escola se revela, sobretudo, ao serem consideradas suas possibilidades de ação junto ao desenvolvimento integral dos seres humanos, no qual estão incluídos tanto os aspectos de ordem cognitiva, quanto afetiva, psicomotora, relacional, entre outros.

Entretanto, ao se pensar na escola como contexto de desenvolvimento humano, certamente, a primeira perspectiva para a qual direcionamos nosso olhar é aquela que focaliza o aluno como alvo de suas ações formativas. Embora, sem dúvida, essa represente a principal dimensão de seu trabalho, não seria correto considerá-la como a única, pois a escola também opera como contexto de desenvolvimento para seus professores, seus demais funcionários, a família de seus alunos, assim como para a comunidade na qual está inserida.

Essa compreensão mais ampliada sobre os limites de atuação e influência da escola para além da figura de seus alunos encontra aporte na concepção de desenvolvimento humano assumida pelas correntes contextualistas que se dedicam a estudar este ramo da psicologia. Segundo elas, ao longo de todo curso de vida dos indivíduos, estes estão imersos num processo de continuidades e mudanças que se originam das múltiplas interações estabelecidas com outras pessoas, com o ambiente habitado e com aqueles nos quais são desenvolvidas as atividades cotidianas, assim como com os contextos social e histórico. Dessas continuidades e mudanças que se sucedem tanto na pessoa como em sua trajetória de vida, resulta seu desenvolvimento.

Aspesi, Dessen e Chagas (2005) esclarecem que o desenvolvimento se configura num processo de transformação estrutural do indivíduo a partir das interações que ele assume com o ambiente, sendo este último caracterizado tanto pelo contexto interpessoal, como pelo histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, interage e se constrói. Sob esse enfoque, os indivíduos são compreendidos como participantes ativos do seu próprio desenvolvimento e estreitamente integrados ao complexo e dinâmico mecanismo que articula pessoa e ambiente.

Por apresentar a reciprocidade como parte de sua natureza, no sistema pessoa-ambiente, ao qual se referem os autores, tanto as pessoas sofrem as influências dos variados contextos nos quais participam ativamente, quanto são capazes de intervir no seu meio, alterando as suas circunstâncias. O indivíduo e seu entorno conjugam-se, portanto, num intrincado sistema de relações cujo arranjo Marina (1996) procurou sinteticamente delinear no trecho que constitui a epígrafe desta seção.

À luz de tais considerações, é possível avaliar que, para todos aqueles que se inter-relacionam com a escola e com a rede de relações que nela se estabelece, o contexto escolar se constitui num espaço de expressivo potencial transformador, capaz de engendrar mudanças que operam tanto no nível de suas ações, quanto no de suas percepções, interações e afetos. Porém, dentre os variados atores que encenam suas interações no contexto escolar, modificando-o e por ele sendo modificados, esta pesquisa privilegia um deles, em especial. Ela centra seu foco de análise sobre o coordenador pedagógico[1], mais especificamente, sobre o processo de inter-relação que se desenvolve entre a escola e o professor que recém inicia na função da coordenação pedagógica, aqui denominado coordenador pedagógico iniciante.

Há alguns determinantes que conduziram à seleção desse ator em particular, sendo que o primeiro deles se constitui na amplitude das ações do coordenador pedagógico que, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2011), se organizam em torno das três seguintes dimensões básicas: articular o coletivo da escola, levando em conta as especificidades de seu contexto e suas possibilidades de desenvolvimento; formar os professores, fornecendo-lhes condições para o aprimoramento de sua prática pedagógica; transformar o contexto educacional de sua atuação por meio do estímulo ao questionamento crítico, à prática reflexiva, à criatividade e à inovação.

Embora distintas, as três dimensões que compõem a atividade do coordenador pedagógico – articuladora, formadora e transformadora – encontram-se intimamente relacionadas e imbricadas nas diversas ações pelas quais esse profissional é responsável. Ao serem tomadas em seu conjunto, tais dimensões acabam por conceder ao coordenador pedagógico um papel privilegiado junto ao aperfeiçoamento dos processos educativos situados em sua escola, uma vez que o tornam responsável pela mediação entre currículo e professores, bem como formador dos professores, por excelência (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011).

O segundo fator que orientou esta pesquisa a dar ênfase às experiências iniciais daqueles que ingressam na coordenação pedagógica consiste na compreensão de que, ao assumirem tal função, os professores encontram pela frente a complexa missão de transformar

[1] Nesta pesquisa são usadas as terminologias coordenador(a) pedagógico(a) e professor(a) coordenador(a). Entretanto, a depender do que estabelecem as diferentes redes de ensino tanto municipais quanto estaduais no Brasil, a mesma função também pode receber outras denominações, entre as quais: orientador pedagógico, supervisor pedagógico ou pedagogo.

a escola, porém, não sem antes enfrentarem a tarefa de (trans)formar a si mesmos, a fim de buscar sua adaptação à nova atividade e às demandas do contexto escolar que a ela se apresentam. Entende-se, portanto, que os coordenadores pedagógicos iniciantes experienciam um momento singular em sua trajetória profissional, marcado por mudanças que se configuram tanto objetiva quanto subjetivamente e que poderão resultar em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Observada a importância que o momento de ingresso dos professores na função da coordenação pedagógica desempenha dentro do processo de desenvolvimento desses profissionais, o objeto dessa investigação se constitui, precisamente, nos significados e sentidos que os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto da atividade da coordenação e o modo como elas contribuem para o movimento de sua identificação com a função recém-assumida.

A análise que buscamos empreender se fez à luz da compreensão firmada pela Psicologia Sócio-Histórica (VYGOSTY, 1994, 2005; LEONTIEV, 1978) de que a constituição humana e o seu desenvolvimento são mediados pelos contextos social, histórico e cultural, constituindo-se num processo dinâmico no qual o homem atua no mundo por meio de sua atividade, transformando-o e interpretando-o através dos significados sociais e dos sentidos subjetivos que caracterizam sua singularidade.

A concepção psicossocial de identidade proposta em Ciampa (2001) também ofereceu aporte teórico à análise empreendida sobre as relações entre as vivências iniciais dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar e a constituição de sua identidade profissional, pois, de acordo com a compreensão elaborada pelo autor, a identidade é metamorfose e está estreitamente vinculada tanto às determinações sociais quanto às transformações no pensar e no agir dos homens sobre o mundo; expressão, portanto, do modo como cada um se apropria das experiências vividas.

1.1 Problema

Embora as formas e exigências para o ingresso de profissionais na coordenação pedagógica das escolas públicas apresentem variações de acordo com o que estabelecem as legislações específicas de cada estado ou município, é bastante comum que essa função (ou

cargo, conforme determinado por essas mesmas legislações) seja assumida por docentes efetivos das próprias redes de ensino.

Desse modo, apenas com algumas poucas exceções, os coordenadores pedagógicos são professores que trocam a responsabilidade da condução dos processos de ensino e aprendizagem situados na sala de aula para assumirem o encargo da gerência pedagógica de toda uma escola, tornando-se responsáveis por novas, complexas e importantes tarefas como, por exemplo, a formação continuada dos professores, a direção do projeto político-pedagógico da escola, entre outras mais.

Mesmo para aqueles professores que contam com larga experiência docente, a complexificação das suas atribuições, responsabilidades e relações dentro do contexto escolar pode fazer com que o momento de seu ingresso na coordenação pedagógica seja caracterizado por uma crise. Groppo e Almeida (2013), por exemplo, qualificam essa etapa específica do percurso profissional dos coordenadores como um choque de realidade, numa referência à expressão usada por Huberman (1995) para identificar a fase inicial do ciclo de vida profissional dos professores.

De acordo com Huberman (1995), o processo de inserção de professores na atividade profissional, o que corresponde aos primeiros anos de docência, caracteriza-se por dois aspectos distintos: sobrevivência e descoberta. Para o autor, as expressões de sobrevivência se distinguem pelo constante tatear desses profissionais em suas ações, assim como pelo distanciamento entre os ideais e a realidade. Constituem, portanto, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Em contrapartida, a descoberta traduz o entusiasmo que o profissional experimenta ao se dar conta de que é parte de um corpo profissional e a exaltação por se sentir em situação de responsabilidade. Huberman (1995) sublinha que, a partir do modo como se dá o equacionamento entre esses dois diferentes aspectos, é que o professor define sua permanência na profissão ou o seu abandono.

De maneira análoga, do ingresso dos professores na coordenação pedagógica tanto fazem parte os sentimentos de ruptura quanto os esforços de adaptação. Ruptura porque o contexto escolar adquire novos contornos, mais ampliados, e esses profissionais já não o percebem mais do mesmo modo de quando eram exclusivamente docentes. Adaptação porque eles têm que procurar ajustar a si mesmos, seus saberes e suas práticas profissionais às novas conformações e exigências que esse mesmo contexto lhes demanda.

Também é preciso ser levado em conta o fato de que antes de se tornarem coordenadores, esses profissionais construíram uma identidade docente e agora, ao ingressarem na nova função, passam a experienciar o movimento de constituição de uma identidade de coordenador pedagógico, processo resultante da negociação entre as identidades e vivências anteriores enquanto professor e também, de modo mais amplo, como ser sócio-histórico, juntamente com as novas representações, relações e experiências que vão sendo constituídas na prática da coordenação.

Compreendida a importância das experiências vividas tanto objetiva quanto subjetivamente e que fazem parte do momento de ingresso do professor na função da coordenação pedagógica, este estudo se concentrou em apreender os sentidos e significados que os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a essas vivências. Ele também se propôs a conhecer as experiências cotidianas da atividade do coordenador pedagógico iniciante e averiguar o modo como elas influenciam o processo de constituição de sua identidade profissional.

Diante do problema apresentado, esta investigação procurou responder as seguintes perguntas:

Quais sentidos e significados os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto escolar em que atuam? Quais os impactos de sua atividade e dos sentidos e significados sobre ela construídos para o processo de constituição da identidade profissional que se inicia?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os motivos que orientam os professores a ingressar na função da coordenação pedagógica;
- Apreender e analisar os sentidos e os significados acerca da atividade da coordenação pedagógica produzidos por aqueles professores que iniciam nesta função;
- Reconhecer os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação do coordenador pedagógico iniciante no contexto de sua atividade.

1.3 Delimitação do Estudo

Sendo o foco de atenção desta pesquisa direcionado a desvelar os aspectos significativos relacionados às experiências iniciais de professores na função da coordenação pedagógica e o modo como tais vivências influenciam a identificação desses profissionais com a complexa atividade de gestor pedagógico da escola, tem-se que o *corpus* construído a fim dessa análise foi constituído por narrativas produzidas por professores coordenadores atuantes numa rede pública municipal de ensino de uma cidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no Estado de São Paulo.

Quando da coleta dos dados para este estudo, a referida rede de ensino compreendia um conjunto de 54 escolas de Educação Básica, entre urbanas e rurais, que atendiam cerca de 33.000 alunos. Contava também com um número aproximado de 1.900 profissionais docentes, em sua extensa maioria funcionários efetivos.

Mesmo diante de sua considerável dimensão, não havia, até o final do ano letivo de 2013, a presença da figura do coordenador pedagógico nas escolas de Educação Básica sob a responsabilidade dessa rede de ensino, embora o cargo já estivesse previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal, aprovado no ano 2007. Aos diretores e vice-diretores era conferida, portanto, a responsabilidade compartilhada de gerenciar as atividades pedagógicas de cada unidade escolar conjuntamente àquelas de caráter administrativo.

Sobrecarregados pelo excesso de atribuições e conscientes da dificuldade de exercer satisfatoriamente tanto as tarefas de ordem administrativa quanto aquelas de ordem

pedagógica de suas unidades, diretores e vice-diretores, há tempos, vinham pressionando a Secretaria Municipal de Educação para que efetivamente o coordenador pedagógico integrasse o grupo de gestores das escolas, tornando-se o agente primeiro para a articulação dos seus trabalhos pedagógicos.

Sob a gestão pública administrativa que assumiu o município no ano de 2013, deu-se inicio ao processo seletivo com vistas a se constituir um quadro de coordenadores pedagógicos composto por professores efetivos da própria rede e que estavam, naquele momento, atuando junto à docência em sala de aula. A primeira fase desse processo ocorreu no interior das próprias escolas, onde o grupo de professores pertencentes a cada uma delas apontou, dentre seus próprios membros, aqueles considerados os mais habilitados e também dispostos a assumir a coordenação das atividades pedagógicas da equipe.

Dessa primeira etapa, despontaram 60 aspirantes à coordenação pedagógica aos quais foi solicitada, a partir de uma lista de referências e orientações preparada pela Secretaria Municipal de Educação, a elaboração de um projeto de trabalho para sua escola. Todos os projetos elaborados foram avaliados a partir do seu conteúdo escrito e também em exposição oral por uma banca formada por três professores associados a instituições de ensino superior, atuantes nos campos da docência e da pesquisa em Educação.

Ao final do processo de seleção, foram aprovados 34 professores para assumirem, a partir do início do ano letivo de 2014, o exercício da função da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Ressalta-se que a eles foi atribuída a função e não o cargo de professores coordenadores, uma vez que não foram aprovados por concurso público para que nele pudessem ser efetivados.

Podem ser apontadas como algumas das principais atribuições desses professores na nova função que passaram a assumir: orientar a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico da escola; assumir os trabalhos de formação continuada dos professores, em situações de trabalho, promovendo ações com foco no aperfeiçoamento de suas competências pedagógicas e no seu desenvolvimento profissional; acompanhar e avaliar permanentemente os processos de ensino e de aprendizagem com vistas ao aprimoramento de ambos, intervindo, quando necessário, para garantir condições favoráveis ao estabelecimento de um ambiente escolar promotor de experiências de formação e aprendizagem aos alunos; mediar as relações entre os distintos sujeitos que representam o coletivo escolar – direção, equipe docente e comunidade.

Dentre os professores aprovados no processo seletivo, alguns assumiram a coordenação pedagógica da própria escola em que eram docentes, enquanto outros foram encaminhados à unidade escolar distinta daquela na qual lecionavam. Entretanto, devido ao fato do número de professores aprovados a exercer a função de coordenadores pedagógicos nesse primeiro processo seletivo promovido pela rede municipal ter sido inferior à quantidade de suas escolas, alguns desses profissionais assumiram, de modo temporário, a coordenação pedagógica de duas escolas simultaneamente. Ou seja, alguns deles iniciaram seus trabalhos se dividindo na coordenação de duas escolas até que a Secretaria Municipal da Educação designasse outro professor para assumir a direção dos trabalhos pedagógicos de uma delas.

Com a finalidade de complementar o quadro necessário de professores coordenadores, para que todas as escolas pudessem contar com um profissional exclusivo no atendimento a suas demandas de ordem pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação solicitou à direção de algumas delas a indicação de um professor, daqueles pertencentes ao seu corpo docente, para a função. Desse modo, no final do primeiro semestre do ano de 2014, já se encontravam 38 professores coordenadores atuando na rede de escolas do município e há a previsão de que, até o final desse mesmo ano, todas as suas 54 escolas disponham de um coordenador trabalhando unicamente junto a sua equipe.

Os professores que foram indicados pela direção de sua escola a assumirem a coordenação pedagógica iniciaram na nova função de modo imediato. Entretanto, está previsto que, adiante, eles passarão por um processo de seleção que determinará sua permanência na coordenação ou seu retorno à docência.

Vale também ressaltar que, desde o início do ano letivo de 2014, quando se deu inicio ao trabalho desse grupo de professores na coordenação pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação tem organizado, quinzenalmente, reuniões destinadas a sua formação. Nelas, todos os professores-coordenadores iniciantes pertencentes à rede participam de discussões teóricas acerca de variados tópicos sobre Educação, assim como recebem orientações quanto a sua prática profissional na nova função.

1.4 Relevância do Estudo

As vivências no cotidiano de trabalho, assim como os significados e sentidos que os professores coordenadores iniciantes a elas atribuem, são elementos que devem ser considerados relevantes à análise do processo formativo desses profissionais, uma vez que esses movimentos experienciados no decurso da prática profissional se refletem de modo direto sobre sua formação. Afinal, como afirma Larrosa (2002), todos somos um permanente devir, cuja construção se dá cotidianamente a partir de nossas experiências, dos caminhos que escolhemos e trilhamos, daquilo que nos acontece e que nos toca.

Essa perspectiva de compreensão da formação enquanto resultado da experiência revela um entendimento de que o sujeito "não se concebe como substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está por vir" (LARROSA, 2004, p. 67). A formação do professor coordenador ao ser tomada como devir se manifesta, portanto, como um constituir-se, um tornar-se, um fazer-se contínuo que se dá a partir das múltiplas construções, enfrentamentos, convivências e afetos que vão sendo tecidos juntamente a sua prática profissional no cotidiano do espaço escolar.

Entretanto, a concepção de devir a qual nos referimos, estaria limitada se fossem tomadas apenas a escola e a prática da coordenação pedagógica, respectivamente, como único espaço e como única possibilidade para tal formação, deixando-se de levar em conta que também há outras instâncias às quais a formação profissional dos professores coordenadores também está associada e cujas influências não podem ser desprezadas. Nesse sentido, a Psicologia Sócio-Histórica traz importantes contribuições que permitem pensar os professores coordenadores como construtores de um saber cujas origens estão firmadas em suas experiências como sujeitos ativos da história dentro e fora da escola, em seu enraizamento cultural, nas tramas constituintes de sua subjetividade. Quanto à subjetividade, André (2010) esclarece:

> A dimensão subjetiva abrange a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, se posiciona, se aliena, se comunica. Daí a importância de se estudar o indivíduo em dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar, os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos (ANDRÉ, 2010, p. 16).

Ao discutir a importância e a urgência que os estudos voltados ao cotidiano escolar assumem na atualidade, André (2010, p.14) reconhece que "o dia-a-dia da escola é o

momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização, que envolve todos os atores escolares". Nesse sentido, as investigações que procuram captar a dinâmica das relações que se estabelecem na prática cotidiana escolar, incursionando no vivido por todos aqueles que nesse contexto estão envolvidos, é capaz de projetar indicativos a uma compreensão mais acurada de como se processa tal socialização na qual os sujeitos são, concomitantemente, determinados e determinantes.

Partindo do exposto, esta pesquisa torna-se relevante pela contribuição que seus resultados podem oferecer àqueles envolvidos com a educação e/ou áreas afins sobre a iniciação de professores junto à prática da coordenação pedagógica nas esferas da educação pública e privada. Os resultados obtidos poderão fundamentar propostas de formação para esses profissionais, por parte dos órgãos superiores de gestão educacional, que estejam de acordo com suas realidades de trabalho e necessidades, a fim de que o processo de ingresso na função permita uma efetiva identificação do professor com sua nova atividade.

É preciso considerar também que a análise crítica dos significados e sentidos das experiências iniciais vivenciadas na coordenação pedagógica, promovida no decorrer desse estudo, favorece o encontro com novos conhecimentos trazidos na esteira dos saberes identificados num novo fazer, permitindo a esses professores a (re)construção de sua ação profissional a partir da reflexão sobre sua prática.

1.5 Organização do Trabalho

Com o propósito de sistematizar e apresentar todas as etapas empreendidas no processo de construção da investigação, esta dissertação está organizada conforme a seguinte estrutura:

Na presente **Introdução** foram delineados o tema da pesquisa, o seu problema norteador, os objetivos gerais e específicos que a investigação pretendeu alcançar, bem como a delimitação do estudo e sua relevância para o campo da Ciência do Desenvolvimento Humano.

Na **Fundamentação Teórica**, encontra-se a revisão bibliográfica que procurou contextualizar a Psicologia Sócio-Histórica, referencial teórico adotado pela pesquisa, dando-

se especial ênfase às categorias significado, sentido e atividade. A questão da identidade também foi contemplada à luz das construções teóricas elaboradas por Ciampa (2001) e Dubar (2005) e, ao final de tal revisão, discorreu-se sobre o papel do professor coordenador no contexto escolar.

No **Método**, estão descritos o tipo de pesquisa implementada, a população e a amostra dos participantes, assim como os instrumentos e os procedimentos utilizados na construção dos dados. O processo de análise dos dados, efetivado por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA 2006, 2013), também está explicitado nessa seção.

Em **Interpretação dos Núcleos de Significação**, encontram-se as discussões que se originaram da confrontação entre as bases teóricas da pesquisa e os sentidos e significados manifestados pelos coordenadores pedagógicos acerca de suas vivências iniciais na função.

Posteriormente, são traçadas as **Considerações Finais**, seguidas pelas **Referências** e **Apêndices,** onde se encontram os modelos dos instrumentos elaborados pelo pesquisador com a finalidade da construção dos dados junto aos participantes, assim como os quadros que explicitam os pormenores do processo de construção dos Núcleos de Significação.

Por fim, apresentam-se os **Anexos**, dos quais constam o parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU) e a listagem das teses e dissertações que foram levantadas quando da elaboração do estado da arte das recentes pesquisas brasileiras nas quais o tema da coordenação pedagógica figurou como objeto de investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que
tornamos parte."
(PAULO FREIRE, 2001, p.40)

São estas as palavras com as quais o educador Paulo Freire inicia o capítulo em que traça uma narrativa reflexiva acerca de sua trajetória profissional, na obra *Política e Educação* (2001, original de 1993). Ele prossegue seu discurso reconhecendo o fato de não ter nascido professor, tão pouco marcado para sê-lo, embora afirme que tenham sido raras as vezes em que, ao longo de sua infância e adolescência, sonhou encarnar outra profissão.

Ao refletir sobre o percurso vivido pelo menino nascido em Recife, na década de 1920, numa família de classe média, mas que cedo foi desafiado pelas injustiças sociais, até se revelar o professor, o intelectual e o político que se tornou, Paulo Freire demonstra sua convicção de que não nasceu marcado para assumir nenhum desses papeis pelos quais se tornou notório. Porém, assim se constituiu a partir das múltiplas tramas tecidas nas relações sociais que estabeleceu ao longo de sua história.

Nesse seu ensaio, Freire enfatiza uma compreensão a respeito da constituição do homem assentada, sobretudo, no fato de que nós, seres humanos, somos fruto de um processo permanente de construção que se dá a partir das vivências partilhadas social e historicamente. De modo singelo, porém sem deixar de revelar a complexidade da questão, ele afirma uma compreensão "de que gente não é, de que gente está sendo" (FREIRE, 2001, p. 40). Ou seja, ele se orienta por uma concepção de homem como ser em contínua (trans)formação, para o qual a identidade representa uma construção psicossocial mediada pelos contextos sociais, históricos e culturais com os quais se interage.

Nesse sentido, a compreensão do processo de identificação dos professores com a função de coordenadores pedagógicos exige o desdobramento de reflexões teóricas que possibilitem explicar o modo como as relações estabelecidas no contexto vivido por esses profissionais os constituem e os transformam. O aporte teórico, que foi para esse fim organizado, fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica para a qual a compreensão da constituição humana se dá mediada pelas inter-relações que se operam entre os indivíduos e

os universos físico, social e simbólico do qual participam. Ou seja, na concepção de desenvolvimento humano como processo sócio-histórico-cultural, que se fundamenta na dialética das relações sociais que são compartilhadas ao longo do curso de vida e que são determinadas histórica e culturalmente, processo este do qual emerge um ser social, mas que também se revela singular, único.

> Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Com o propósito de desvelar as questões da constituição humana e, mais especificamente, do processo identitário do professor coordenador a partir do referencial apontado, esta seção foi organizada em três partes. A primeira delas contempla uma revisão acerca da **constituição do sujeito e de seu desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica**, dando-se ênfase aos contructos significado, sentido e atividade. A segunda parte trata a respeito da **constituição psicossocial da identidade**, fundamentada na proposição de Ciampa (2001) que trata da identidade como metamorfose, buscando sua articulação com a concepção de identidade expressa por Dubar (2005). A terceira e última parte se dedica a analisar **o papel do professor coordenador no contexto escolar** por meio de uma discussão teórica a respeito das práticas desse profissional no complexo cotidiano da escola.

2.1 A Constituição do Sujeito e o seu Desenvolvimento na Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica

Muitos são os estudos dedicados à compreensão do modo como se configuram o funcionamento psicológico humano e o seu processo de desenvolvimento. Dentre eles, destacam-se aqueles orientados por uma abordagem contextual, que propõem que sujeito e sociedade representam uma unidade de estudo irredutível, ou seja, para os quais os domínios social e cognitivo constituem uma inextrincável ligação (FLAVELL et al., 1999).

O marco referencial para esse paradigma está na Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida por Lev S. Vygotsky e seus colaboradores que, com base no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, considera o homem um produto sócio-histórico-cultural, isto é, constituído a partir das relações dialéticas que estabelece com os outros indivíduos, com o meio em que vive e com suas condições sociais e culturais, que são estruturadas historicamente.

Luria (2001a) narra as origens da Psicologia Sócio-Histórica, descrevendo que, no início do século XX, a produção científica no âmbito da psicologia se encontrava na emergência de uma crise dada a incompletude das duas tendências que caracterizavam seus estudos nesse período. Por um lado, havia a psicologia tida como uma ciência natural, que fundamentada em bases positivistas, procurava reduzir os complexos processos de funcionamento psicológico a elementares mecanismos sensoriais e reflexos a serem estudados por meio de métodos experimentais. De outro lado, a psicologia orientava-se como uma ciência mental que, com uma abordagem muito mais próxima da filosofia e das ciências humanas, detinha-se especialmente a descrever, sem contudo explicar, as propriedades do funcionamento psicológico humano que os naturalistas não tinham meios para investigar como, por exemplo, as questões referentes a valores, desejos e raciocínios abstratos.

> Examinando esta situação, Vigotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo (LURIA, 2001a, p. 24).

Entretanto, a busca pela síntese dos paradigmas naturalista e mentalista, do qual Luria (2001a) se refere, não representou a simples somatória dessas duas abordagens. Integrando as contribuições da psicologia da sua época a outras disciplinas como, por exemplo, a linguística e a neurologia, assim como aos princípios do materialismo histórico e dialético, Vygotsky e seus colaboradores construíram um novo modelo de estudo para a psicologia capaz de transpor o hiato entre as explicações científicas produzidas pelos naturalistas a respeito dos processos elementares e as descrições dos processos complexos, elaboradas pelos mentalistas.

De acordo com Luria (2001a), tal superação se tornou possível através da busca das origens dos processos mentais superiores, ou seja, dos processos que denominamos

cognitivos e que envolvem o pensamento, a memória, a percepção e a atenção, nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior. Foi preciso, portanto, "caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica" (LURIA, 2001a, p. 26).

Para o novo modelo proposto para a psicologia, a consciência e as funções psicológicas superiores estão consolidadas no espaço social, nas relações estabelecidas com as pessoas, objetos e símbolos que a esse espaço pertencem e que o configuram. De acordo com suas proposições, o estudo das funções mentais superiores, ou mesmo de qualquer outro processo subjacente ao desenvolvimento humano, precisa levar em conta tais relações, compreendendo-as enquanto processos histórico-sociais em constante movimento e mudança, visto que tanto as condições de vida como a cultura modificam-se com o decorrer do tempo.

Entretanto, diferentemente de uma abordagem naturalista, para a qual as condições ambientais determinam o desenvolvimento humano, a Psicologia Sócio-Histórica, ancorada em ideias marxistas, reconhece as influências do ambiente sobre os indivíduos, assim como a ação humana sobre a natureza, transformando-a e criando novas formas de ordenar a realidade natural. Desse modo, a perspectiva de Vygotsky leva em conta que, concomitantemente às transformações que efetua sobre seu ambiente, o homem também se transforma, tanto em seus aspectos físicos quanto psicológicos. Nesse sentido, os fenômenos psíquicos são tomados pela Psicologia Sócio-Histórica à luz de sua historicidade, ou seja, como processos em mudança, que se orientam pelo movimento histórico e cultural.

> Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VYGOTSKY, 1994, p. 80).

A valoração do aspecto social, externo ao indivíduo, não elimina da Psicologia Sócio-Histórica, entretanto, o assentimento de que as funções psicológicas superiores também devem ser observadas em sua dimensão biológica, enquanto produtos da atividade cerebral, cujos limites e possibilidades estão determinados pela própria conformação evolutiva da espécie. Tão pouco elimina o caráter de singularidade na constituição dos sujeitos e no seu

desenvolvimento, pois reconhece a importância dos elementos idiossincráticos que definem sua particularidade.

No início da obra *A Formação Social da Mente* (1994), Vygotsky torna claras suas preocupações com tais dimensões do desenvolvimento humano, que ultrapassam os domínios da influência social, ao declarar que:

> O propósito primeiro deste livro é caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana [perspectiva filogenética] e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo [perspectiva ontogenética] (VYGOTSKY, 1994, p.25).

É, portanto, a partir da concepção de interação entre diferentes planos históricos que a Psicologia Sócio-Histórica compreende os processos de desenvolvimento e de atividade das funções psicológicas superiores, levando em conta a história da espécie (filogênese), a história do grupo social (sociogênese) e a história do organismo individual pertencente ao grupo (ontogênese).

Ressalta-se também que, embora Vygotsky não tenha citado em suas obras um quarto plano histórico, correspondente à microgênese, ou seja, ao domínio genético que envolve a sequência particular de eventos e experiências que constituem cada um dos sujeitos em sua singularidade histórica, ele também considerou sua efetiva ação de destaque na conformação dos modos de agir, pensar e sentir particulares. Ao cunhar o termo microgênese, Wertsch (1995) revela que o estudo deste domínio genético específico esteve presente nas obras de Vygotsky, tendo sido contemplado juntamente aos estudos do desenvolvimento ontogenético.

O movimento dialético que articula os diferentes domínios genéticos do desenvolvimento revela que o ser humano transforma-se de biológico em sócio-histórico por meio de um processo no qual a cultura representa um elemento fundamental à transformação da estrutura do psiquismo humano. Nesse sentido, seria impossível tomar o desenvolvimento psicológico como um processo descontextualizado ou universal, uma vez que as funções psicológicas superiores estão fortemente enraizadas nos modos culturalmente constituídos de ordenação da realidade.

Leontiev (1978), também colaborador de Vygotsky, claramente ancorado em ideias materialistas e dialéticas, caracteriza o desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, da consciência humana, como forma absolutamente diferente daquele característico aos outros

animais, cujos limites estão definidos pela atividade estritamente instintiva, justamente pelo fator sócio-histórico-cultural que a que está submetido.

> A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na actividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da actividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal [...]; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978, p. 68, grifo do autor).

Isto posto, é interessante observar que Vygotsky nomeava o modelo teórico-metodológico que elaborara para os estudos psicológicos de psicologia ‘instrumental’, ‘cultural’ ou ‘histórica’, na medida em que cada termo é capaz de revelar os mecanismos pelos quais a sociedade e a história social moldam as características psicológicas que são fundamentalmente humanas, ou seja, aquelas que distinguem o homem do restante dos outros animais.

> [...] “instrumental”, se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto “cultural” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em desenvolvimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (LURIA, 2001, p. 26).

Leontiev (1978) reafirma a essencialidade da vida social e de seu aspecto histórico como fatores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, consequentemente, para a própria cultura gerada por toda a humanidade:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282-3).

Os aspectos histórico-culturais, como elementos influenciadores das formas organização do funcionamento intelectual do homem, podem ser verificados, por exemplo, na escrita e na aritmética que, dentre os numerosos instrumentos culturais historicamente

desenvolvidos, apresentam a capacidade de expandir amplamente a faculdade humana do pensamento, possibilitando, dentre outras coisas, a representação e o estabelecimento de relações mentais na ausência dos objetos reais. Isto implica que o estudo do modo como se estruturam as operações do pensamento naqueles indivíduos, cuja história cultural não lhes proporcionou tais instrumentos intelectuais, resultará na constatação que a organização de seus processos cognitivos se arranja de modo muito semelhante aos processos elementares (LURIA, 2001a).

Há variados outros exemplos que poderiam ser aqui destacados acerca do modo como a cultura influencia as formas de funcionamento intelectual humano. Entretanto, deve-se ressaltar que, no início do século XX, a cultura, como elemento determinante da forma de funcionamento mental, não se configurava unicamente como uma proposição da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que já se caracterizava um debate bastante difundido entre os estudiosos da psicologia e sociologia. O sociólogo Émile Durkheim, por exemplo, admitia que os processos básicos da mente não eram manifestações resultantes do espírito, tão pouco da evolução natural, declarando que a mente tem suas origens na sociedade.

Contudo, naquele mesmo tempo, também havia opositores a essas ideias, como o psicólogo e etnógrafo inglês W. H. R. Rivers, que afirmava ser o intelecto dos povos nas culturas primitivas fundamentalmente idêntico ao dos povos pertencentes às sociedades tecnológicas.

Os estudos realizados por Vygotsky e Luria, na década de 1930, na Ásia Central, com sujeitos alfabetizados e não alfabetizados forneceram dados indicativos da validade da primeira proposição, ou seja, de que a história e a cultura se revelam de modo particular nas características psicológicas dos distintos grupos.

Luria (2001b) conta que tais estudos buscavam investigar os mecanismos das funções psicológicas superiores com grupos de camponeses tradicionais da antiga URSS e com grupos que já estavam se alfabetizando e envolvidos nas mudanças sociais que estavam sendo implementadas pelo Estado. Os programas de mecanização e coletivização do trabalho, iniciados na URSS durante a década de 1920, propiciaram uma grande modificação social em determinados grupos de camponeses e pastores; originando uma situação favorável para uma pesquisa comparativa a respeito do funcionamento cognitivo de tais grupos e da influência da cultura para o seu desenvolvimento.

Por meio da comparação dos processos de percepção, generalização e abstração, raciocínio e solução de problemas, as pesquisas acabaram confirmando as hipóteses iniciais. Seus resultados demonstraram que os processos psicológicos superiores refletem os processos de interação e as formas de organização social em que os indivíduos estão inseridos.

Segundo descreve Luria (2001b):

> Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (LURIA, 2001b, p. 52).

O elemento central para a compreensão dos processos de diferenciação, transformação e desenvolvimento dos processos mentais superiores daquele grupo de camponeses alfabetizados e inseridos em contextos de transformação social está assentado sobre o constructo mediação. O conceito de ação mediada é considerado a peça chave para o entendimento do funcionamento psicológico humano na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

De modo geral, o processo de mediação pode ser entendido como a intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Um comportamento que poderia ser estabelecido de maneira direta, do tipo estímulo-resposta, passa a operar por meio da interposição de um elemento – o elemento mediador.

Oliveira (1997) cita um exemplo bastante útil à compreensão da distinção existente entre as ações direta e mediada: um indivíduo, ao aproximar sua mão da chama de uma vela, sente-a queimar e a retira rapidamente de perto da chama. Neste caso, a relação se estabeleceu de modo direto entre a pessoa e a chama da vela, criando um tipo de comportamento baseado na fórmula simples de estímulo-resposta (S → R). Se, no entanto, o indivíduo retirar sua mão de perto da chama antes que esta se queime, pelo fato de ter se lembrado de alguma situação anterior na qual se queimou, ou mesmo por ter atendido ao alerta de alguém sobre o fato de que poderia se queimar, haverá sido estabelecida uma relação na qual um estímulo de segunda ordem foi colocado no interior da operação, criando uma nova relação entre S e R. Neste segundo caso, “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado [...]. Nesse novo processo o impulso direto para

reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos" (VYGOTSKY, 1994, p. 53-4).

Ainda que de modo um pouco mais elaborado do que o exemplo anteriormente apresentado, Vygotsky (1994) aponta que as operações mediadas são o tipo básico de organização para as funções psicológicas superiores. O elo intermediário assume nas relações um posicionamento que vai além da simples função de aumentar a eficácia das operações pré-existentes, ou mesmo a de servir como elo adicional da cadeia S → R. Ele acaba conferindo à relação formas qualitativamente superiores que permitem aos indivíduos controlar seus próprios comportamentos com o auxílio de estímulos a ele extrínsecos.

Ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, aqui considerados tanto os domínios da filogênese quanto da ontogênese, as ações mediadas passam a predominar sobre aquelas de ordem direta e os elementos mediadores identificados em ambos os casos se distinguem em dois tipos básicos: os instrumentos e os signos.

Com notável orientação de ideias marxistas, os instrumentos se caracterizam, na Psicologia Sócio-Histórica, por elementos materiais que se interpõem entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho no sentido de conduzir sua ação e ampliar suas possibilidades de transformação da natureza. Entretanto, eles não representam simples objetos com formas e propriedades particulares que se encerram em sua materialidade. Os instrumentos se constituem também objetos sociais que apresentam certo objetivo e modo de emprego que são socialmente elaborados no decurso histórico do trabalho coletivo.

> Assim, quando consideramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; ele é também este meio de acção, elaborado socialmente, estas condições de trabalho realizadas materialmente e como cristalizadas nele. Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de acção de que ele é o objecto material de realização (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Os instrumentos se constituem, portanto, elementos externos ao indivíduo que carregam em si as características de objetos sociais, de produtos da experiência social de trabalho e cuja função é servir como mediador da influência humana sobre determinado objeto da atividade.

Os signos, por sua vez, diferenciam-se dos instrumentos por sua essência mediadora das atividades internas dos indivíduos, auxiliando-os em seus processos psicológicos como nas tarefas que exigem a memória e a atenção, por exemplo.

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1994, p. 70).

A análise as duas categorias de elementos mediadores, instrumentos e signos, sob uma perspectiva puramente lógica, revela que a divergência entre ambas consiste no modo como cada uma orienta o comportamento humano. Enquanto os instrumentos orientam a atividade externa, os signos são orientados internamente. Deve-se, entretanto, atentar ao fato de que ambos convergem, sob o ponto de vista do desenvolvimento humano, pois:

> O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1994, p. 73, grifo do autor).

Observado de modo mais atento o papel do signo como elemento mediador, pode-se verificar sua natureza de instrumento simbólico socialmente convencionado, capaz de servir como meio de contato entre o indivíduo e o mundo exterior, bem como consigo mesmo. Inicialmente de caráter externo ao indivíduo, o desenvolvimento, tanto na perspectiva filogenética quanto ontogenética, levará os signos a serem internalizados nos processos mentais, que por conta disso se complexificam.

É, portanto, por meio do processo de internalização, ou seja, da reconstrução interna de operações com base em signos externos, que os signos e as atividades socialmente enraizadas e historicamente construídas vão ser incorporados aos processos psicológicos individuais.

Vygotsky (1994) cita um exemplo bastante ilustrativo do processo de internalização encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar na criança. A princípio, representativo do desejo de pegar algum objeto fora do alcance, o gesto que uma criança pequena faz de esticar aos braços para alcançar certo objeto muda fundamentalmente quando a mãe vem em seu auxílio e lhe dá aquilo que desejava, pois “a tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa*” (VYGOTSKY, 1994, p. 74, grifo do autor).

Quando mais tarde, a criança passa a associar seu movimento de pegar a ação do outro é que ela começa a incorporar o significado que o adulto a ele atribui, compreendendo-o como o ato de apontar. Nesse momento, o próprio movimento torna-se fisicamente mais simplificado e o gesto se converte num signo internalizado cuja função é apontar para aquilo que deseja.

Embora bastante simples, o exemplo anterior deixa claras certas particularidades do processo de internalização de signos que devem ser consideradas: a primeira delas refere-se ao fato de que a internalização compreende uma operação na qual uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; a segunda característica, que da primeira decorre, revela que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações interpessoais, uma vez que se inicia no nível social, numa relação entre indivíduos, para depois se tornar intrapsicológica; por fim, verifica-se que a conversão dos signos externos para internos é um processo que se dá como resultado de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento e, neste caso, elas podem levar certo tempo para serem definitivamente internalizadas (VYGOTSKY, 1994).

À vista disso, o que se verifica é que o processo pelo qual o indivíduo internaliza os signos social e historicamente construídos não representa mera absorção passiva. É um processo de transformação, de síntese individual que resulta em interpretações pessoais de códigos compartilhados pelos membros do grupo social ao qual se pertence. Oliveira (1992) observa que a cultura não foi pensada por Vygotsky como algo estático ao qual os indivíduos estão submetidos, ao contrário, ela representa:

> [...] uma espécie de ‘palco de negociações’ em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo (OLIVEIRA, 1992, p.80).

Dentre os variados sistemas de signos que o homem pode internalizar ao longo do seu desenvolvimento, a linguagem tem papel de destaque, quer seja pela importante função que assume na comunicação entre os indivíduos ou pelo modo como está intimamente relacionado ao pensamento.

É na linguagem, na palavra, que se dá, de maneira substancial, o intercâmbio social. Por meio dela, os indivíduos tecem sua comunicação, compartilhando significados que lhes permitem interpretar a multiplicidade de objetos e situações do mundo real. Na ausência de um sistema compartilhado de signos, como a linguagem, por exemplo, somente um tipo de

comunicação primitivo e limitado, como aquela encontrada entre os animais, seria possível. Entretanto, Vigotski[2] (2005) ressalta que:

> A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo (VIGOTSKI, 2005, p.7).

Porém, o compartilhamento de significações só ocorre porque cada palavra carrega em si uma generalização que permite o agrupamento de todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, situações e eventos sob um mesmo signo. Por exemplo, ao nomear determinado objeto como cachorro, está-se classificando-o na categoria 'cachorro', colocando-o junto a outros elementos da mesma categoria, ao mesmo tempo diferenciando-o de elementos pertencentes à categorias distintas (OLIVEIRA, 1997).

Desse modo, ao mesmo tempo em que os indivíduos se comunicam, compartilhando significações através da linguagem que lhes é comum, tal linguagem lhes possibilita a constituição de um pensamento generalizante, que ao fornecer os conceitos e as formas de ordenar a realidade, também permite que o pensamento se manifeste como reflexo da realidade sócio-historicamente organizada e não apenas através de sensações e percepções. Como expressa Vigotski (2005, p. 7-8): "As formas mais elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada".

Depreende-se, portanto, que se apropriando da linguagem, "o homem tem acesso às significações historicamente produzidas. Este homem irá significar suas experiências e são estas significações que constituirão sua consciência, mediando assim suas formas de sentir, pensar e agir" (ROSA; ADRIANI, 2002, p.274).

É preciso considerar, entretanto, que a relação do pensamento com a linguagem é complexa, articulada por "um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa" (VIGOTSKI, 2005, p. 156), no qual o pensamento nem sempre coincide

---

[2] Existe diferença na grafia do nome de Lev S. Vygotsky em suas variadas obras. Embora esta pesquisa dê preferência à escrita Vygotsky ao fazer menção ao autor, decidiu-se por manter as formas originais em que na obra é escrito o seu nome tanto no sistema de chamada de citações, quanto nas referências.

exatamente com a palavra falada, uma vez que ele não é exclusivamente constituído por palavras, embora se revele por meio delas.

Vigotski (2005) explica que o pensamento, diferentemente da fala, não se constitui de unidades separadas, as palavras. O pensamento é uno, está presente em nossa mente em sua totalidade, a um só tempo, e sua expressão pode ser comparada a "uma nuvem descarregando uma chuva de palavras" (p. 186). Por exemplo, o pensamento de que se viu um menino de camisa azul, correndo descalço rua abaixo se apresenta à mente num só corpo e não a partir dos seus aspectos isolados – o menino, vestido com camisa, a camisa de cor azul, sua corrida, a direção, a ausência dos sapatos. Embora todos esses elementos sejam concebidos pela mente num só pensamento, sua expressão, entretanto, se dá por meio de palavras separadas.

Como não há um equivalente direto do pensamento nas palavras, a transição do pensamento para a linguagem se dá através dos significados socialmente construídos, mas não unicamente por meio deles. "Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto" (VIGOTSKI, 2005, p.186), ou seja, há sempre o sentido pessoal, construído a partir do contexto de uso da palavra e das vivências afetivas individuais, que lhe confere um colorido particular a cada nova expressão.

Portanto, para ser expresso em palavras, o pensamento move-se por entre os significados e sentidos, o que leva ao fato de que sua compreensão só é possível quando se consideram essas duas categorias que constituem a relação pensamento e linguagem. Embora distintos, significado e sentido estão sempre juntos, dialeticamente articulados no discurso que traduz o pensamento.

Ao abrir espaço para escutar as vozes e registrar os escritos dos professores coordenadores acerca dos pensamentos que emergem de suas práticas e vivências no contexto escolar e o modo como sua identidade profissional tem sido construída a partir delas, esta pesquisa obedece ao princípio de que tais pensamentos são matizados pelos significados e pelos sentidos, portanto, capazes de revelar sentimentos e representações dos sujeitos em torno das experiências vividas.

Para um maior aprofundamento teórico sobre as categorias significado e sentido, a partir das quais serão analisados e interpretados os dados deste estudo, o texto a seguir se ocupará a discorrer mais particularmente sobre elas.

2.1.1 Significados e Sentidos

> *"Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço afora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições."*
> *(JOSÉ SARAMAGO, 1997, p. 134-5)*

A rica descrição que Saramago (1997) elabora a fim de distinguir os conceitos significado e sentido talvez seja por si só suficiente à compreensão de ambos componentes da palavra, assim como é capaz de dar pistas a respeito da expressiva influência dos afetos na constituição dos sentidos. Entretanto, o caráter científico deste estudo exige o aprofundamento teórico de tais definições à luz dos referenciais da Psicologia Sócio-Histórica no qual está fundamentado.

Retomando-se, portanto, os princípios de tal abordagem psicológica, tem-se que as funções mentais superiores, que correspondem aos processos cognitivos e à consciência, constituem esquemas mediados por sistemas sígnicos. Dentre tais sistemas, a linguagem se sobressai como meio elementar da comunicação e do pensamento dos grupos humanos em geral, visto que é dela que fundamentalmente emergem os conceitos e as formas de organização da realidade que fornecem a matéria-prima à consciência.

Vale ressaltar que a consciência, de acordo com que explicam Leontiev (1978) e Luria (2001c), é resultado de uma forma complexa de recepção ativa da realidade, que caracteriza o homem como ser capaz de distinguir o universo objetivo de seu reflexo, o mundo das impressões interiores das propriedades objetivas da realidade; constituindo-se, portanto, a essência da psique humana.

> De acordo com este ponto de vista, a consciência humana, que é resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação destas. Ao refletir o mundo exterior,

> indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação do seu próprio comportamento (LURIA, 2001c, p. 221).

As estreitas relações que se estabelecem entre a consciência e a linguagem, por meio das significações fixadas às palavras, representam para Leontiev (1978) o fundamento da diferenciação entre o pensamento e o conhecimento humanos em relação ao intelecto dos animais, caracterizado pelo reflexo sensível imediato. De acordo com o autor, é certo que o reflexo consciente da realidade tem uma base sensível, entretanto a ela não se limita. Um exemplo disso pode ser verificado na percepção de determinado objeto qualquer, constituída por uma ação que não ocorre unicamente por meio da identificação de sua forma, cor, cheiro ou tamanho. A percepção do objeto se dá também por uma significação objetiva e estável a ele socialmente atribuída e que o permite ser classificado como, por exemplo, um animal, um alimento, um instrumento, etc.

> A minha consciência não reflecte uma folha de papel apenas como um objecto rectangular, branco, quadriculado ou como uma certa estrutura, uma certa forma acabada. A minha consciência reflecte-a como uma folha de papel, como *papel*. As impressões sensíveis que percebo da folha de papel refractam-se de maneira determinada na minha consciência, porque possuo as significações correspondentes; se não as possuísse, a folha de papel não passaria para mim de um objecto branco, rectangular, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 95, grifo do autor).

Leontiev (1978) demonstra que é sob a forma de significações que os reflexos da realidade estão presentes na consciência dos indivíduos. A significação, também nomeada significado[3] representa, portanto, o traço constitutivo fundamental da palavra que lhe dá a qualidade de uma generalização, de um conceito que é capaz de representar objetivamente um objeto ou fenômeno. A palavra ausente de significado, afirmou Vigotski (2005), nada mais é que um som vazio.

É importante considerar que é sob a forma de significados que a consciência social se organiza, ou seja, é através dos significados que os reflexos dos objetos e fenômenos são fixados na linguagem e passam a pertencer ao conteúdo da consciência social que historicamente se constitui. Os significados representam, portanto, fenômenos cujas raízes são

---

[3] Leontiev (1978) atribui ao termo significação a mesma acepção dada por Vigotski (2005, 2001) à significado, não havendo, desta maneira, distinção entre ambos.

sociais, culturais e históricas, e sobre os quais se apoiam os pensamentos e práticas tanto coletivos quanto individuais. São eles que permitem a mediação simbólica entre os indivíduos e o universo real que os circunda, representando uma espécie de filtro através do qual os indivíduos compreendem esse universo e agem sobre ele.

> O homem que percebe e pensa sobre o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza de sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como Robinson da ilha deserta, fazendo as suas próprias descobertas. No decurso de sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma de significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual o homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida (LEONTIEV, 1978, p.94).

As generalizações, concretizadas sob a forma dos significados presentes na linguagem, representam um conteúdo objetivo derivado das experiências, representações e práticas sociais da humanidade. Enquanto conteúdo da consciência social, elas são estáveis, uniformes, embora possam se modificar ao longo da história uma vez que são produtos histórico-culturais.

Entretanto, ao serem individualizados através do processo de internalização, que permite que cada ser humano se aproprie da cultura, do conhecimento e das experiências constituídos ao longo da história social da humanidade, os significados tornam-se parte da consciência real dos indivíduos e, nesse mesmo processo, acabam envolvidos pelos sentidos subjetivos que cada um, a seu modo, a eles atribui com base em suas idiossincrasias. Afinal, a internalização, como explica Vygotsky (1994), não é um processo que corresponde ao simples movimento de absorção de certa função exterior ao sujeito para o seu interior, à pura assimilação de aspectos externos pertencentes à realidade objetiva. A internalização está, na verdade, muito mais próxima à ideia de reconstrução da realidade objetiva por cada indivíduo, ação que se dá mediada pelas significações que já lhes são próprias, assim como por suas vivências e afetos, enfim por sua subjetividade.

> A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material de significação. O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Oliveira (1997) cita um exemplo capaz de iluminar a compreensão da questão que envolve a particularização do significado pelo sentido subjetivo que cada um pode a ele conferir. A palavra carro, aponta a autora, apresenta o significado objetivo de veículo de quatro rodas, movido a combustível e que é utilizado para o transporte. O sentido, entretanto, pode variar de acordo com o contexto em que a palavra carro é expressa e também conforme a pessoa que a utiliza, uma vez que aspectos de suas experiências e de sua subjetividade podem revesti-la de qualidades particulares que se sobressaem ao conteúdo objetivo expresso pelo significado. Um motorista de taxi, por exemplo, a ela atribui um sentido de instrumento de trabalho. Já para um jovem, a palavra carro pode ganhar o sentido de liberdade, de lazer ou poder. Por outro lado, para um pedestre que tenha sido atropelado, a palavra carro pode assumir um sentido bastante diferente dos anteriores, carregando conotações de objeto ameaçador.

O sentido da palavra representa, portanto, o traço qualitativo que enriquece seu significado e que emerge da "soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência" (VIGOTSKI, 2005, p.181). É complexo, fluído e dinâmico e, ao revestir a palavra de uma interpretação pessoal, de um conteúdo sensível, reflete a maneira como cada sujeito configura sua realidade a partir da singularidade construída em suas experiências cognitivas e afetivas.

Por outras palavras, os sentidos qualificam o conteúdo dos significados a partir de uma relação dinâmica estabelecida com experiências individuais e também com o contexto de uso das palavras. Os sentidos são, portanto, mais complexos e variáveis do que a generalização refletida nos significados, uma vez que podem ganhar tonalidades diferentes de acordo com o contexto no qual são expressos ou com o decorrer das experiências particulares que alteram a relação dos sujeitos com os objetos ou fenômenos objetivos conscientizados.

> Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o facto de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Podem mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. [...] Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do *sentido* que ele reveste *para ele*; tomou um novo sentido para ele, mais profundo (LEONTIEV, 1978, p. 98, grifo do autor).

O exemplo apresentado por Leontiev (1978) também lança luz ao fato de que a apreensão do processo constitutivo dos sentidos deve levar em conta a aproximação do pensamento à sua base afetivo-volitiva, na qual se revelam os afetos, necessidades, motivos e interesses que orientam seu movimento. Vigotski (2005) avalia que a compreensão da relação entre pensamento e linguagem deve se orientar pela conexão entre intelecto e afeto, sendo um dos principais erros da psicologia tradicional, segundo ele, o de justamente procurar separar esses dois aspectos da consciência, tratando o pensamento como se ele fosse um fluxo autônomo de ideias que pensam a si mesmas, apartadas dos impulsos, interesses e inclinações pertencentes àquele que as pensa.

Entretanto, uma das crenças mais fortemente enraizadas em nossa cultura tem sido a de que existe uma clara separação entre os processos cognitivos e afetivos. Mosquera e Stobäus (2006) avaliam que, ao longo de muitos séculos, construiu-se e se consolidou a certeza de que a razão conduz os homens ao porto seguro da verdade, ou ao menos próximo a ela, enquanto o universo das emoções se vê impregnado de armadilhas que facilmente induzem ao erro. Tal crença na oposição entre razão e emoção esteve presente na história da filosofia e da ciência, assim como na psicologia.

A concepção monista do ser humano, na qual não há dicotomia entre cognição e afeto, tem sido defendida pela Psicologia Sócio-Histórica que considera indissociáveis as dimensões afetiva e cognitiva do pensamento. Vygotsky acentua que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível ao se levar em conta, além de seus aspectos cognitivos, também sua base afetivo-volitiva, sendo enfático ao afirmar que qualquer análise que a desconsidere nega totalmente para si as possibilidades de apreender as causas do psiquismo humano e suas influências sobre o comportamento.

> Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através de seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

A Psicologia Sócio-Histórica considera, portanto, que pensamento, linguagem e afetividade integram um sistema dinâmico expresso em significados e sentidos cuja análise e interpretação permitem que se revele tanto o movimento que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, quanto seu modo inverso, que parte do pensamento ao comportamento e à atividade concreta do indivíduo.

Dessa maneira, tem-se que a compreensão do discurso do outro transita pelo entendimento do seu conteúdo de significados e de sentidos, sendo esse último apenas possível quando se apreendem também os afetos, ou seja, as emoções e os sentimentos que motivam seus pensamentos.

> Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p. 479-80).

Vigotski (2001) demonstra, portanto, que a motivação, considerada o "plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal" (p. 481), representa também um importante elemento à sua análise e interpretação.

Aguiar (2006) explica que os motivos que mobilizam o pensamento humano se originam nas necessidades que impelem os sujeitos à busca de sua satisfação. De acordo com a autora, as necessidades representam estados de carência do indivíduo que emergem das relações sociais. Elas não podem ser comparadas, portanto, às necessidades dos animais que, reduzidas à determinação biológica, buscam assegurar a sobrevivência por meio de alimentação e proteção, por exemplo.

As necessidades humanas, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, constituem-se na confluência dos planos biológico, social, histórico e subjetivo que cada indivíduo articula ao longo das relações estabelecidas nos espaços sociais em que atua.

Entretanto, tais necessidades, marcadas por registros emocionais, geradoras de desejo e tensão, ainda não dão conta de impulsionar o sujeito à ação por atendê-las. Quando em sua relação no mundo social, o sujeito significa algo, quer seja objeto, fato ou pessoa, como possível de atender a essa sua necessidade, aí então se torna possível o movimento de ação do sujeito em direção a sua satisfação.

A necessidade, portanto, desconhece seu objeto de satisfação até encontrá-lo na realidade social, quando então se configura em motivo, impulsionando o sujeito a realizar uma atividade direcionada a sua satisfação.

> A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, daquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-8).

Para Aguiar (2006), ao se apreender o modo pelo qual os motivos se configuram, é possível adentrar com mais profundidade no processo de constituição dos sentidos. A autora também adverte que dada sua complexidade, singularidade e transitoriedade, a apreensão dos sentidos não corresponde à obtenção de uma única resposta, coerente, definitiva ou completa. Os sentidos estão mais próximos a expressões contraditórias e parciais, indicadoras das formas individuais de pensar, sentir e agir no mundo. Reveladores, portanto, do movimento, da historicidade, das inter-relações entre o sujeito, sua atividade e o universo social.

Ao longo desse movimento de ação, em que cada indivíduo, mediado pelos significados e sentidos que coexistem como conteúdos de sua consciência, toma parte das relações sociais, é que se dá a possibilidade de constituição das identidades. Síntese dos processos psicológicos em interação dialética com o meio, a identidade reflete a articulação do individual no social que se dá a partir da atividade dos sujeitos no mundo. De acordo com Ciampa (2001), a identidade não representa simplesmente um conjunto de traços atribuídos socialmente a cada indivíduo, sendo ela, na verdade, resultado de suas ações e práticas sociais, ou seja, da sua atividade, que é sempre contextualizada e, ao mesmo tempo, meio e resultado do desenvolvimento sócio-histórico.

Antes, portanto, de adentrarmos propriamente à questão da identidade, torna-se importante analisar com mais particularidade o conceito de atividade, uma vez que ele representa, sob o referencial de Leontiev (1978), a unidade entre a subjetividade e a sociabilidade dos indivíduos, resultante da inter-relação que se realiza entre a consciência individual e as condições objetivas do mundo social.

2.1.2 Atividade

Reportando-se ao processo de diferenciação do gênero humano em relação às outras espécies animais, Leontiev (1978) identifica a presença de três estágios críticos no longo e lento percurso de desenvolvimento que se sucedeu entre a formação biológica do ser humano e sua efetiva constituição em ser social.

Fundamentando-se em dados provenientes da paleantropologia, Leontiev (1978) reconhece que o primeiro desses estágios se caracterizou pela preparação biológica do homem, ou seja, pela transformação e aperfeiçoamento anatômicos de seus primeiros ancestrais, no decurso de um processo evolutivo cujo princípio se deu nos finais do período terciário, prosseguindo até o início do quaternário. Os representantes desse período, os australopitecos, segundo o autor, “eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de instrumentos rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si” (LEONTIEV, 1978, p. 262). Contudo, seu corpo e funções ainda inacabadas limitavam-no a um modo de vida animalesco no qual as leis da biologia reinavam soberanas sobre sua evolução, conduzindo-a segundo os princípios da hereditariedade.

O segundo estágio ao qual Leontiev (1978) se refere, e que por ele é denominado de “passagem ao homem” (p.262), trata-se do período no qual se dá o início da fabricação de instrumentos, assim como das primeiras formas de trabalho e sociedade. Os vários representantes desse período, que vai do surgimento do pitecantropo ao homem de Neanderthal, ainda assistiam a transformações em sua anatomia que se processavam de geração a geração por conta da hereditariedade. Começavam a surgir, porém, outras modificações anatômicas tanto no cérebro, nos órgãos do sentido, nos membros e nos órgãos de linguagem por influência de uma força distinta daquela de ordem exclusivamente biológica. A anatomia do homem passava, a partir daquele momento, a se submeter à influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem, tornando-se dependente do processo de produção que se dava no seio da vida em sociedade.

Leontiev (1978) particulariza esse período do desenvolvimento do homem, explicando que:

> Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a acção de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e

> às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenómenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O terceiro estágio da formação do homem, que se distingue pelo aparecimento do *Homo sapiens*, constituiu-se o momento de "viragem" (LEONTIEV, 1978, p. 263). Ou seja, representou o momento em que efetivamente o gênero humano se libertou de sua dependência em relação às leis biológicas que, por via da hereditariedade, lentamente lhe sujeitavam a mudanças. Desse momento em diante, tem-se um homem já definitivamente formado, acabado, possuidor de um organismo constituído por todas as propriedades biológicas que lhe são necessárias a se lançar ao ilimitado desenvolvimento conduzido pelas leis sócio-históricas.

Por outras palavras, o que Leontiev (1978) afirma é que, a partir deste último momento, denominado viragem, as aptidões e características tipicamente humanas não evoluem mais pelos meios biológicos da hereditariedade. Deste ponto em diante, o gênero humano assegura seu desenvolvimento, apropriando-se da cultura constituída historicamente pelas gerações precedentes.

A fim de elucidar a alternância das leis que determinam a evolução do homem, de biológicas para sócio-históricas, Leontiev (1978) destaca que, ao longo das quatro a cinco dezenas de milênios que nos distanciam dos primeiros representantes do *Homo sapiens*, as particularidades de natureza biológica dos seres humanos se mantiveram constantes, ou talvez com mínimas variações incapazes de oferecer reflexos significativos na vida social. Por outro lado, as condições históricas e seu modo de vida se transformaram radicalmente ao longo de todo esse mesmo período. Num ritmo muito rápido e que se acelera cada vez mais através dos tempos, as leis sócio-históricas têm provocado mudanças sem precedentes na humanidade.

Leontiev (1978) conclui, portanto, que:

> [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas *a leis sócio-históricas* (LEONTIEV, 1978, p. 262, grifo do autor).

O fato que aqui se põe em evidência é que em decorrência do trabalho e da cultura, que dele se origina e do qual se alimenta, os seres humanos não apenas conseguiram se diferenciar dos outros animais, ter desenvolvidas a anatomia e a fisiologia de seus órgãos

de atividade externa e dos sentidos, como também foram capazes de se apropriar de um processo evolutivo que desconhece fim.

O trabalho torna-se, portanto, o principal traço característico do desenvolvimento humano, sendo indicado por Leontiev (1978) como a atividade que “liga o homem à natureza, o processo de acção do homem sobre a natureza” (p. 74) que, em sua relação com outros homens, mediados pela comunicação, produzem, no decurso dessa atividade criadora e produtiva, seus meios de existência, seus bens materiais e intelectuais.

A atividade humana caracterizada pelo trabalho conduziu o gênero humano a firmar sua essência de ser fundamentalmente social, apto a transformar a natureza em função das suas necessidades. Com as forças das quais seus braços, pernas e mãos são dotados, com as capacidades do seu cérebro e órgãos do sentido, o homem foi capaz de se apropriar da natureza, criando e construindo novas formas úteis à vida social. Ou seja, fabricou objetos, assim como os meios para sua produção, desde os mais simples instrumentos às complexas máquinas presentes na contemporaneidade, cujas habilidades, conhecimentos e funções humanas em todas elas, indistintamente, estão encarnados.

Cabe aqui ressaltar que os animais também se relacionam com meio ao seu entorno realizando atividades cuja razão está igualmente relacionada à satisfação de suas necessidades. Há ainda, como faz lembrar Duarte (2004), variadas espécies também aptas e bastante eficientes em relação à construção de objetos complexos como, por exemplo, as abelhas ao construírem sua colmeia ou os castores ao edificar uma barragem. Entretanto, a atividade animal é fundamentalmente diferente da atividade humana em razão dos mesmos processos dialéticos que movem a história dos seres humanos, produzindo sua historicidade.

A fim de se caracterizar tal diferenciação, deve-se considerar, primeiramente, que a atividade animal está sempre assentada em bases biológicas e instintivas. Assim sendo, dotado das faculdades herdadas da sua espécie, todos os animais agem do modo que lhes é peculiar frente a determinadas situações com a intenção de garantir sua existência. As variações que podem ser verificadas em relação àquele comportamento que lhe é típico se justificam apenas como modo do animal se adaptar ao meio ambiente. Mesmo aqueles animais capazes de produzir engenhosas construções, o fazem sempre do mesmo modo característico a sua espécie.

Duarte (2004) chama a atenção a tal aspecto diferenciador das atividades humana e animal fazendo referência ao pássaro joão-de-barro, construtor de um ninho cuja engenhosidade é admirável:

> [...] há quantos milhares ou milhões de anos o joão-de-barro (ou seja, muito tempo antes de os seres humanos decidirem dar um nome a ele) construía seu ninho praticamente tal como ainda hoje constrói. O ser humano começou a construir habitações muito tempo depois do joão-de-barro e, no entanto, nossas habitações são hoje muitíssimo mais complexas que o ninho desse pássaro (DUARTE, 2004, p. 48).

Distintamente da atividade animal, portanto, a atividade humana tem os resultados de sua produção fixados na cultura, cuja apropriação pelos homens resulta no constante movimento evolutivo de seu modo de vida. Em outras palavras, pode-se expressar que é por meio do trabalho e das produções que dele decorrem que a cultura humana se constitui e se consolida como um bem social. Nos produtos que se originam da atividade dos homens, quer sejam eles materiais ou intelectuais, estão cristalizados os conhecimentos, as aptidões humanas e os modos de produção que lhe são específicos, assim como todos outros conhecimentos a ele anteriores que o gênero humano historicamente construiu. A cada nova produção, o homem complexifica sua cultura, desenvolvendo-a e transmitindo-a como herança às gerações posteriores.

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstracto e sistemas conceptuais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil (LEONTIEV, 1978, p. 265-6).

Outro importante aspecto diferenciador entre as atividades humana e animal reside na própria estrutura que as regula. Com o propósito de se esclarecer devidamente os contrastes entre tais modelos estruturais, cabe aqui ser retomada a ideia sobre a articulação entre os conceitos necessidade, objeto e motivo da atividade, já anteriormente discutida no item em que se tratou a respeito dos significados e sentidos. Deve-se considerar que uma necessidade só se torna possível de ser satisfeita ao encontrar um objeto, desse encontro desponta o motivo. É o motivo, por sua vez, aquele que, ao associar certa necessidade a um objeto específico, impulsiona a atividade. Isoladamente, nem objetos, tão pouco necessidades, produzem atividades.

Leontiev (1978), ao descrever a estrutura da atividade animal, leva em conta, primeiramente, o fato de que seu modo de agir sobre a natureza circundante está diretamente orientado à satisfação de necessidades biológicas. Considera também que, em sua atividade, há sempre uma relação direta entre o motivo que o leva a agir e o objeto ao qual se direciona sua atividade.

Como ressalta Leontiev (1978):

> Não há actividade animal que não responda a qualquer necessidade estritamente biológica, que não seja provocada por um agente com uma significação biológica para um animal (a de um objeto que satisfaz tal ou tal necessidade) e que o último elo da cadeia não seja diretamente orientado para este objeto (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Um predador com fome, ao avistar uma presa, por exemplo, tem sua ação direcionada a abatê-la a fim de se alimentar; satisfazendo, desse modo, a necessidade de natureza biológica que lhe toma naquele instante. Sua atividade será bem sucedida se conseguir abater sua presa e saciar sua fome, entretanto, será malsucedida caso sua necessidade permaneça. Ao se analisar tal atividade sob o ponto de vista de sua estrutura, é possível notar que o objeto ao qual ela se orienta (a presa abatida) confunde-se com o próprio motivo que levou o animal a atividade (a necessidade de alimento).

Do ponto de vista dos processos psicológicos daquele predador, portanto, há uma relação direta e fortemente estabelecida entre sua necessidade de alimento e a presa a ser perseguida e abatida, pois “na psicologia animal o objeto não se distingue das necessidades do ser que age sobre esse objeto” (DUARTE, 2004, p. 52).

Contudo, a atividade humana, que se dá dentro das relações em sociedade, estrutura-se de maneira diferente, mais complexa. O primeiro aspecto pelo qual ela se diferencia da atividade animal corresponde ao fato de que suas necessidades não estão unicamente relacionadas ao corpo como a fome, ou a sede, por exemplo. As necessidades humanas não são exclusivamente de ordem biológica, elas são também sociais, estão ligadas à própria produção material decorrente do trabalho. Numa referência a Marx e Engels (1993), pode-se dizer que enquanto os animais agem orientados pela satisfação de suas necessidades, os homens orientam suas ações a produzir meios que os permitam satisfazer as necessidades.

O segundo aspecto característico da diferenciação entre as atividades animal e humana reside no fato de que nesta última deixa de existir uma necessária vinculação imediata entre o motivo que impulsiona à atividade e o seu objeto. Para explicar como a

estrutura da atividade humana se configura, Leontiev (1978) utiliza como exemplo uma situação de caçada coletiva em um grupo humano primitivo; evidenciando, desse modo, sua origem social, assente na divisão técnica do trabalho e na cooperação entre seus participantes.

Um grupo primitivo, ao procurar se alimentar, designa a cada um de seus membros ações diferentes, mas todas com o mesmo propósito final de satisfazer a necessidade de alimentação. Alguns ficam incumbidos de acender e manter o fogo para assar a carne do animal a ser caçado, outros de fabricar os instrumentos que servirão para abatê-lo. Há ainda os membros diretamente responsáveis pela caçada. Deste último grupo, há aqueles que, munidos dos seus instrumentos de caça, têm a função de espreitar o animal num local em que se torne mais fácil encurralá-lo para, enfim, abatê-lo. Há, contudo, também alguns membros, talvez um ou dois apenas, a quem Leontiev (1978) chama de batedores e cuja função assumida no interior da caçada é bastante significativa à análise das características que particularizam a atividade humana.

Fica ao encargo dos batedores a função de espantar o animal, fazendo-o se dirigir ao local onde os outros membros do grupo estão a sua espreita. Talvez sem armas nas mãos, sua tarefa corresponde a correr e gritar com a intenção de afugentar a presa a fim de que ela, assustada, corra em direção àqueles que estão prontos a capturá-la.

Entretanto, interpretada isoladamente, fora do contexto da qual faz parte, a atividade do batedor pode se apresentar como desprovida de sentido. Alguém que estimulado pela necessidade de se alimentar ou de se vestir com a pele do animal e que toma uma conduta orientada a espantá-lo, pode parecer, no mínimo, longe de qualquer sensatez.

Da mesma maneira, tomada singularmente, a ação daqueles participantes que se mantêm atocaiados a espera que a presa vá ao seu encontro também não parece nada razoável, tão pouco a desempenhada por aqueles incumbidos de acender e manter o fogo, uma vez que nem o calor, ou o clarão das suas chamas lhes possibilitarão saciar a fome.

Enfim, o que se pode perceber é que nenhum dos participantes da caçada coletiva tem o conteúdo de sua ação articulado de maneira direta com o motivo que o estimulou a agir. Para Leontiev (1978), quando o conteúdo da atividade não coincide com os motivos temos um nível diferente de funcionamento da atividade, caracterizado pela ação. “Chamaremos acções aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Podemos dizer por exemplo que a caçada é a actividade do batedor, e o facto de levantar a caça é sua acção” (p. 77).

Portanto, a atividade humana, por ser complexa, é polifásica, constituída por várias ações que tomadas em conjunto formam sua unidade.

Um sentido racional às ações desempenhadas pelos diferentes membros do grupo de caçada, em especial, a do batedor que afugenta a presa, só pode ser observado a partir das relações que elas estabelecem entre si. Somente em conexão com as demais partes da atividade coletiva, em função de um sistema de cooperação social é que uma ação, a princípio ilógica como a que é executada pelo batedor, ganha coerência. No conjunto da atividade social, a ação do batedor contribui à obtenção do objeto almejado pelo grupo e, por consequência, à satisfação de sua necessidade de se alimentar.

Ao refletir sobre o modo como a ação do batedor se conecta com as demais e satisfaz a necessidade individual desse que afasta de si a caça, Leontiev (1978) reconhece que o elemento determinante nesse processo:

> Evidentemente que não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da actividade do trabalho colectivo. Isso significa que é precisamente a actividade de outros homens que constitui a base material objectiva da estrutura específica da actividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objecto de uma acção não reflecte relações e ligações naturais, mas ligações e relações objectivas sociais (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Portanto, para a Psicologia Sócio-Histórica, a atividade se configura na complexa e dialética relação homem-mundo, indivíduo-sociedade, pois ao mesmo tempo em que toda atividade envolve a consciência individual de cada um de seus participantes, incluindo a subjetividade de cada indivíduo que singularmente toma parte das ações que determinam sua unidade; ela igualmente reflete em si as condições históricas objetivas em que se encontram o conjunto de todos aqueles que nela estão envolvidos.

Ao serem avaliados os reflexos da atividade no psiquismo humano, deve-se levar em conta o fato de que os processos psicológicos de cada indivíduo têm suas origens em sua atividade externa, a partir da internalização dos processos interpsicológicos. Isto posto, tem-se que consciência e atividade estão fortemente ligadas uma a outra, uma vez que, ao ser internalizada pelo indivíduo, a atividade vai integrar a constituição da sua consciência, contribuindo para a definição das suas formas de agir no mundo e de percebê-lo.

Martins (2004) avalia que :

> O princípio da unidade entre consciência e atividade demanda reconhecer o entrelaçamento entre ambas, que unas se objetivam sob a forma de atividade.

> Neste sentido a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, com “o que está dentro”, mas, sim, apreendida como ato psíquico experenciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (MARTINS, 2004, p. 88).

Tem-se, portanto, que a atividade humana pode ser tomada como uma unidade de análise dos processos psicológicos dos indivíduos, sendo que, para esse fim, ela deve ser sempre compreendida em sua relação com o contexto sócio-histórico no qual ocorre, assim como pela relação entre o significado social e o sentido pessoal ela atribuídos.

Retomando-se ao exemplo do batedor, pode-se verificar que o significado de sua ação está conectado ao seu conteúdo, àquilo que o sujeito faz, ou seja, espantar o animal. O sentido, entretanto, é aquilo que liga, na consciência do indivíduo, o conteúdo de sua ação ao motivo que lhe estimulou a agir. É na subjetividade do batedor, em sua consciência, onde se constrói o sentido que une os fatos objetivos de ver o animal dele se distanciar com as outras ações que se desenrolam no conjunto da atividade coletiva, garantindo-lhe a certeza que em breve poderá saciar sua fome.

Todavia, ao resgatar as relações entre significado e sentido das ações humanas na sociedade contemporânea, caracterizada pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, Leontiev (1978) identifica uma nova forma de estruturação da consciência humana, que ele qualificou como “desintegrada” (p. 114), e que veio corresponder às condições sócio-econômicas que agora se apresentam. Segundo avalia o autor, a separação que se deu entre os homens e os meios de produção, transformou a grande massa de antigos produtores, homens que estavam ligados à terra, aos instrumentos de trabalho e ao próprio trabalho, em operários assalariados cuja única propriedade é sua força de trabalho. Para eles, os operários, o significado de sua atividade de trabalho não corresponde mais ao sentido que a ela é atribuído.

Enquanto a atividade do batedor primitivo é motivada pela parte da presa que lhe caberá no final de todo processo da atividade e que será capaz de satisfazer sua necessidade. No modelo capitalista de produção, o operário assalariado não tem satisfeitas suas necessidades de alimentação, vestuário ou moradia por meio da sua atividade. Ele não recebe parte do tecido que ajudou a produzir, tão pouco parte do ouro que extraiu da mina. Sua força de trabalho, que é dispensada na produção capitalista, lhe serve de troca por algum dinheiro que lhe permitirá vestir-se, alimentar-se e abrigar-se numa moradia.

Leontiev (1978) explica como se dá tal dissociação entre o significado e o sentido do trabalho, a que ele considera ser sua alienação, ilustrando-a através de uma situação numa tecelagem:

> A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objectiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas acções de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Duarte (2004) e Martins (2004) apontam consequências da alienação do trabalho sobre os processos psicológicos e também sobre o desenvolvimento da personalidade humana. Quando o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário, ele acaba por distanciar o sentido da atividade que executa do conteúdo dessa atividade. O trabalho torna-se como algo externo e estranho ao trabalhador, que nele não se reconhece; quando deveria, na verdade, constituir-se num meio de objetivação de sua personalidade, como um estímulo a que este se aproprie de novos conhecimentos, habilidades e valores com vistas a seu desenvolvimento. As condições de alienação que o capitalismo fixou em nossa sociedade afastam, portanto, a possibilidade de desenvolvimento humano por via do trabalho.

O que se tem é que a atividade, aquilo que mais fortemente caracteriza o gênero humano, acabou por se tornar um mecanismo de alienação da consciência humana em relação às condições sócio-históricas em que se dá seu trabalho e sua própria vida.

Embora de caráter intelectual e coletiva por excelência, a atividade educacional não exclui os trabalhadores que nela estão envolvidos das relações de alienação na qual a sociedade capitalista contemporânea está apoiada. Professores, gestores, entre os quais os coordenadores pedagógicos, não estão imunes do fato de também terem desassociados o significado e o sentido do trabalho que desempenham.

Ao serem investigadas as particularidades da atividade do professor coordenador, reveladas a sua estrutura, as relações estabelecidas entre as diversas ações, o contexto em que se desenvolve e o motivo que lhe orienta, é possível uma aproximação à sua consciência, que, segundo a perspectiva que aqui se desenvolveu, nada mais é senão o produto subjetivo da atividade. Atuando no mundo social por meio de sua atividade, é que o professor vai sendo por ele afetado, constituindo os registros que se refletirão sobre sua identidade.

2.2 A Constituição Psicossocial da Identidade

O constructo identidade tem sido explorado em diversos campos das ciências humanas e sociais com o propósito de orientar os processos de reconhecimento dos sujeitos singulares e coletivos, apoiando a busca por respostas à questão ‘quem és’. Discorrer sobre o conceito exige, todavia, que se leve em conta o fato de que há diferenciadas perspectivas para sua interpretação, assim como múltiplos entendimentos sobre o modo como se dá sua constituição.

Ora associada às características de similaridade, concordância e uniformidade, que tornam os indivíduos semelhantes a outrem; ora vinculada à singularidade e à individualidade, reportando-se aos traços particulares, característicos daquilo que é único, e que o qualifica como distinto em relação aos demais; tem-se que a identidade tanto se refere àquilo que torna os indivíduos semelhantes e iguais, como ao que os faz diferentes e singulares.

Jacques (2005) explica que a imprecisão conceitual que define os contornos da identidade é resultado das variadas abordagens dadas ao seu estudo no decurso da história e do modo como, em cada uma delas, foi acentuada a relevância de questões relativas às características individuais e às expressões do eu. Tal fato acabou resultando em diferentes tratamentos inferidos ao conceito que, por vezes, enfatizavam os aspectos ligados à individualidade e, em outras, os de caráter social. Em consequência, estabeleceu-se um entendimento da identidade humana a partir da cisão entre o individual e o social, ou seja, amparada numa compreensão “do homem como sendo *dois*; coexistindo independentemente e/ou separadamente um ‘eu’ e um homem que se relaciona com outros homens” (LAURENTI; BARROS, 2000, *online*, grifo dos autores).

A concepção de homem sobre a qual está assentada a perspectiva dualista de sua identidade está associada à ideia de que existe uma natureza fundamentalmente humana, possuidora de características inatas e de categorias de pensamento comuns a todos. De acordo com os pressupostos dessa linha de entendimento que norteia diversas teorias filosóficas, psicológicas e sociológicas, as origens das funções psíquicas se encontram no próprio indivíduo, parte de seu substrato biológico. Sob esse mesmo ponto de vista, o ambiente social ocupa um papel secundário, cabendo para si a tarefa de promover meios para a manifestação e para o desenvolvimento das potencialidades humanas que nos indivíduos se encontram desde seu nascimento.

No entanto, à luz da compreensão expressa pela Psicologia Sócio-Histórica em relação à constituição humana, que nos itens anteriores dessa seção se procurou descrever e cujos fundamentos pressupõem a inter-relação entre indivíduo e sociedade por meio de um processo de cunho dialético, a dicotomia entre as instâncias individual e social da identidade se torna vã. Segundo a perspectiva em questão, os homens se caracterizam por um posicionamento ativo e transformador em relação ao contexto sócio-histórico-cultural e, ao se apropriarem desse mesmo contexto, internalizando-o, possibilitam o movimento do mecanismo de constituição de sua própria consciência. É a partir da mútua impregnação que se estabelece entre cada sujeito particular e a sociedade, entre a subjetividade e a objetividade, que emergem as identidades, de tal modo que "no seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela" (CIAMPA, 2001, p. 127).

Com a intenção de sintetizar o contínuo processo de articulação entre o individual e o social do qual resulta a identidade sob o prisma sócio-histórico, Jacques (2005) explica que:

> É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade). No entanto, como determinada, a identidade se configura, ao mesmo tempo, como determinante, pois o indivíduo tem um papel ativo quer na construção deste contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação. Sob esta perspectiva é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias. Dito de outra forma: o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor (JACQUES, 2005, p. 163).

Emergindo, portanto, como resposta à problemática do entendimento fragmentado do homem e com vistas à construção de um conhecimento que dê conta tanto de atender às questões relativas à realidade social quanto àquelas concernentes à vivência cotidiana do sujeito, tomado em sua individualidade, surge o conceito de identidade como fenômeno psicossocial. Ao partilhar da mesma matriz filosófica da Psicologia Sócio-Histórica, assentada no materialismo histórico e na lógica dialética, a concepção psicossocial de identidade reconhece a existência do sujeito singular concreto, compreendendo-o, porém, como "manifestação de uma totalidade histórico-social" (LANE, 2004, p.16), onde, num processo contínuo de inter-relação entre indivíduo e sociedade, "cada indivíduo encarna as relações

sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida" (CIAMPA, 2001, 127).

A identidade, que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva, surge, portanto, como expressão da dialética entre a objetividade do contexto sócio-histórico e a subjetividade do ser. Representa uma construção que se manifesta a partir da articulação das múltiplas determinações sociais, históricas e culturais presentes no contexto em que se desenvolvem as relações que cada sujeito experiencia, juntamente com a subjetividade, expressão individual de cada ser que participa das dinâmicas dessas relações, modo pelo qual se manifestam os reflexos particulares de apropriação das experiências de vida que, no desenrolar de sua existência, se dão mediadas pelo outro.

A compreensão que Ciampa (2001) delineia para a questão da identidade também lhe atribui a faculdade da metamorfose como qualidade essencial. A identidade, nesse sentido, não se constitui um traço estático e imutável que define o sujeito, mas sim um processo dinâmico, conduzido por constantes transformações e que compartilha da própria natureza da realidade. Como evoca o autor, "a realidade sempre é movimento, é transformação" (CIAMPA, 2001, p. 141).

Embora seja frequente a tendência em se referir à identidade de alguém como uma característica que lhe é fixa e que, portanto, se mantém estável, inerte no decurso do tempo, Ciampa (2004) nos chama a atenção ao fato de que sua capacidade de metamorfosear-se é evidente, bastando-nos simplesmente olhar a nossa volta, para quem nos é próximo. Segundo o autor:

> No mínimo, as pessoas ficam mais velhas: a criança se torna adulto; o adulto, ancião. No máximo... o que seria no máximo? "Não reconheço mais Fulano, é outra pessoa!" Há mudanças mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos... mudanças. O estudante que se torna um profissional depois de formado representa uma mudança bem mais previsível do que a do jovem, nosso amigo de infância, que se torna um criminoso [...] a mocinha que se torna dona-de-casa, mãe de filhos etc. vive uma mudança mais desejável do que a daquela que se torna prostituta [...]. O desempregado que se torna alcoólatra [...] sofre uma mudança provavelmente menos controlável do que a do escriturário que se torna gerente [...]. Há mudanças e mudanças... (CIAMPA, 2004, p. 61).

Os exemplos apontados por Ciampa (2004), assim como os variados outros casos de mudanças pelas quais passa a identidade e que podem ser verificados no universo ao nosso redor, revelam que a capacidade da identidade em se metamorfosear não se assemelha à maneira natural e invariante pela qual as lagartas se tornam borboletas. A metamorfose a qual

o autor se refere representa um processo sócio-histórico, alicerçado no agir e no pensar do homem sobre o mundo, na produção de sentidos.

> Assim, a metamorfose de que se fala aqui — tornar-se humano — só é possível porque — além de produção de meios de subsistência (possível pelo agir instrumental e pelo agir estratégico) — *há a produção de sentido* (possível pelo agir comunicativo) (CIAMPA, 1998, p. 93, grifo do autor).

Portanto, para o autor, as transformações na identidade estão associadas ao próprio processo de tornar-se humano. Elas integram o incessante devir ao qual todos os homens estão suscetíveis e que se desenvolve a partir da interconexão entre as determinações culturais, sociais e históricas, a ação dos sujeitos no mundo e sua consciência. O homem, em sua historicidade, ao agir sobre o meio, também se transforma, apropria-se de significados e produz sentidos que vão conferindo contornos a sua identidade tão transitórios quanto a medida de suas relações com o mundo. Desse modo, em conjunto, atividade, consciência e identidade formam uma espécie de engrenagem em constante movimento da qual emerge o homem como sujeito sócio-histórico. De acordo com o autor, é da análise do conjunto dessas três categorias que se torna possível a apreensão do homem em seu processo de constantes mudanças e transformações, pois "à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade)" (CIAMPA, 2001, p. 186).

Segundo a proposta teórica de Ciampa (2001), o reconhecimento dos indivíduos, ou seja, a apreensão das identidades, também deve levar em conta o fato de que o ser humano estabelece suas relações sociais em contextos múltiplos. Consequentemente, a identidade não se expressa como um todo homogêneo, constituído por um atributo único e ao mesmo tempo capaz de revelar o indivíduo em todo o conjunto de contextos relacionais dos quais participa e em todas as atividades que neles desempenha. Segundo o autor, a identidade se configura por meio de variadas personagens que são incorporadas pelo indivíduo, sendo cada uma delas caracterizada por determinado papel social.

A identidade se revela, portanto, multifacetada. Constituída por "múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alteram" (CIAMPA, 2001, p. 156).

> Por exemplo, João representa o papel social "professor de História" de um modo próprio, e esse modo pode se realizar por intermédio da construção da personagem professor-crítico ou professor-alienado, considerando-se que as características da personagem serão determinadas pela qualidade das relações vivenciadas por ele. A articulação das personagens (professor-

> alienado, pai-zeloso, homem-violento, etc.) construídas socialmente e permanentemente por João constituirá a sua identidade (IAVELBERG, 2011, p. 75).

Os papeis incorporados pelo sujeito estão socialmente vinculados a ideias pressupostas de identificação que permitem o seu reconhecimento a partir das semelhanças que estabelece com outros indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social. Ser brasileiro, por exemplo, nos iguala a outros brasileiros, tanto quanto nos diferencia dos estrangeiros. Ser mulher ou ser homem, também implica em igualdades entre aqueles pertencentes ao mesmo grupo. Implica ainda diferenças em relação àqueles do grupo oposto que de modo algum estão limitadas às características de natureza física e biológica que distinguem os dois sexos. As questões que diferenciam os gêneros se constituem, sobretudo, numa construção sociocultural que estabelece os papeis que cada um deve assumir na sociedade, determinando também as relações de poder entre os dois grupos distintos.

Foi justamente no sentido de criticar o conjunto de significados e símbolos socialmente construídos que delimitam o papel social da mulher de modo inferior e submisso ao papel masculino que a obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, publicada em 1949, um dos maiores expoentes da literatura feminista, celebrizou a frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Embora diretamente relacionada à questão do gênero, o pensamento expresso por Simone de Beauvoir poderia ser transferido a todos os demais papeis que configuram a identidade de um indivíduo, uma vez que são todos construções sociais. Tanto quanto não se nasce com uma identidade feminina, também não se nasce possuidor de uma identidade de professor, tão pouco de coordenador. Elas não correspondem a algo que simplesmente está embutido nos indivíduos, como parte de sua essência, e que está somente à espera do momento certo para aflorar. Todos esses papeis, ou quaisquer outros que possam ser imaginados, se constroem a partir de representações socialmente enraizadas que determinam as condutas que se espera dos indivíduos ao incorporar cada um deles.

A questão do gênero, cuja diferenciação entre os papeis masculino e feminino é bastante nítida, representa, portanto, um bom exemplo para a compreensão de um dos princípios que explicam o modo como se dá a constituição da identidade: a articulação entre igualdade e diferença. De acordo com Ciampa (2001), o conhecimento de si desponta do reconhecimento da igualdade em relação àqueles pertencentes a certo grupo ao qual o indivíduo se identifica e pelo qual, reciprocamente, é identificado, em oposição às diferenças expressas em relação aos demais grupos.

Entretanto, ao passo que a igualdade uniformiza a expectativa de alguém agir de acordo com o que dele se espera ao assumir certo papel social, ela não descarta a possibilidade de que esse indivíduo desempenhe seu papel segundo formas próprias de agir, diferenciando-se a partir da singularidade expressa pelos sentidos pessoais que constrói e cujos reflexos tornam-se visíveis através do modo particular pelo qual encarna esse mesmo papel. Ciampa (2001) considera, portanto, que a concretização da identidade se dá por meio de uma personagem, ou seja, por meio de uma forma própria, subjetivada, que cada indivíduo constrói para a interpretação de determinado papel social.

Segundo explicam Laurenti e Barros (2000):

> A igualdade é expressa na história social compartilhada pela família, grupo social, localização geográfica, condições econômicas, culturais.... A diferença pode ser entendida como a constituição da singularidade, a transformação da significação social em sentido pessoal; e isso se dá pela atividade, através da concretização de personagens. É nesse processo de externalização (atividade humana) que a sociedade chega a se constituir como produto humano (LAURENTI; BARROS, 2000, *online*).

Tal articulação entre opostos possibilita ao indivíduo ser diferente aos demais, ao mesmo tempo em que, ao pertencer a um grupo, confunde-se com seus pares.

Ciampa (2001) aponta também para outro importante princípio que explica a identidade como articulação entre pressuposição e reposição. Para o autor, cada papel social carrega consigo uma identidade pressuposta, com características e atributos que, ao serem interiorizados e reconhecidos pelo indivíduo e pelo grupo, é reposta. Esse processo de reposição reitera o papel assumido pelo sujeito, reforçando as atitudes e os comportamentos que o grupo dele espera.

Assim sendo, “sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta” (CIAMPA, 2001, p. 153). Há sempre uma predicação antecipadamente atribuída pelo outro e cuja conformação se dá socialmente. Trata-se de uma identidade que é dada e que carrega em si as representações socialmente construídas para ela. Primeiramente, portanto, o indivíduo, como ser social, é “um ser-posto” (CIAMPA, 2001, p. 164).

Por exemplo, mesmo antes de nascer, o bebê já é representado como filho de alguém, de uma determinada família. Ou seja, há uma representação prévia que objetivamente lhe atribui uma identidade que também é carregada por expectativas dos outros em relação aos modos de comportamento que a ela estão diretamente vinculados. É certo, como afirma

Ciampa (2001), que a representação que a esse bebê é antecipada não é suficiente para que, ao nascer, ele constitua-se filho daquela família numa perspectiva de relações paterno-filiais. Para que isso efetivamente ocorra, é preciso que essa representação se confirme após seu nascimento por meio de comportamentos que reforcem sua conduta como filho, caracterizando-se uma constante reposição dessa identidade. Em caso de que essa reposição não ocorra, corre-se o risco de que a identidade pressuposta acabe não sendo incorporada pelo indivíduo e se perca.

> Dessa forma, a identidade do *filho*, se, de um lado, é consequência das relações que se dão, de outro é condição dessas relações. Ou seja: é pressuposta uma identidade que é re-posta a cada momento, sob a pena de esses objetos sociais, *filho*, *pais*, *família*, etc., deixarem de existir objetivamente (ainda que possam sobreviver seus organismos físicos, meros suportes que encarnam a objetividade social) (CIAMPA, 2001, p. 163, grifos do autor).

A identidade que a princípio é dada, acaba, portanto, como se dando num processo de identificação que se desenrola continuamente e que necessita de permanentes reposições para conservar sua condição prévia.

Todavia, chama-nos atenção o fato que, em não raras vezes, a condição de temporalidade a qual a identidade está sujeita acaba não sendo percebida, passando ela a ser tomada apenas enquanto algo dado, como produto acabado e perene. Sob essa perspectiva truncada de compreensão do conceito, o sujeito, uma vez identificado, tomaria posse por definitivo de sua identidade. A linguagem corrente deixa claras as expressões desse entendimento incompleto, afinal "dizemos *eu sou filho*; ninguém diz *estou sendo filho*" (CIAMPA, 2001, p. 163, grifos do autor).

Ciampa (2001) cita ainda outro exemplo dessa perspectiva que é corrente, embora imperfeita, e que parece bastante interessante à reflexão proposta por essa pesquisa, uma vez que está relacionada à questão da identidade profissional do professor. De acordo com o autor, o pensamento que em geral se apresenta é: "se *sou* professor, é porque me *tornei* professor; daí dizemos: *como sou professor*, então dou aulas, embora o correto deva ser: *como dou aulas*, então continuo professor" (p. 164, grifos do autor).

Segundo uma abordagem sociológica, Dubar (2005) também explora a questão da identidade, com ênfase no processo de constituição das identidades profissionais. O autor reconhece o conceito identidade como o processo permanente e dialético de constituição dos sujeitos, produto do conjunto dos variados processos de socialização vivenciados pelos

indivíduos ao longo de sua vida vida, quer sejam eles resultantes das relações estabelecidas com os universos familiar, profissional, ou social.

De modo a sintetizar a concepção de identidade no qual se apoia, Dubar (2005) esclarece que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 136).

Análoga, portanto, à perspectiva sócio-histórica aqui desenvolvida sobre a questão da identidade, Dubar (2005) reconhece que seu processo de constituição é contínuo, o que a torna sujeita a transformações, uma vez que a socialização, além de constante, nunca está totalmente terminada. O autor também confirma o caráter dialético do seu processo constitutivo onde os princípios da igualdade/diferença e da pressuposição/reposição apontados em Ciampa (2001) são traduzidos pela relação atribuição/pertencimento. Essa relação expressa o mecanismo duplamente composto no qual existe uma identidade que é atribuída pelo outro, de acordo com as categorias socialmente disponíveis, ou seja, com os papeis sociais que visam definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é” (DUBAR, 2005, p. 137) e que, conjuntamente, se articula com uma identidade para si. Esta última definida por atos de pertencimento nos quais os indivíduos reconhecem ou recusam a identificação que os outros lhe atribuem e através dos quais são capazes de exprimir “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser” (DUBAR, 2005, p. 137).

Explicitando melhor este processo, pode-se dizer que os atos de atribuição da identidade partem das instituições e daqueles em interação direta com os indivíduos. Desse modo, sua análise só é possível a partir da perspectiva interior dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão relacionados, uma vez que esses atos são resultantes das relações de forças que se desenvolvem entre todos os atores que neles estão implicados. Como uma espécie de rotulagem, eles imprimem uma marca social ao indivíduo, que Goffman (1963 apud DUBAR 2005) define como identidade social virtual.

Em contrapartida, existe também uma identidade social real, construída pelos próprios sujeitos a partir da interiorização ativa dos papeis que socialmente lhes estão disponíveis, ou seja, pela relação de pertencimento que cada indivíduo constrói com certo grupo ao qual pertence ou ao qual deseja pertencer. Classificada por Dubar (2005) como identidade para si, ela revela a história que cada um conta sobre si, sobre o que é. Pela

subjetividade que carrega, essa categoria traduz as trajetórias sociais pelas e nas quais cada indivíduo atribui legitimidade a sua própria identidade.

Embora complementares, esses dois mecanismos podem não coincidir e na presença de desacordos entre a identidade que é conferida a certa pessoa e a identidade que ela mesma atribui a si resultam estratégias identitárias cuja função é procurar diminuir as diferenças que se estabelecem entre ambas. De acordo com Dubar (2005) essas estratégias podem se ajustar basicamente a dois modos, classificados pelo autor como transações externas e transações internas. No primeiro caso, correspondente às transações externas, o indivíduo procura acomodar a identidade para si à identidade que lhe é construída pelo outro. Nas transações internas, entretanto, ocorre o oposto. Entre o desejo de manter parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e de construir novas identidades para si (identidades visadas), o sujeito procura assimilar a identidade para o outro à identidade para si. É na articulação dessas duas transações que se encontra "a chave do processo de construção das identidades sociais" (DUBAR, 2005, p. 140).

A construção das identidades se realiza, nesse sentido, como uma negociação entre as identidades que são herdadas, juntamente com aquelas que são aceitas e recusadas, bem como por aquelas que são visadas por cada indivíduo, num processo que articula três importantes instâncias: a identidade virtual, a identidade real e a trajetória de vida, esta última considerada o modo no qual os acontecimentos vividos são subjetivamente reconstruídos e dotados de sentido. Mesmo supondo certa autonomia entre as identidades virtual e real, a articulação entre ambas é o fator que promove a constituição e o movimento das identidades, permitindo-nos traçar a conclusão de que, no funcionamento desse complexo mecanismo,

> O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade (DUBAR, 2005, p. 143).

Tanto para Dubar (2005) quanto para Ciampa (2001), o mundo do trabalho e as experiências socializadoras que dele resultam constituem importantes elementos à construção das identidades humanas que refletem não apenas a lógica social na qual estão imersas as carreiras profissionais e todo o sistema de trabalho no mundo contemporâneo, mas também, e sobretudo, revelam a projeção que cada sujeito tem de si no futuro, ou seja, seu projeto de vida e a viabilidade de concretização da sua identidade como metamorfose direcionada à emancipação.

Para Ciampa (2001), o sintagma identidade-metamorfose-emancipação manifesta a possibilidade de transformações na identidade que permitem os seres humanos se tornarem mais humanos, ou seja, livres dos determinismos, da exploração e da alienação que os múltiplos contextos sociais lhes impõem. Ao discutir o marcante papel que o trabalho desempenha junto a possibilidade dos indivíduos concretizarem sua identidade dentro dessa perspectiva emancipatória, o autor esclarece:

> Podemos apenas avaliar as possibilidades, considerar as condições, tanto subjetivas como objetivas. Se o desenvolvimento da identidade dependesse apenas da subjetividade, ficaria menos difícil (embora não fácil), mas depende também da objetividade. Por isso, o homem é desejo. Por isso, o homem é trabalho. O desejo o nega, enquanto dado; o trabalho é dar-se do homem, que assim transforma suas condições de existência, ao mesmo tempo que seu desejo é transformado. Na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar (CIAMPA, 2001, p. 201).

A fim de se observar a identidade do professor coordenador a partir da perspectiva integradora das categorias identidade, atividade e consciência, da qual os significados e sentidos representam a matéria essencial, dever ser levado em conta que o movimento no qual se dá sua constituição ocorre no interior da dialética entre a subjetividade e a objetividade das relações e determinações características ao próprio contexto profissional que, no caso do coordenador pedagógico, corresponde ao contexto de seu trabalho na escola. A propósito de se apreender em maiores detalhes as representações a partir das quais se constitui o papel social do coordenador pedagógico, o tópico a seguir procura traçar um panorama revelador de suas características a partir da contribuição de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito das Ciências da Educação.

2.3 O Papel do Professor Coordenador no Contexto Escolar

Placco, Souza e Almeida (2012) revelam que a origem da coordenação pedagógica se encontra na inspeção escolar, bem como na necessidade de se formar um profissional capacitado para essa função. As autoras contam que essa formação se tornou possível através do Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que estabeleceu as habilitações para o curso de Pedagogia, entre elas a habilitação em supervisão escolar. A partir de então, os cursos nessa habilitação passaram a

abordar, simultaneamente, a supervisão a partir de duas perspectivas diferenciadas: no nível do sistema escolar, na qual a ação supervisora se aplica a um conjunto de escolas; no nível da unidade escolar, buscando dar uma formação inicial para os profissionais atuarem no âmbito da orientação pedagógica de uma escola em particular.

Com a promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos estados brasileiros passou a designar um profissional específico para desempenhar tal ação supervisora, tanto no âmbito do sistema escolar quanto no da unidade, atribuindo-lhe denominações variadas, entre as quais: supervisor escolar, pedagogo, coordenador pedagógico, professor-coordenador e orientador pedagógico.

Entretanto, as autoras assinalam que, na década anterior, em decorrência da abertura oferecida pela Lei n. 4024/1961 às escolas experimentais, estas já contavam com um profissional, senão uma equipe de profissionais, com atribuições voltadas à formação de seus professores e à gestão de suas propostas pedagógicas inovadoras.

Nos últimos dez anos, em variados estados pertencentes a todas as regiões do Brasil, institui-se a figura do coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais e municipais com atribuições que, definidas por legislações específicas a cada estado ou município, são variadas e envolvem desde o gerenciamento do projeto político pedagógico da instituição até o assessoramento da direção em funções de caráter administrativo. Mas, sobretudo, reconhecem as autoras, suas atribuições estão relacionadas com o apoio aos professores e com as questões pedagógicas da escola.

Tomadas à parte certas particularidades que as legislações próprias a cada estado ou município possam apresentar quanto às atribuições do coordenador pedagógico em suas unidades escolares, Libâneo (2004) defende que o coordenador, como gestor pedagógico da escola, responde pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das suas atividades pedagógico-didáticas e curriculares com o propósito de favorecer a aprendizagem e a formação dos alunos.

Para atingir esse fim, as tarefas delegadas ao coordenador pedagógico são muitas e Libâneo (2004) sita um rol delas:

a) Supervisionar a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões com vistas à construção do projeto pedagógico-curricular da escola;

b) Assegurar a unidade da ação pedagógica da escola, respondendo por todas as suas atividades pedagógico-didáticas e curriculares, assim como pelo acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula;
c) Assistir pedagógica e didaticamente os professores em suas atividades, tais como:
    - na elaboração e no desenvolvimento dos planos de ensino;
    - no aperfeiçoamento de suas competências metodológicas e práticas de ensino;
    - na prática de gestão da sala de aula;
    - no diagnóstico dos problemas de ensino e aprendizagem e no apoio à adequação de conteúdos e adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para sua superação;
    - nas práticas de avaliação da aprendizagem;
    - na realização de projetos interdisciplinares;
d) Gerenciar a rotina pedagógica da escola em atividades como: coordenação das reuniões pedagógicas, organização das turmas, designação de professores para as turmas, elaboração do horário escolar, planejamento e coordenação do conselho de classe;
e) Promover a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores;
f) Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem, seus procedimentos e resultados, formulando alternativas para a superação ou minimização dos problemas detectados;
g) Apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e propor formas de atendimento às suas necessidades educativas específicas;
h) Estimular a participação de todos os alunos na vida escolar por meio de atividades pedagógicas, científicas, sociais e culturais;
i) Elaborar e executar ações que promovam o estreitamento da relação escola-família-comunidade;
j) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico curricular, assim como dos planos de ensino, de outras formas de avaliação institucional e da atuação docente.

Da análise de tais atribuições, é possível constatar que, tal como um maestro a reger uma grande orquestra que, mesmo sendo formada por bons e experientes músicos, não é capaz de executar uma peça musical em completa harmonia sem sua condução, a atividade do coordenador também se encaminha no sentido de afinar as ações didático-pedagógicas de todos na instituição, em favor do fortalecimento e do enriquecimento dos processos de aprendizagem e formação que nela se desenvolvem.

Entretanto, de toda a listagem de tarefas que lhe cabem, alguns autores têm destacado o papel relevante do coordenador pedagógico na formação continuada do professor em serviço. Garrido (2000, p. 9), por exemplo, sublinha a importância desta ação específica ao expressar que: “O trabalho do professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”.

Geglio (2010) reconhece que o conceito “formação em serviço” pode apresentar variações em sua significação de um autor para o outro, havendo quem a considere sinônimo de formação continuada, ou seja, daquela formação que se dá após o curso inicial que confere o grau de professor, estendendo-se ao longo da vida profissional do docente. A concepção traçada pelo autor sobre a formação em serviço a reconhece como formação continuada, porém com a particularidade de ter como espaço para sua ocorrência a própria escola, local de trabalho do professor. Entretanto, ele ressalta que:

> Não estou fazendo referência à escola como um espaço que eventualmente possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico (GEGLIO, 2010, p. 113).

Geglio (2010) sublinha, portanto, que a formação continuada em serviço se diferencia das demais abordagens para a formação contínua do professor como, por exemplo, sua participação em cursos, ou mesmo palestras e seminários, por ter como sua característica o fato de ser efetivamente contínua, contextual e conduzida pelos próprios professores, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico.

Ao traçar um quadro comparativo entre tal modelo de formação contínua em serviço e aquele que centra seu foco na figura do professor, desconsiderando a complexidade singular do contexto de sua atividade, Fusari e Franco (2005) levantam uma série de fatores que indicam os benefícios que a primeira dessas duas abordagens oferece, entre eles: o investimento no coletivo da escola, a oportunidade de problematização e análise das práticas

educativas que estão em curso na instituição, a possibilidade de surgimento de propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, a promoção do estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares.

A posição do coordenador pedagógico como agente da formação continuada em serviço dos professores, além de ser estabelecida pelas diretrizes que norteiam sua própria função, também decorre do papel que esse profissional assume como articulador dos processos pedagógicos da escola. De acordo com Geglio (2010), por ser aquele que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino e que, portanto, tem uma visão ampla do trabalho realizado por toda a equipe docente, bem como da proposta pedagógica da escola, o coordenador pedagógico torna-se o profissional apropriado a mediar ações e reflexões em benefício do aperfeiçoamento dos saberes e das práticas dos professores.

Ainda segundo o autor, a atuação do coordenador pedagógico junto aos docentes pode se efetivar mediante formas, situações e momentos variados. Ela tanto pode acontecer de maneira individualizada, quando sua ação é solicitada por um professor, particularmente, ou ser direcionada ao grupo dos docentes, nos momentos destinados a seus encontros coletivos. Entretanto, é por meio dessa última situação, quando sua ação se dá junto ao grupo, que o coordenador pedagógico confirma seu papel de mediador da formação de sua equipe, pois esses são os momentos em que ele pode assumir, de maneira efetiva, sua condição de interlocutor, de orientador, de propositor e de investigador do grupo e com o grupo acerca de questões relativas à educação, ao contexto escolar e às situações de sala de aula.

Davis et al. (2011) reafirmam a ideia de que a centralidade da dimensão formadora da atuação do coordenador se dá no coletivo e também ressaltam que, quando efetivada numa perspectiva colaborativa, a partir das demandas decorrentes da realidade de cada instituição, dela emergem resultados interessantes e promissores à superação do isolamento dos professores, ao atendimento às necessidades pedagógicas reais dos docentes em seu contexto de trabalho, ao processo de desencadeamento de mudanças pertinentes e necessárias à escola, bem como ao fortalecimento e legitimação do espaço escolar como lócus privilegiado, embora não exclusivo, da formação continuada do docente.

O que se pode concluir é que ao coordenador pedagógico compete uma grande tarefa que comporta tanto a dimensão formadora, como a articuladora e ainda como consequência das anteriores, também compreende a dimensão transformadora, uma vez que

ao mediar a formação dos professores e articular todo o coletivo escolar em direção a ações compartilhadas de aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, ele também está mediando a transformação dos docentes, dos alunos, da escola, da comunidade e da educação (ORSOLON, 2010).

Entretanto, as considerações que até o momento foram elaboradas sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar não representam a única faceta de sua prática profissional. Com o propósito de delinear um quadro a partir do qual fosse possível alcançar uma compreensão mais completa do trabalho do coordenador pedagógico, recorreu-se à própria voz desses profissionais que, por meio de metáforas, revelaram a Almeida (2010) suas percepções sobre a própria função. Segundo a autora, alguns coordenadores se referiram a sua atividade como o "elo entre os vários segmentos da escola", como aquele que "soma com a equipe escolar", ou o que "tenta afinar a linguagem pedagógica". Outros, entretanto, declararam se sentir tal como um "cego perdido no meio do tiroteio", ou como um "coringa" para a escola, ou ainda como um "apagador de incêndios" (ALMEIDA, 2010, p. 33-34).

Ressalta-se que, embora existam aqueles para os quais as metáforas não representam nada além de simples recursos de linguagem, há também quem as considere valiosas representantes de imagens capazes de nos conduzir à compreensão de determinado fenômeno. Segundo Machado (2005), por exemplo,

> O conhecimento do mundo, as imagens que lhe enfeixam as propriedades, sugerindo-lhe forma e conteúdo, tom e cor, são sempre fortemente influenciadas por metáforas iluminadoras, que procuram apreender as relações características entre elementos, atores e cenários que o constituem (MACHADO, 2005, p. 119).

Tomadas, portanto, a partir dessa segunda compreensão, as metáforas utilizadas pelos próprios coordenadores pedagógicos, a fim de definir as particularidades da atividade que desempenham, são capazes de revelar experiências profissionais que se organizam em duas categorias distintas. A primeira delas se aproxima da descrição que nas páginas anteriores foi apresentada, revelando o aspecto central da função do coordenador pedagógico – a que o define como o profissional da escola cuja responsabilidade se constitui em articular as ações de todos os seus membros, convergindo seus esforços à superação do fracasso escolar e à qualificação do ensino.

Almeida (2010) identifica que as expressões que se referem ao coordenador pedagógico como aquele profissional que "soma com a equipe escolar", que representa o "elo de ligação" e que tenta "afinar a linguagem pedagógica" são todas metáforas de cunho

integrativo que iluminam a compreensão de que o coordenador é aquele a quem compete o trabalho de integrar a equipe escolar e articular suas ações pedagógicas.

A segunda categoria de metáforas, entretanto, mostra outro traço da atividade do coordenador pedagógico que, embora pouco desejado, está muito presente na sua realidade profissional, especialmente daqueles que atuam nas escolas públicas. Caracterizada pela multiplicidade de tarefas que estão sob sua responsabilidade e por sua necessidade de dar respostas imediatas às inúmeras solicitações e problemas que despontam cotidianamente na escola, essa categoria desvela um aspecto da função do coordenador que se configura por ações rápidas, muitas vezes desarticuladas e sem planejamento que buscam atender a urgência de situações pontuais.

Ao traçar uma análise da atividade da coordenação pedagógica à luz das imagens expressas por cada uma dessas metáforas, Almeida (2010) aponta que pensar o professor coordenador como um cego perdido em meio a um tiroteio nos orienta a compreender a escola como um campo de lutas e de batalhas, no qual há pessoas atirando para todos os lados, exigindo desse profissional respostas aos seus múltiplos conflitos. Torna-se, portanto, um coringa, do qual todos esperam ações e soluções de toda sorte, até mesmo relacionadas a atribuições que não são propriamente suas.

Nesse sentido, Geglio (2010) reconhece que é comum aos coordenadores pedagógicos a incumbência de atividades que não são de sua competência como, por exemplo, preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos. Há que se considerar que a eles também cabem, com frequência, tarefas como a organização de eventos extracurriculares e a substituição ou representação da direção da escola que, mesmo não sendo representativas de um desvio de sua função, tão pouco são próprias dela.

Como o coordenador faz tudo e está sempre disponível às solicitações de todos, acaba por se tornar um apagador dos incêndios de quem se espera uma ação imediata no sentido de abrandar, conciliar e resolver todas as contendas, perturbações e problemas imprevistos.

Almeida (2010) alerta para o fato de que tais metáforas iluminam uma dimensão da atividade do coordenador pedagógico que, lamentavelmente, é frequente na realidade de muitos desses profissionais. Esse aspecto particular se reveste pela pouca articulação entre as tarefas que o coordenador executa em seu cotidiano, reforçando o falso e perverso argumento

de que não é possível, ou até mesmo necessário, que esse profissional trace um planejamento para elas, a fim de organizar suas rotinas e prever suas ações. Deve-se considerar também que, num espaço que é organizado por urgências e emergências como a escola, o coordenador pedagógico pode ser facilmente absorvido por todas elas, distanciando suas ações dos objetivos fundamentais que caracterizam sua função.

Placco (2010) complementa a interpretação elaborada a essas três últimas metáforas, avaliando que:

> O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, "apagando incêndios" em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola (PLACCO, 2010, p. 47).

Levando-se em conta a complexidade da atividade que o coordenador pedagógico desempenha, caracterizada pelas responsabilidades de organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, o de alunos, a equipe de apoio, a equipe técnica e os pais que pertencem a uma certa unidade escolar, bem como o fato de ter que lidar com os constantes problemas e tensões que são próprios do contexto escolar e o desafio de construir uma realidade educacional favorável ao desenvolvimento de todos, pode-se concluir que a coordenação pedagógica se constitui uma atividade que demanda de seu profissional trabalhar permanentemente com a diversidade, os conflitos, as resistências e as mudanças.

Pesquisas recentes têm procurado investigar os diferentes aspectos da complexa atividade da coordenação pedagógica, fornecendo dados para a construção de um melhor entendimento sobre suas características, potencialidades e limitações, permitindo também um esboço mais claro da identidade daqueles profissionais que dela se ocupam. O item a seguir traz um panorama das recentes pesquisas brasileiras na área.

2.3.1 A Coordenação Pedagógica em Pesquisas

Em levantamento das produções científicas brasileiras associadas à investigação da temática da coordenação pedagógica foi possível identificar a presença de crescente interesse da comunidade acadêmica em explorar os múltiplos objetos e questões a ela

relativos. Verificou-se também que há, atualmente, um significativo número de pesquisas a seu respeito que abordam desde perspectivas mais amplas, focadas nas questões legais que orientam as atribuições do coordenador pedagógico, passando por aquelas que procuram investigar sua prática, a sua atuação na formação continuada dos professores, até a análise dos aspectos subjetivos que envolvem a constituição do sujeito coordenador.

Placco, Almeida e Souza (2011) avaliam que a expressiva quantidade de produções científicas sobre o tema revela certo consenso em relação à importância do papel que o professor coordenador assume dentro do contexto escolar, bem como assinala o fato de que persiste a necessidade de se alcançar uma compreensão mais aprofundada no tocante a suas atribuições e práticas.

As mesmas autoras apresentam um extensivo levantamento[4] das teses e dissertações defendidas no Brasil que se dedicaram à investigação da coordenação pedagógica e de seus profissionais. Por meio de consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), utilizando a expressão "coordenação pedagógica" como descritor para busca nos títulos, nas palavras-chave e nos resumos, foi-lhes proporcionado o acesso a 500 pesquisas, entre teses e dissertações, realizadas no período compreendido pelos anos de 1981 a 2010. Desse número, relatam as autoras, cerca de 200 trabalhos se reportam à coordenação pedagógica em contextos escolares.

Procedimento semelhante também foi empregado para consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos resultados apontaram 77 teses e 440 dissertações organizadas em torno do mesmo tema e produzidas entre os anos de 1987 e 2009. Entretanto, ao serem consideradas apenas as pesquisas que apresentaram em seu título as expressões "coordenação pedagógica" ou "coordenador pedagógico", o número ficou reduzido a 11 teses e 65 dissertações procedentes de 35 universidades do país.

Na análise do levantamento que elaboraram, foi possível às autoras notar o acentuado crescimento do número de pesquisas que tratam da coordenação pedagógica a

---

[4] A relação completa das teses e dissertações consultadas no levantamento a que Placco, Almeida e Souza (2011) se referem encontra-se no relatório final da pesquisa "O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições", que está disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf>.

partir do ano de 2003, assim como a predominância de temas de investigação direcionados a questões ligadas à atuação do coordenador pedagógico na articulação dos processos pedagógicos e educativos, na transformação das condições pedagógicas e de ensino, como também na formação de professores.

Com o propósito de atualizar os dados apresentados por Placco, Almeida e Souza (2011) com as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, empreendeu-se nova busca às duas bibliotecas digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação[5] e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES[6]. Os procedimentos adotados para a realização desse novo levantamento foram semelhantes àqueles utilizados pelas autoras, ou seja, foram feitas buscas nos títulos e resumos através dos descritores "coordenação pedagógica" e "coordenador pedagógico", porém para as teses e dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2014[7].

Cruzando-se os dados obtidos nas consultas às duas bibliotecas digitais, foram levantados 49 trabalhos[8], entre teses e dissertações, que abordaram questões variadas dentro da temática da coordenação pedagógica em contexto escolar, destacando-se o fato de que cerca de 40% das pesquisas estão diretamente associadas à investigação da atuação do coordenador pedagógico junto à formação continuada de professores e 18% são relativas à formação do próprio coordenador pedagógico.

Além de fornecer dados quantitativos que permitiram conhecer o panorama da produção científica brasileira sobre a coordenação pedagógica, o estudo apresentado em Placco, Almeida e Souza (2011)[9] também se constituiu num importante suporte à fundamentação teórica desta investigação. Realizado entre os anos de 2010 e 2011, o referido

---

[5] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Último acesso em: 20 set. 2014.

[6] Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Último acesso em: 20 set. 2014.

[7] As teses e dissertações defendidas em datas anteriores ao ano de 2011 não estavam mais disponíveis para consulta nos sites de ambas as bibliotecas digitais consultadas. Também se deve levar em conta que muitos dos trabalhos de pesquisa defendidos nos anos de 2013 e 2014 ainda não estão acessíveis, pois leva certo tempo para que sejam disponibilizados à consulta pública.

[8] A listagem das pesquisas levantadas se encontra no Anexo B.

[9] Esta pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita e sob a coordenação da Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). A primeira fase da pesquisa, caracterizada por um levantamento quantitativo e intitulada "O perfil do coordenador pedagógico", tem seus resultados disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf>. A segunda fase, de natureza qualitativa, intitulada "O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições", tem seu relatório completo disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf>.

estudo, cujo objetivo principal consistiu em identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em curso nas escolas pertencentes às diferentes regiões do país, produziu dados reveladores sobre o perfil dos coordenadores pedagógicos da rede pública e modo como eles vêm desenvolvendo sua atividade na escola, tomando como fatores de observação suas condições de trabalho, assim como suas percepções sobre ele.

Constituída, respectivamente, por uma parte quantitativa e outra qualitativa, na primeira delas foram entrevistados 400 coordenadores pedagógicos atuantes nas redes públicas estadual e municipal de 13 estados brasileiros, o que possibilitou o desenho de um amplo traçado a respeito de quem são, o que pensam e como atuam os coordenadores pedagógicos de nosso país. Na análise de seus dados tornou-se possível, entre muitas outras coisas, reconhecer a coordenação pedagógica como uma função predominantemente ocupada pelo sexo feminino, uma vez que 90% da amostra foi constituída por mulheres com média de 44 anos. Também foi possível identificar que uma quantidade expressiva dos profissionais é formada em Pedagogia, sendo que 55% deles a cursaram como primeira graduação e dos 45% restantes, 61% a fizeram como segunda formação.

Revelou-se que os coordenadores são profissionais experientes na docência, embora para a grande maioria a coordenação pedagógica seja uma atividade recente (os entrevistados contavam com a média de 5 anos como coordenadores pedagógicos). São pós-graduados, com especializações em *lato sensu* e têm procurado complementar sua formação, por conta própria, em cursos na área educacional.

Em relação à sua profissão, sentem-se importantes, porém não valorizados e concentram suas queixas na falta de motivação e disciplina dos alunos, no desinteresse dos pais, na falta de estrutura, recursos e remuneração. Mesmo reconhecendo o valor de sua atividade no processo educacional, consideram-se o último agente educacional a interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, apontado o professor como o primeiro deles, seguido da família, alunos, governo e direção da escola.

Sinalizou-se também que, nesse momento, o papel do coordenador pedagógico é marcado por contradições que decorrem dos desacordos entre o que esses profissionais acreditam ser sua função e as atividades nas quais eles se dedicam em sua rotina diária de serviço. Ou seja, eles reconhecem que suas atribuições fundamentais se constituem na gestão da aprendizagem do aluno, no acompanhamento do trabalho pedagógico da escola, no auxílio à construção do projeto político pedagógico da instituição e na formação de professores.

Apenas 9% dos coordenadores pedagógicos participantes revelaram não formar professores, tão pouco acreditar que essa seja sua função. Entretanto, ao serem questionados sobre as atividades com as quais se ocupam cotidianamente, eles confessaram estar muito mais envolvidos com questões triviais como os atendimentos ao telefone, aos pais, às ocorrências disciplinares, à substituição de professores, às atividades burocráticas do que propriamente com aquelas que consideradas específicas à sua função como, por exemplo, a formação dos professores.

Diante desse fato observado, o que se torna preocupante é que muitos dos coordenadores entrevistados consideraram o grande envolvimento nas atividades administrativas e burocráticas próprio de sua função, levando-nos a acreditar que os variados desvios a que estão suscetíveis não representam objetos de seu questionamento. As autoras também assinalam que:

> [...] o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e pais, interfere sobremaneira na construção de uma identidade profissional do CP [coordenador pedagógico], primeiro porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo porque tem de integrá-las às dimensões históricas, suas e da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais. Assim, frequentemente, ele diz uma coisa e faz outra, o que nos leva a questionar o papel do discurso na constituição das identidades profissionais do CP (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 277-278).

Portanto, as autoras concluem seu estudo afirmando que a identidade profissional do coordenador pedagógico brasileiro tem a crise como sua característica. Para superá-la, é necessário que este profissional tenha muita clareza a respeito do que é essencial em sua função, assim como a compreensão e apoio dos demais atores que com ele compartilham o contexto escolar como direção, professores, alunos e pais. Nesse mesmo sentido, também se faz urgente a implementação de uma formação específica para os coordenadores, capaz de lhes fornecer elementos teóricos que fundamentem suas práticas e onde sejam contempladas as particularidades de sua função.

Davis et al. (2011) também compartilham dessa mesma proposição acerca da necessidade da implementação de iniciativas para formação dos professores coordenadores. Em pesquisa sobre as modalidades e as práticas relativas à formação continuada de professores no Brasil, as autoras observaram que uma parte importante dos estudos que tratam desse tema entende que seu foco deve estar direcionado ao conjunto dos docentes de cada escola, cabendo ao coordenador pedagógico o papel central de articulador das ações

formativas que a esse fim se destinam. Entretanto, elas chamam a atenção para o seguinte fato:

> [...] se refletir sobre problemas, trocar experiências e promover momentos de trabalho coletivo são aspectos que contribuem para a formação dos professores, promovê-los é tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente no CP [coordenador pedagógico], que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la. Cobrar do CP a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um lócus de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as SE [secretarias de educação], dentre outras ações, disponibilizem recursos ao CP, estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza (DAVIS et al., 2011, p. 87).

Nesse sentido, as autoras traçam um contundente apontamento à necessidade de investimentos na formação e na valorização dos professores coordenadores, que nem sempre estão suficientemente preparados para assumir tal função ou, noutras vezes, não são reconhecidos pelo corpo docente como capazes de exercê-la, fatores que acabam impedindo a satisfatória efetivação do processo de formação continuada em serviço dos professores.

3 MÉTODO

"Assim como os anzóis
predeterminam os resultados da
pescaria, os métodos
predeterminam o resultado
da pesquisa. Porque os métodos são
preparados de antemão para
pegar o que desejamos pegar."
(RUBEM ALVES, 2007, p.113)

Segundo Gil (2008, p. 26), "o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Para o mesmo autor, a pesquisa compreende o "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico" (p. 26).

Depreende-se, portanto, que o método representa parte elementar da pesquisa, sendo constituído pelo conjunto de processos técnicos e intelectuais empregados para o seu desenvolvimento a fim de que se possam atingir os conhecimentos desejados. Ou seja, "pode-se definir o método como o caminho para se chegar a determinado fim" (GIL, 2008, p. 8).

É nesse sentido que a tarefa do pesquisador ao definir o método científico adequado ao seu problema de pesquisa, seus objetivos, suas hipóteses e bases teóricas apresenta semelhanças à ação do pescador que cuidadosamente escolhe seu anzol de acordo com os peixes aos quais deseja pescar, tal como retrata Rubem Alves (2007) na epígrafe dessa seção. Afinal, ambos têm que previamente determinar o método adequado que os levará aos resultados que almejam alcançar.

Ao pescador cabe ponderar o fato de que anzóis grandes servem para pegar peixes grandes, enquanto os anzóis pequenos têm sua serventia para quando se desejam peixes pequenos. Analogamente, o pesquisador também deve considerar que "se se fizer uma pesquisa no campo das ciências sociais, usando-se uma metodologia marxista, os peixes pescados serão marxistas. Se a metodologia for 'capitalista', os peixes serão capitalistas" (ALVES, 2007, p. 113).

Preocupado, portanto, em estabelecer um método adequado à condução das investigações fundamentadas sobre bases sócio-históricas, cujo pressuposto básico está assentado na ideia de que as funções psicológicas tipicamente humanas são construídas e

moldadas ao longo da história social do homem, tanto no que se refere ao desenvolvimento da espécie quanto do indivíduo em particular, Vygotsky (1994) foi enfático ao expressar que:

> A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado de estudo (VYGOTSKY, 1994, p. 86).

Nesta pesquisa, cujos objetivos estão pautados na compreensão do processo de identificação de professores com a função de coordenadores pedagógicos e nos sentidos e significados atribuídos por esses profissionais a suas vivências na recente função assumida, o método foi delineado de sorte que sua lógica e seu conjunto de procedimentos permitissem transpor o terreno delimitado pela descrição objetiva dos fenômenos, a fim de que os dados pudessem se tornar reveladores das relações dinâmico-causais concernentes aos complexos processos de constituição identitária e produção de sentidos. Afinal, de acordo com a perspectiva sócio-histórica sobre a qual este estudo se assenta, a apreensão de ambos os processos só se torna possível a partir da historicidade descrita no movimento singular pelo qual cada indivíduo se forma e se transforma, ou seja, na relação dialética que estabelece com o universo social.

Com o propósito de caracterizar o método mediante o qual se procurou alcançar respostas à questão norteadora dessa investigação, esta seção foi organizada em cinco partes: na primeira delas, descreve-se o **tipo de pesquisa** adotada, justificando-se a opção pela pesquisa qualitativa em Chizzotti (2006) e Moreira (2002), que destacam sua relevância nas investigações em Ciências Humanas e Sociais, dado o fato dela possibilitar uma melhor compreensão dos sujeitos em determinado momento e determinada cultura, levando-se em conta sua diversidade, objetividade e subjetividade. Posteriormente, são descritos os **instrumentos de construção dos dados** da pesquisa, a **população e a amostra** dos participantes, bem como apresentados os **procedimentos para construção dos dados**, ou seja, o percurso trilhado pela pesquisadora junto aos participantes a fim de lhes incentivar a produzir reflexões e registros acerca de suas vivências profissionais enquanto coordenadores pedagógicos. Por fim, para descrever os **procedimentos para análise dos dados**, apresentam-se os Núcleos de Significação, procedimento metodológico de interpretação de dados qualitativos proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que permite ao pesquisador ir além da descrição das informações que estão contidas nos dados coletados, adentrando nos significados e sentidos presentes nos discursos dos participantes.

3.1 Tipo de Pesquisa

Chizzotti (2006) reconhece que, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, as pesquisas atuais se encaminham por dois direcionamentos básicos, cada qual com práticas de pesquisa, pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e coletar os dados que lhes são específicos. Genericamente denominadas de pesquisas quantitativas e qualitativas, elas representam, sobretudo, dois posicionamentos epistemológicos diferenciados a serem assumidos pelo pesquisador de modo coerente ao seu problema de pesquisa e à concepção da realidade expressa por suas bases teóricas.

Se o pesquisador identifica a natureza como uniforme e logicamente organizada, ou se sua pesquisa privilegia a necessidade de encontrar frequências e constâncias de determinados eventos, é certo que ele recorrerá a meios que lhe permitirão mensurar a ocorrência dos fenômenos em estudo, possibilitando-o formular leis que os expliquem. Nessa perspectiva de pesquisa, definida como quantitativa, o comportamento humano é apreendido em termos de variáveis dependentes e independentes e os dados que proporcionam seu estudo provém, especialmente, de condições laboratoriais de controle e verificação, levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem.

Entretanto, se o pesquisador pressupõe a realidade como resultante da interpretação que as pessoas constroem para o seu mundo, levando em conta o fato de que o homem não é um ser passivo, mas que se modifica e transforma a realidade nas diversas interações sociais das quais participa, ele toma um posicionamento epistemológico em que a análise e a interpretação dos fatos e fenômenos devem ser reveladas pelas significações construídas por aqueles que os vivenciam.

Neste último caso, em que o pesquisador concentra sua atenção na dinâmica das relações sociais e no modo como elas são interpretadas pelos sujeitos, ele se orienta por outro tipo de pesquisa, a denominada qualitativa. A principal característica deste tipo de pesquisa se concentra no fato de que elas “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Moreira (2002) complementa a caracterização da pesquisa qualitativa, apresentando um sumário com seis de seus traços básicos, sem pretender, contudo, esgotar o rol de suas particularidades. Para o autor, a pesquisa qualitativa implica:

- a interpretação como foco, ou seja, o interesse da pesquisa está em interpretar a situação em estudo a partir do ponto de vista de seus participantes;

- o reconhecimento e a valorização da subjetividade dos participantes como dados de pesquisa;

- a flexibilização da conduta do estudo, uma vez que não há uma definição a priori das situações;

- o interesse maior no processo e não no resultado como caminho a se obter a compreensão da situação em estudo;

- o contexto como intimamente relacionado ao comportamento das pessoas e à formação de suas experiências;

- o reconhecimento da inter-relação entre o pesquisador e a situação pesquisada, na qual ambos sofrem uma influência mútua.

Observadas as características acima descritas, consoantes com os interesses e bases sócio-histórico-culturais que fundamentam essa investigação, recorreu-se por desenvolvê-la à luz do modelo qualitativo de pesquisa. Os sentidos e significados que os professores coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto escolar, assim como a constituição de sua identidade profissional, representam objetos de estudo para os quais a abordagem de investigação de natureza qualitativa se apresenta mais apropriada. Por meio da lógica e dos recursos metodológicos que lhes são particulares, é possível alcançar a compreensão sobre o que pensam esses profissionais, o modo como se sentem, suas vivências, expectativas e práticas, reconhecendo-os como sujeitos únicos e singulares, cuja consciência, atividade e identidade ganham forma dentro do espaço social, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, ajudam a delinear esse espaço.

Convém assinalar que o papel do pesquisador, nesta pesquisa de orientação sócio-histórica, transcende o de simples observador e descritor da realidade, cabendo-lhe a tarefa de explicá-la em sua complexidade; produzindo, por meio das falas e expressões dos sujeitos, conhecimentos que venham desvelar o sistema dinâmico que articula a realidade social com a subjetividade singular a cada ser.

Aguiar (2002) avalia que, dada a complexidade da subjetividade como objeto de estudo, o pesquisador se depara com a tarefa de “observar o não-observável, o lado escuro da lua” (p. 129). Compreendida como a capacidade humana de converter as experiências cotidianas em sentidos, a subjetividade não representa uma dimensão facilmente penetrável a partir de uma observação e análise que não contemplem de maneira conjunta a história do

indivíduo, o contexto sócio-cultural no qual desenrolam suas ações e a dialética afetivo/cognitivo que engendra suas possibilidades de ação e criação.

Assim sendo, as palavras se tornam o elemento fundamental para a análise da subjetividade, uma vez que correspondem à materialização do pensamento, capazes de manifestar, por meio dos significados e sentidos expressos, tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e volitivos que a constituem. Contudo, a autora alerta para o fato de que, em oposição aos significados, que correspondem a conteúdos socialmente instituídos e, portanto, mais estáveis; os sentidos não representam dados abertamente revelados por meio da linguagem.

> Assim, a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (AGUIAR, 2002, p. 131).

À vista do complexo processo de apreensão dos sentidos, os significados tornam-se necessariamente o ponto de partida para o trabalho de análise e interpretação a ser empreendido pelo pesquisador a fim de que ele possa alcançar os aspectos constitutivos da subjetividade, orientando-se em direção ao processo dinâmico que encadeia significados, necessidades, motivos e afetos e produz os sentidos. Ao pesquisador, entretanto, torna-se possível apenas se aproximar das zonas de sentido que, pela fluidez e imprecisão de seus contornos, não permitem uma representação única e definitiva de sua cartografia.

> A apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR, 2006, p. 17).

Definida, portanto, a base teórico-metodológica sobre a qual se apoia este trabalho, os itens que se seguem nesta seção buscam descrever os procedimentos metodológicos adotados no processo de obtenção dos dados, assim como aqueles que sustentam sua análise.

3.2 Instrumentos de Construção dos Dados

Os dados utilizados para o desenvolvimento deste estudo correspondem a relatos escritos e orais produzidos por coordenadores pedagógicos a partir de dois instrumentos: o questionário e a entrevista. O detalhamento do processo de construção desses dados junto aos participantes será retomado adiante, ainda nessa seção. Antes, porém, faz-se significativo apresentar os objetivos e as características de cada um desses instrumentos em sua tarefa de constituição do *corpus*, cuja análise e interpretação nos permitiram adentrar a produção de significados e sentidos desses profissionais em relação às vivências iniciais na recente função que assumiram dentro do contexto escolar.

Ressalta-se que a referência que aqui se faz às expressões construção ou constituição de dados, em opção ao termo coleta de dados, fundamenta-se na compreensão de que, enquanto relatos verbais, eles não estão presentes na realidade de modo pronto a serem coletados. Ao invés disso, eles são produzidos ao longo da investigação, quando da utilização dos instrumentos e por via da relação que se estabelece entre pesquisador e sujeito pesquisado.

No exato momento de sua utilização, o instrumento assume o importante papel dentro do contexto investigativo de estimular o sujeito participante a refletir acerca de questões sobre as quais ele está sendo inquirido; levando-o, muitas vezes, a um processo reflexivo relativo à sua história anterior, ou à sua vivência cotidiana, que não se verifica com frequência e que pode nunca ter sido anteriormente elaborado por ele. O instrumento concebido com a finalidade primeira de produção de dados para a pesquisa apresenta-se, desse modo, como um mecanismo revelador de significações que podem ser, até aquele momento, desconhecidas ao próprio sujeito.

Aguiar (2002) também aponta que as falas dos participantes são construções que se revelam superiores a simples estímulos de resposta a certa questão que se apresente. Elas representam construções do sujeito para as quais a situação de intervenção promovida pela investigação pode se tornar um elemento determinante para o processo desencadeador de sua reflexão sobre suas práticas, concepções e sobre a realidade que o cerca.

Quanto à relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, convém destacar que a qualidade de suas interações condiciona a própria característica dos dados que são

construídos. Reportando-se de modo específico à entrevista, instrumento que se concretiza no encontro direto entre essas duas personagens, Szymanski (2004) avalia que:

> Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Nos itens a seguir, apresentam-se as características de cada um dos instrumentos de construção dos dados, assim como os objetivos que orientaram a escolha por sua utilização nesta investigação.

3.2.1 Questionário

Nesta pesquisa, o questionário se constituiu no primeiro instrumento aplicado junto aos participantes com a finalidade de construção de dados. Os motivos que nortearam a opção por sua utilização decorreram do fato de que, por se caracterizar um instrumento ágil e que possibilita um grande alcance em relação ao seu número de respondentes, o questionário viabilizaria a constituição de um panorama caracterizador do grupo de professores coordenadores em estudo, permitindo também que os significados aflorassem em meio aos relatos escritos sobre as vivências, motivações, sentimentos e expectativas de cada um deles acerca da coordenação pedagógica.

Constituído basicamente por frases incompletas a serem rematadas por formulações elaboradas a partir das percepções, vivências e sentimentos dos respondentes, o questionário (Apêndice A) foi concebido em torno de cinco eixos temáticos que procuraram constituir dados referentes a:

- I – Perfil pessoal;
- II – Motivos e significados de ser professor coordenador;
- III – Limites e possibilidades da atuação como coordenador pedagógico;
- IV – Vivências significativas como professor coordenador;
- V – Sentimentos e expectativas acerca da atuação na coordenação pedagógica.

O propósito primeiro do questionário foi permitir à pesquisadora conhecer melhor o grupo de coordenadores, quem são seus participantes, o que pensam, sentem e vivem em sua atividade, assim como os significados compartilhados em relação a ela. Entretanto, o

conjunto dos dados que resultaram de sua aplicação junto aos professores coordenadores acabou por não fornecer indicações consistentes acerca das significações por eles atribuídas a sua atividade, tão pouco sobre as vivências profissionais que estão a experienciar na nova função. As respostas abreviadas que dele derivaram, constituídas de poucas informações que pudessem aclarar a compreensão sobre o tema dessa investigação, fez do questionário um instrumento pouco eficiente para a construção de seus dados.

Entretanto, esse mesmo instrumento tornou-se útil a identificação dos participantes a prosseguirem com a etapa seguinte da pesquisa, relativa à entrevista. Além de apresentar um item específico que oportunizou ao respondente declarar sua própria vontade em continuar ou não com a etapa da entrevista, por meio da qualidade dos relatos produzidos, considerando-se a disposição que cada um demonstrou em narrar fatos e sua motivação em discorrer sobre o tema da pesquisa, foi possível à pesquisadora encontrar os participantes mais inclinados a corresponder com interesse ao compromisso de refletir e falar a respeito de si e das experiências vivenciadas na função de coordenador pedagógico.

3.3.2 Entrevista

A pouca profundidade dos dados construídos por meio do questionário exigiu que, para se alcançar as zonas de sentido, outro instrumento complementar fosse aplicado. Destinada, portanto, a esse fim, fez-se uso da entrevista.

A escolha por esse instrumento específico de obtenção de dados esteve amparada na recomendação expressa por Aguiar e Ozella (2006; 2013) sobre ser a entrevista um instrumento particularmente rico dentro de uma investigação de abordagem sócio-histórica, uma vez que permite ao pesquisador adentrar nos processos psíquicos que se explicitam por meio da fala do participante, permitindo-lhe acesso aos sentidos e significados por ele construídos.

A entrevista do tipo semiestruturada foi conduzida por meio de um roteiro de perguntas (Apêndice B) que buscavam encorajar os informantes a narrar a história de sua formação, a relatar seu processo de ingresso na coordenação e suas experiências no cotidiano dessa atividade, a revelar suas representações sobre a coordenação pedagógica e a tecer uma avaliação pessoal sobre o modo com vêm desempenhando seu papel como coordenador.

Embora houvesse um roteiro de questões previamente determinado, no decorrer da entrevista, procurou-se deixar os participantes à vontade para organizar e expressar suas narrativas, incentivando-os, contudo, a levantar os seguintes aspectos:

- sua história de formação docente;
- os motivos que o levaram a buscar o ingresso na função de coordenador pedagógico;
- suas aspirações e expectativas com a nova função;
- o modo como se inter-relaciona com os diversos personagens que compõem o contexto escolar em que atua (alunos, famílias, professores e gestores);
- o modo como são percebidas e significadas suas atividades cotidianas de trabalho;
- a leitura que faz do seu papel de coordenador pedagógico na escola.

A proposta de se conceder liberdade para que os entrevistados organizassem seu próprio discurso em torno do tema em estudo partiu da concepção de que, como procedimento metodológico de investigação, a narrativa além de estimular os participantes a contar as histórias dos acontecimentos significativos de sua vida, quer sejam eles relacionados à ordem pessoal ou profissional, também lhes promove a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos experienciados, permitindo-lhes a elaboração de significações e sentidos para a própria história. Para Bolívar (2001, p. 220), “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”.

Compartilhando de semelhante compreensão de que as narrativas promovem uma oportunidade singular para a produção de sentidos, Moraes (2004) complementa:

> Quando conta a sua história, o sujeito narra o percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; mas não só isso: passa também a redefini-los, a reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele (MORAES, 2004, p .170).

A amostra e o perfil dos professores coordenadores que participaram das duas etapas de construção de dados, ou seja, da entrevista e da resposta ao questionário, serão particularizados no item que se segue.

3.3 População e Amostra

Esta pesquisa direcionou seu foco de investigação às experiências iniciais na coordenação pedagógica vivenciadas por um grupo de professores atuantes na rede pública municipal de ensino de uma cidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Estado de São Paulo. Originalmente, este grupo esteve formado por 34 professores que ingressaram na função de coordenadores pedagógicos no início do ano letivo de 2014. Entretanto, no período em que houve o início da coleta dos dados para essa investigação, que ocorreu no mês junho do mesmo ano, o grupo já havia recebido novos integrantes, contando com um número de 38 professores coordenadores.

Deste modo, de uma população composta por 38 profissionais, aderiram à participação na primeira etapa da construção dos dados para pesquisa, relativa à resposta a questionário, 16 professores coordenadores, ou seja, o correspondente a uma amostra de 42% da população investigada.

Na análise do *corpus* construído no questionário, foi possível observar certa reincidência das informações, demonstrando que o tamanho da amostra foi suficiente para se atingir sua saturação. Ressalta-se que, de acordo com Minayo (2004), em pesquisas qualitativas, a definição do tamanho da amostra não deve estar amparada no critério de representatividade numérica, uma vez que sua validade está garantida quando o número de sujeitos for suficiente para permitir a reiteração das informações, o que assegura o fato de serem elas representativas do conjunto das experiências e expressões que a pesquisa se propõe a objetivar.

A mesma autora esclarece que “numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política, ou de uma representação” (MINAYO, 2004, p. 102). Assim sendo, o pesquisador se torna desobrigado da tarefa de definir sua amostra por meio de parâmetros numéricos, sendo a validade da amostragem determinada por “sua capacidade de *objetivar o objeto* empiricamente em todas as suas dimensões” (MINAYO, 2004, p.103, grifo do autor).

Na segunda etapa de construção de dados para a pesquisa, orientada a investigar a singularidade pela qual se reveste a constituição do sujeito professor coordenador que, por meio de um processo permanente de inter-relação com o contexto social, histórico e cultural,

faz-se humano, constrói-se e se desenvolve, recorreu-se à participação de quatro sujeitos informantes. Os professores coordenadores que, em entrevista, partilharam com a pesquisadora a dinâmica de sua subjetividade e da construção dos sentidos através de sua história de vida e formação, dedicando-se também a narrar as recentes experiências na coordenação pedagógica, foram selecionados dentre aqueles que já estavam presentes na etapa anterior referente à resposta ao questionário.

3.3.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

A partir dos dados obtidos nos questionários, tornou-se possível a construção, com caráter panorâmico, do perfil dos professores coordenadores que foram objetos desse estudo. Considerou-se para o delineamento desse perfil, o levantamento das características de cada participante referentes a: idade, sexo, curso de graduação e cursos de pós-graduação já realizados, tempo de docência na Educação Básica, experiência anterior de docência na escola em que atualmente atua como coordenador pedagógico e experiência profissional anterior na área da gestão escolar.

O Quadro 1, apresentado na página seguinte, mostra a síntese dessas informações que caracterizam o perfil dos 16 professores coordenadores que responderam ao questionário:

Quadro 1- Perfil dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário

Coordenador / Codinome	Sexo		Idade	Formação	Pós-graduação		Tempo de docência (anos)	Docência anterior na escola		Experiência em gestão	
	M	F			Sim	Não		Sim	Não	Sim	Não
CP1	X		52	Letras	X		30		X	X	
CP2		X	50	Pedagogia	X		10	X			X
CP3		X	50	Pedagogia	X		15		X		X
CP4		X	45	Serviço Social Pedagogia Geografia		X	25		X	X	
CP5		X	44	Ed. Artística Pedagogia	X		26	X			X
CP6		X	42	Pedagogia	X		15		X		X
CP7		X	40	Pedagogia		X	16		X		X
CP8	X		39	Ed. Física	X		8	X			X
CP9		X	39	Pedagogia	X		16	X			X
CP10		X	37	Pedagogia	X		10		X	X	
CP11		X	36	Pedagogia		X	22	X		X	
CP12	X		33	Letras	X		8	X			X
CP13		X	32	Pedagogia	X		11		X		X
CP14	X		30	Pedagogia Geografia	X		6	X			X
CP15		X	30	História Pedagogia	X		11	X			X
CP16		X	30	Pedagogia	X		15		X		X

Fonte: Dados obtidos na ficha de identificação presente no questionário.

A partir dos relatos apresentados nos questionários, tornou-se possível definir os professores coordenadores a prosseguir com a etapa seguinte da pesquisa – a entrevista – cujo propósito era o de aprofundar as informações que haviam sido introduzidas pelo instrumento anterior. A fim de se proceder com tal seleção dos participantes, procurou-se levar em conta, sobretudo, o próprio interesse do professor coordenador em continuar colaborando com a

pesquisa. Também, houve a preocupação de buscar os professores coordenadores que haviam sido capazes de demonstrar, por meio dos relatos produzidos como complemento às frases apresentadas pelo questionário, franco envolvimento com a atividade que desempenham, além de facilidade em expressar suas opiniões e narrar suas experiências.

A escolha dos participantes da entrevista se deu, então, por quatro professoras coordenadoras, que respondem pelos perfis identificados no Quadro 1 pelos codinomes CP15, CP16, CP11 e CP2. Deste ponto em diante, entretanto, elas serão aqui nomeadas, respectivamente, Cecília, Clarice, Adélia e Cora[10].

Cecília tem 30 anos de idade e é graduada em História e em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e também no curso Educação: História, Cultura e Sociedade. Recentemente, ingressou em um programa de Mestrado Profissional em Educação e há onze anos atua como professora da rede de ensino municipal em que atualmente trabalha como coordenadora. De família bastante simples, com pais que tiveram pouca escolarização, Cecília nunca recebeu incentivo familiar para se dedicar aos estudos. Porém, enquanto seus irmãos mais velhos tinham deixado a escola ao completarem a quinta série, ela continuou estudando com muita dedicação, pois percebia que através dos estudos poderia melhorar sua condição social. Aconselhada por uma tia, que via no Magistério a possibilidade de terminar os estudos com uma profissão, ela acabou optando por esse curso após o término do Ensino Fundamental. Assim que finalizou o Magistério já ingressou na rede de escolas do município como estagiária de informática e não parou mais. Prestou um processo seletivo para tornar-se professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental na mesma rede e depois, em concurso público, conseguiu sua efetivação. Candidatou-se ao processo de seleção para coordenadores pedagógicos por incentivo dos colegas professores e, hoje, por sua escolha, atua nesta função na mesma escola em que havia lecionado pelos últimos dez anos. É uma escola considerada de grande porte para os padrões da rede municipal, pois conta com cerca de 45 professores e 1.200 alunos que se distribuem em 44 salas que atendem do primeiro ao nono ano.

Clarisse tem 30 anos é graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ela pertence a uma família inteira constituída por professores e, desde cedo, teve a oportunidade de

[10] Os nomes das professoras coordenadoras participantes da entrevista são fictícios, pois houve a preocupação de lhes preservar a identidade. Numa homenagem à literatura poética brasileira, recorreu-se por nomeá-las pelo prenome das escritoras Cecília Meireles, Clarice Lispector, Adélia Prado e Cora Coralina.

acompanhar sua mãe, uma professora de Jardim de Infância, em suas atividades de preparação de aulas, sendo que, algumas vezes, chegou a auxiliá-la também dentro de sala de aula. Reconhece, portanto, ter o magistério correndo nas veias e há quinze anos a ele vem se dedicando. A maior parte do seu percurso profissional foi trilhada em escolas particulares, lecionando para os primeiros e segundos anos, porém há três anos se tornou professora efetiva da rede municipal de escolas foco deste estudo e passou a lecionar numa unidade escolar de grande porte. Assim que tomou conhecimento do processo seletivo para a função de coordenador pedagógico, não teve qualquer interesse em se candidatar, mas a diretora da escola em que Clarice lecionava insistiu bastante para que ela concorresse a essa seleção por considerar que ela tinha um perfil adequado para assumir tal função. Ao ser aprovada no processo seletivo, tornou-se coordenadora pedagógica de uma escola menor, na qual nunca havia lecionado antes, que conta com cerca de 40 professores, atendendo em torno de 900 alunos, distribuídos em 28 salas do primeiro ao nono ano.

Adélia tem 36 anos, é graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e há vinte e dois anos tem se dedicado à docência. Ainda adolescente, ela começou a trabalhar como auxiliar de classe em uma pequena escola particular de Educação Infantil. Ingressou no curso Magistério e, ao completar seus dezesseis anos, assumiu sua primeira sala numa escola particular bastante renomada de sua cidade, o que lhe exigiu muito empenho e lhe rendeu bastante experiência. Também teve a oportunidade de lecionar em uma escola de pedagogia diferenciada, na qual não se adotavam livros e o ensino era todo desenvolvido por meio de projetos. Nessa mesma escola, Adélia também trabalhou como auxiliar da direção durante três anos. Há catorze anos como professora da rede pública municipal e há seis na escola em que hoje atua como coordenadora pedagógica, Adélia conta que não havia passado por sua cabeça sair de sala de aula. Entretanto, no início do ano letivo, sua escola havia recebido outra coordenadora pedagógica, aprovada pelo processo seletivo, mas que não conseguiu se adaptar à função naquela unidade e acabou a deixando. Foi, então, que a direção lhe fez o convite para assumir a função. Após pensar e até hesitar um pouco, pois se sentia bastante satisfeita como professora alfabetizadora, Adélia aceitou tornar-se coordenadora pedagógica da escola em que era docente e que conta com aproximadamente 1.200 alunos cursando entre o primeiro e o nono ano do Ensino Fundamental e com cerca de 50 docentes.

Cora tem 50 anos, é graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também

no curso Gestão, Coordenação e Supervisão. Ingressou no curso Magistério por insistência de sua mãe que, embora não fosse professora, sempre admirou muito a profissão. Entretanto, ela acabou gostando muito do curso e logo conseguiu um estágio como auxiliar de sala da Educação Infantil na mesma escola em que estudava o Magistério. Assim que o finalizou, vieram outras experiências de trabalho em áreas distintas à Educação, também se casou e teve seus filhos. Depois de algum tempo, com seus filhos já crescidos, Cora resolveu voltar a estudar e ingressou no curso de Pedagogia. Também começou a dar aulas eventuais e logo ingressou como professora efetiva da rede pública municipal de Educação, onde está há dez anos. Ao longo desse período, foi professora de classes de alfabetização e, nos últimos seis anos, se dedicou a lecionar na Educação Especial na escola em que atualmente atua como coordenadora pedagógica. Trabalhando com pequenos grupos de alunos e na orientação aos professores, Cora se sentia bastante envolvida com sua atividade e não tinha o desejo de ser coordenadora. Como também nenhum outro professor da mesma unidade havia manifestado o interesse, ao iniciar o ano, eles receberam uma coordenadora pedagógica que se dividia entre duas escolas. Dada a necessidade de sua escola em ter um profissional exclusivo na coordenação, alguns poucos meses após o início do ano letivo, a direção convidou-lhe a assumir tal função devido às boas relações que ela sempre manteve com os demais professores e também com a comunidade. Surpresa e hesitante com a proposta, Cora acabou a aceitando e atualmente é a coordenadora pedagógica da escola em que estava lecionando havia seis anos. Vale ressaltar que sua escola conta com aproximadamente 600 alunos do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e se situa num bairro cuja comunidade é em sua grande parte carente, apresentando alto índice de violência devido ao tráfico de drogas.

Tendo sido apresentados todos os professores coordenadores participantes, o próximo tópico traz a descrição das etapas do processo que os envolveu junto à pesquisadora na construção dos dados para esta pesquisa.

3.4 Procedimentos para Construção dos Dados

O primeiro passo tomado em direção à construção dos dados desta pesquisa foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação responsável pela rede de ensino em cujas escolas o grupo de professores coordenadores atua, buscando sua autorização para o

desenvolvimento da investigação junto a esses profissionais. De posse dessa autorização, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, onde recebeu o parecer[11] favorável à sua realização.

A partir de então, iniciou-se o contato da pesquisadora com o grupo de coordenadores por meio de sua visita a uma das reuniões de formação que quinzenalmente são organizadas pela Secretaria de Educação e na qual todos os professores coordenadores que atuam nas escolas da rede municipal estão presentes. No transcorrer dessa reunião, abriu-se a oportunidade da pesquisadora lhes apresentar a pesquisa que intencionava realizar, descrevendo seus objetivos, justificativas e método.

Após o convite feito pela pesquisadora à participação de todos os professores coordenadores na construção dos dados para a pesquisa, muitos se manifestaram interessados a colaborar. Alguns ainda a procuraram particularmente durante o período de intervalo da reunião, demonstrando-se bastante dispostos a compartilhar suas experiência e a contribuir com a pesquisa.

Em torno de dois meses após sua primeira visita ao encontro de formação, houve o retorno da pesquisadora. Nessa reunião, tal como na anterior da qual havia participado, muitos assuntos de interesse dos professores coordenadores foram tratados. Foram apresentados alguns projetos de ensino sob supervisão da Secretaria Municipal de Educação e também conveniados com uma universidade local e que estão à disposição dos coordenadores para serem implantados em suas escolas; houve também um momento de reflexão crítica do grupo a partir de um texto que previamente havia lhes sido solicitada a leitura.

Já no final dessa reunião, após terem sido dadas as últimas orientações para aquelas próximas semanas que antecediam o período de férias escolares, a pesquisadora tomou a palavra, recordando-lhes o momento anterior em que esteve com o grupo e reinterando os propósitos da pesquisa. A todos os 38 professores coordenadores presentes foi entregue um envelope fechado contendo o formulário do questionário acompanhado de duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) que lhes garantia a liberdade em participar ou não da pesquisa, sem que sua negativa acarretasse qualquer tipo de dano ou constrangimento pessoal ou profissional, também lhes assegurava o sigilo de sua

[11] Parecer nº 619.820 de 11/04/2014, com emenda aprovada pelo parecer nº 643.024 de 9/05/2014, ambos disponíveis no Anexo A.

identidade e a possibilidade de saída do estudo a qualquer tempo, se assim viessem a desejar.

Foi-lhes solicitado que levassem o formulário consigo para posterior preenchimento e fixou-se a data de sua devolução para a próxima reunião de formação, a ocorrer na quinzena seguinte, em dia anterior ao início das férias escolares.

Infelizmente, a Secretaria Municipal de Educação acabou por antecipar a data dessa última reunião do semestre e não foi possível à pesquisadora receber pessoalmente a devolutiva dos questionários que havia solicitado ao grupo. Muitos professores coordenadores, entretanto, entregaram seus formulários preenchidos na Secretaria de Educação, aos cuidados da professora supervisora que organiza e preside as reuniões de formação. Outros entraram em contato com a pesquisadora por telefone ou e-mail e esta se dirigiu até suas escolas a fim de recebê-los.

A partir dos 16 questionários preenchidos que foram obtidos, deu-se a escolha das quatro coordenadoras pedagógicas a participarem da entrevista. Em contatos feitos por *e-mail*, elas agendaram o local, o dia e o horário mais adequados para sua realização.

A entrevista com Cecília foi conduzida em sua própria residência, no mês de julho, período de férias escolares. Nessa mesma oportunidade, Cecília disponibilizou à pesquisadora uma cópia do memorial que por ela havia sido produzido como exigência do seu curso de mestrado.

Ressalta-se que o memorial se trata de um documento constituído pela narrativa da história de vida e formação de seu autor, contendo reflexões acerca das experiências vivenciadas que contribuíram de forma significativa a lhe operar mudanças. Embora não fosse um instrumento previamente definido por esta investigação, o memorial acabou por apresentar informações que foram utilizadas pela pesquisadora como meio a confirmar, complementar e aprofundar os relatos e reflexões construídos ao longo da entrevista.

As coordenadoras Clarice, Adélia e Cora receberam a pesquisadora para entrevista em suas próprias escolas, no mês de outubro. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A transcrição foi enviada às professoras participantes para que tivessem a liberdade de alterar, complementar ou excluir qualquer informação, se assim o desejassem. Assim sendo, a análise que foi desenvolvida por esta pesquisa se desenvolveu a partir dos relatos de entrevista que foram revisados pelas próprias coordenadoras pedagógicas participantes.

Ressalta-se que todos os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

3.5 Procedimentos para Análise dos Dados

Do conjunto dos dados constituídos por meio dos dois instrumentos utilizados por essa investigação – questionário e entrevista – foram considerados pertinentes à análise apenas aqueles decorrentes da entrevista. As respostas concisas e, certas vezes, evasivas que foram apresentadas nos questionários tornaram os dados que deles se originaram pouco significativos a atender as questões que a pesquisa buscava responder.

Para que fosse alcançado o objetivo de apreender o movimento de constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico iniciante seriam necessários dados de natureza afetivo-volitiva que não foram expressos nas respostas ao questionário, bem como informações a respeito das experiências vivenciadas por esses profissionais no cotidiano de sua atividade que apresentassem um grau maior de aprofundamento do que aquelas as quais esse mesmo instrumento se mostrou capaz de promover.

Sendo assim, são as narrativas produzidas nas entrevistas com as professoras coordenadoras Cecília, Clarice, Adélia e Cora que correspondem aos dados analisados por essa investigação, processo empreendido por meio da proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006, 2013), denominada Núcleos de Significação. Destaca-se que os dados provenientes do memorial cedido pela professora Cecília também foram utilizados nessa mesma análise.

Os Núcleos de Significação consistem num procedimento de análise e interpretação de dados qualitativos que está ancorada na compreensão de linguagem defendida por Vigotski (2005). Ou seja, ele leva em conta que, enquanto o significado expressa a essência objetiva da palavra, o conteúdo socialmente produzido que lhe confere a propriedade de uma generalização, ao sentido cabe a tarefa de qualificá-la, singularizando sua significação por meio de um matiz sensível que a colore segundo as relações cognitivas e afetivas que conformam a subjetividade de cada sujeito em particular, ou ainda segundo o contexto no qual a palavra é expressa.

Embora possuam características que lhes são particulares, ambos, significado e sentido coexistem na palavra, enleados um ao outro. Entretanto, é o significado que por sua natureza se apresenta primeiro àqueles que procuram a interpretação de um discurso. Para que os sentidos sejam apreendidos, torna-se necessária uma maior profundidade no processo de análise e interpretação da palavra no qual se considere sua aproximação tanto à base afetivo-volitiva que engendra afetos, necessidades e motivos, quanto à historicidade que é descrita por cada um, individualmente.

Desse modo, a proposta metodológica dos Núcleos de Significação parte da análise dos significados expressos pelas palavras dos participantes, quer sejam elas escritas ou faladas, sendo esse processo ampliado pela ação interpretativa do investigador que os articula com o contexto social e histórico, o que lhe permite alcançar uma compreensão mais complexa dos sujeitos onde são levadas em conta as múltiplas determinações que condicionam a sua produção de sentidos.

Seguindo as orientações expressas por Aguiar e Ozella (2006, 2013), o primeiro passo que foi dado em direção à construção dos Núcleos de Significação se constituiu no levantamento dos pré-indicadores. Após variadas leituras do material obtido junto às quatro professoras coordenadoras participantes, foi possível destacar e organizar trechos de suas narrativas que sobressaíram do seu conjunto pela relevância que demonstraram para o processo de compreensão dos objetivos da pesquisa. Esses trechos, que são variados, correspondem aos pré-indicadores.

Em função do grande volume de informações que eles representam, consideramos não apresentar os pré-indicadores no corpo do texto, deixando-os disponíveis no Apêndice D deste trabalho. Os quadros que compõem tal apêndice apresentam a relação de todos os pré-indicadores que foram levantados e, de modo a facilitar o mapeamento e a organização das informações neles contidas, recorreu-se por agrupá-los em torno dos seguintes aspectos que denotam a identificação das profissionais participantes com a atividade da coordenação pedagógica: motivos para o ingresso na função; expectativas e entendimentos iniciais sobre a coordenação pedagógica; significados construídos para a atividade da coordenação ao longo da vivência na função; particularidades do relacionamento entre as coordenadoras pedagógicas com o contexto escolar e seus demais personagens (professores, diretores, funcionários, alunos e pais); vivências positivamente percebidas na atuação na coordenação pedagógica; limites e obstáculos à atuação; leitura pessoal de seu papel na atividade da coordenação.

Após o levantamento dos pré-indicadores, deu-se início à etapa de sua organização em indicadores. Essa fase da análise dos dados compreendeu a aglutinação dos pré-indicadores a partir das características de similaridade e/ou complementaridade que apresentaram entre si, o que resultou na sistematização das informações coletadas nas narrativas das professoras coordenadoras em torno de 15 indicadores.

Tal como ocorreu com os pré-indicadores, também recorremos por não apresentar, no corpo do texto, o processo pelo qual os indicadores tiveram origem, devido ao grande volume de informações que isso representaria; deixando disponível, no Apêndice E, os quadros que o descrevem. Porém, no Quadro 2, é possível conferir a relação de todos os indicadores que derivaram da análise das narrativas das professoras coordenadoras participantes. De maneira a permitir um melhor entendimento acerca dos seus conteúdos, recorreu-se por organizar os indicadores de acordo com as temáticas a que estão associados.

Quadro 2 – Relação dos indicadores

Sobre o ingresso na coordenação pedagógica
O desinteresse e a dúvida frente à oportunidade de ingressar na coordenação pedagógica
Experiências anteriores aproximaram as professoras das práticas da coordenação pedagógica e mediaram seus interesses na atividade
O afeto pela escola mediando a iniciativa de ingresso na coordenação pedagógica
Sobre as significações incorporadas à atividade da coordenação pedagógica
O coordenador como parceiro do professor nas suas ações pedagógicas
O coordenador pedagógico como mediador da formação do professor
O coordenador pedagógico como um agente articulador do coletivo escolar
O coordenador pedagógico como um parceiro do professor no auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem
O coordenador pedagógico como parceiro da direção
A ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico
Sobre as vivências no cotidiano da atividade da coordenação
Os vínculos com a docência permanecem

A (in)visibilidade dos resultados da atividade do coordenador pedagógico
Coordenar, atividade que se aprende na própria prática
A confusão dos papeis como causadora da frustração do coordenador
Coordenador pedagógico e a direção escolar, uma parceria necessária e profícua
A natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação

Fonte: Dados obtidos a partir da análise das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Após a conclusão do processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, deu-se início à terceira etapa da análise, correspondente à constituição dos Núcleos de Significação. Nesta fase, os indicadores cujos conteúdos temáticos apresentavam aspectos caracterizados por certa semelhança ou complementaridade entre si foram reunidos em três categorias distintas, cada qual indicadora de um dos Núcleos de Significação que marcaram as narrativas produzidas pelas quatro coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

O Quadro 3, apresentado na página seguinte, exibe o modo como os indicadores foram articulados no processo de construção dos Núcleos de Significação, cuja interpretação e discussão dão continuidade ao processo de apreensão dos significados e sentidos constituídos por essas profissionais acerca de suas vivências na prática da coordenação e do modo como tem sido conduzido o processo de sua identificação com a função.

Na seção seguinte, apresenta-se a interpretação de tais núcleos que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), não deve se restringir ao material coletado na expressão dos sujeitos pesquisados, sendo atribuição do pesquisador sua articulação com as condições contextuais e históricas que lhes são determinantes. É desse modo que, explicam os autores, “alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Quadro 3 – Dos indicadores aos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
O desinteresse e a dúvida frente à oportunidade de ingressar na coordenação pedagógica	O ingresso na coordenação pedagógica: vivências e afetos engendrando os motivos que conduziram as professoras à nova atividade
A ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico	
Experiências anteriores aproximaram as professoras das práticas da coordenação pedagógica e mediaram seus interesses na atividade	
O afeto pela escola mediando a iniciativa de ingresso na coordenação pedagógica	
O coordenador pedagógico como parceiro da direção	A multidimensionalidade da ação do coordenador pedagógico: uma (re)significação mediada pelos saberes docentes
O coordenador pedagógico como um agente articulador do coletivo escolar	
O coordenador como parceiro do professor nas suas ações pedagógicas	
O coordenador pedagógico como um parceiro do professor no auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem	
O coordenador pedagógico como mediador da formação do professor	
Coordenar, atividade que se aprende na própria prática	Desafios e possibilidades no processo de identificação com a coordenação pedagógica
A natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação	
Coordenador pedagógico e a direção escolar, uma parceria necessária e profícua	
A confusão dos papeis como causadora da frustração do coordenador	
A (in)visibilidade dos resultados da atividade do coordenador pedagógico	
Os vínculos com a docência permanecem	

Fonte: Dados obtidos a partir da análise das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

4 INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

"Nunca eu tivera querido
dizer palavra tão louca:
bateu-me o vento na boca,
e depois no teu ouvido.
Levou somente a palavra,
deixou ficar o sentido."
(CECÍLIA MEIRELES)

Cecília, Clarice, Adélia e Cora, professoras que participaram da etapa das entrevistas para a construção dos dados desta pesquisa, trouxeram em suas narrativas ricas informações a partir das quais se procurou apreender o processo por elas vivenciado relativo à sua identificação com a função de coordenadoras pedagógicas. Da análise do conjunto dos dados foi possível organizar três Núcleos de Significação que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), consistem nas temáticas centrais dos conteúdos expressos pelas participantes e que se destacam por serem capazes de expressar os principais aspectos dos processos por elas vividos com relação aos objetivos do estudo.

O ingresso na coordenação pedagógica: vivências e afetos engendrando os motivos que conduziram as professoras à nova atividade representa o primeiro dos Núcleos organizados por essa pesquisa. As discussões que em torno dele foram desenvolvidas procuraram colaborar com respostas ao objetivo específico dessa investigação que visa identificar os motivos que as orientaram a ingressar na função da coordenação pedagógica.

O segundo Núcleo foi organizado por meio da articulação dos indicadores que expressavam os diferentes sentidos e significados compartilhados pelas coordenadoras para sua atividade, significações estas que foram sendo constituídas, sobretudo, a partir dos saberes provenientes do ofício docente. Intitulado **a multidimensionalidade da ação do coordenador pedagógico: uma (re)significação mediada pelos saberes docentes**, sua interpretação buscou revelar e discutir os significados sociais e os sentidos pessoais que as coordenadoras foram conferindo à própria atividade.

Já o terceiro Núcleo, denominado **desafios e possibilidades no processo de identificação com a coordenação pedagógica**, procurou desvelar os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano de trabalho.

A seguir, apresentam-se as discussões elaboradas para cada um dos Núcleos nas quais se articulam os aspectos objetivos e subjetivos revelados nas narrativas das professoras coordenadoras participantes na busca por alcançar suas zonas de sentidos. Todo o processo de interpretação destas narrativas esteve apoiado no referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente em Vygotsky (2005) e Leontiev (1978, 2001), também nas concepções sobre identidade propostas por Ciampa (2001) e Dubar (2005), assim como em outros autores que nos auxiliaram a apreender o contexto sócio-histórico dos coordenadores pedagógicos a partir de seus múltiplos determinantes.

4.1 O Ingresso na Coordenação Pedagógica: Vivências e Afetos Engendrando os Motivos que Conduziram as Professoras à Nova Atividade

Vincularam-se ao presente Núcleo de Significação quatro dos indicadores que, por meio da complementaridade de seus dados, foram capazes de revelar os motivos que impulsionaram as professoras a deixar as salas de aula para ingressar na coordenação pedagógica, assim como as percepções, os sentimentos e as significações iniciais que acompanharam tal processo. São esses os indicadores: (i) o desinteresse e a dúvida frente à oportunidade de ingressar na coordenação pedagógica; (ii) a ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico; (iii) experiências anteriores aproximaram as professoras das práticas da coordenação pedagógica e mediaram seus interesses na atividade; (iv) o afeto pela escola mediando a iniciativa de ingresso na coordenação pedagógica.

Convém destacar que a interpretação deste Núcleo colabora com o propósito maior da investigação de compreender o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico à medida que traz à luz discussões que envolvem os fatos objetivos e as questões de natureza afetivo-volitiva que mediaram a relação inicial de cada uma das professoras participantes com a atividade da coordenação pedagógica que recentemente assumiram.

Nesse sentido, o primeiro ponto que se destaca corresponde exatamente ao modo como se deu o ingresso das professoras participantes nessa função. Cecília e Clarice, docentes da rede municipal que participaram do processo seletivo para ingresso dos professores na função da coordenação pedagógica, ao serem aprovadas, assumiram no início do ano letivo de

2014, respectivamente, a coordenação da mesma escola da qual era docente e a coordenação pedagógica de uma escola na qual nunca havia lecionado anteriormente.

Vale recordar que o processo de seleção organizado pela Secretaria Municipal de Educação ocorreu, primeiramente, no interior das próprias escolas. Ao grupo dos docentes de cada uma das unidades foi dada a oportunidade de indicar, dentre seu quadro de professores efetivos, aqueles que eles consideravam mais aptos a ingressar na recém-criada função. Dos 60 candidatos que concorreram ao processo seletivo, que consistiu na elaboração e na apresentação de projeto de trabalho, foram aprovados 34 professores para assumirem a função da coordenação pedagógica nas escolas da rede pública municipal.

Entretanto, como o número de candidatos aprovados acabou sendo inferior à quantidade de unidades escolares pertencentes à rede, que conta com um total de 54 escolas, a Secretaria Municipal de Educação tomou algumas medidas a fim de que todas as suas unidades fossem atendidas pelos serviços de um coordenador pedagógico. A primeira delas correspondeu à indicação de um mesmo profissional para atuar temporariamente junto a duas escolas, até que outros professores fossem selecionados e o quadro de coordenadores pedagógicos pudesse estar completo.

Porém, frente à necessidade imediata observada por algumas escolas em ter um coordenador pedagógico trabalhando unicamente para si, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a direção de cada uma dessas unidades designasse um dos seus docentes para assumir a responsabilidade por sua coordenação pedagógica. Entretanto, esses professores, cujo ingresso na coordenação se deu por indicação e não por sua aprovação em processo de seleção, deverão passar, adiante, por uma avaliação que determinará sua permanência na função ou seu afastamento e retorno à docência.

O ingresso de Adélia e Cora se deu justamente nessa última circunstância, ambas não participaram do processo de seleção que visava à constituição do quadro de coordenadores pedagógicos da rede municipal de escolas, mas assumiram tal função por indicação da direção das unidades na qual lecionavam, iniciando seus trabalhos na gestão pedagógica dessas mesmas escolas no mês de maio do ano de 2014.

É possível distinguir, portanto, as marcas da intencionalidade em assumir o papel de professora coordenadora nas trajetórias de Cecília e Clarice. Ao decidirem se candidatar à função e ao se dedicarem a elaborar e apresentar um projeto de trabalho frente a uma banca avaliadora, de algum modo ambas demonstraram ter sentido a necessidade de ampliar seu

ofício de professora para outros âmbitos, além da sala de aula. Quando essa necessidade latente encontrou na possibilidade de assumir a coordenadora pedagógica um objeto capaz de satisfazê-la, criou-se um motivo que as impulsionou a romper com o percurso de vários anos na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental para investir numa nova atividade que, embora também tivesse o contexto escolar como espaço de atuação e fosse de natureza pedagógica, era-lhes completamente nova no nível de suas experiências profissionais. As duas professoras coordenadoras revelam que nunca haviam assumido outra atividade além da docência, nem tão pouco atuado profissionalmente em escolas nas quais houvesse um coordenador atuando junto à equipe gestora. Segundo as participantes:

> [...] a gente nunca teve coordenador na rede municipal e eu sempre trabalhei na rede municipal (CECÍLIA).

> [...] a maioria do tempo eu trabalhei em escola particular pequena, nunca em escola particular grande. Escola particular grande já tem um coordenador, as pequenas que eu trabalhei, o diretor fazia a função de coordenador (CLARICE).

Mesmo em condições diferenciadas de ingresso na função, que denotam graus desiguais de intencionalidade entre as professoras em relação a se tornarem coordenadoras, as narrativas por elas produzidas demonstraram certas semelhanças quanto aos sentimentos que experimentaram ao trocar a docência pela coordenação pedagógica, assim como afinidades em relação às vivências e afetos que motivaram sua decisão por tal mudança de papel dentro da escola.

O indicador “o desinteresse e a dúvida frente à oportunidade de ingressar na coordenação pedagógica” revela o primeiro traço de aproximação entre tais narrativas. Seu conteúdo põe em evidência a falta de interesse inicial demonstrados por Clarice, Adélia e Cora diante da oportunidade que a Secretaria Municipal de Educação lhes oferecia de ingressar na coordenação pedagógica através do processo seletivo para a função. Esse mesmo indicador revela o sentimento de insegurança que as professoras manifestaram ao considerar a ideia de sair da sala de aula para assumir essa nova atividade.

As três professoras coordenadoras narraram que, no momento em que tiveram conhecimento do processo seletivo, sentiam-se bastante satisfeitas com seu trabalho em sala de aula e que, portanto, a possibilidade de mudar de função dentro da escola não havia lhes despertado qualquer interesse. Assim se expressaram diante da possibilidade da nova experiência profissional:

> Quando saiu o edital, eu o recebi por e-mail enviado pela diretora da escola em que eu estava. Eu li, mas não me despertou o interesse num primeiro impacto (CLARICE).
>
> Na verdade, não havia passado pela minha cabeça sair de sala de aula. De jeito nenhum. Estava bom, estava bom, eu estava há muitos anos na sala de alfabetização. Eu sou uma professora boa para alfabetizar. Traz um retorno muito significativo porque você vê seus alunos terminando o ano lendo e escrevendo. Então para mim estava bom (ADÉLIA).
>
> No final do ano passado, o diretor conversou com os professores explicando que ia haver a partir desse ano o coordenador e que os interessados deveriam se candidatar e tal. [...] Aí, em momento nenhum passou pela minha cabeça. Não me interessei porque eu amo trabalhar com Educação Especial (CORA).

É interessante observar que Groppo (2007), ao investigar os sentimentos e emoções envolvidos no processo de ingresso de professores na coordenação pedagógica das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, também identificou que nenhum de seus participantes havia pensado em ser professor coordenador. Ou seja, entre eles, o sentimento de indiferença prevaleceu sobre a aspiração a uma nova função dentro da escola, não os fazendo sequer cogitar a possibilidade de se tornarem coordenadores pedagógicos. Segundo a autora: "É como se o cotidiano permanecesse estagnado pelos vários anos de magistério. Assim, dar aulas traz segurança e não haveria motivos para mudança de prática" (GROPPO, 2007, p. 81).

A autora destaca que o pouco interesse que a ingresso na coordenação pedagógica desperta nos professores das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo também se justifica no fato de que se tornar um coordenador não traz benefícios financeiros ao professor, nem tão pouco auxilia na sua evolução funcional.

Podemos nos arriscar a compartilhar a mesma explicação elaborada por Groppo (2007) para a falta de interesse que as professoras participantes desta pesquisa demonstraram diante da oportunidade que a elas foi apresentada de ingressar na coordenação pedagógica, posto que a rede municipal de educação investigada também não oferece atrativos quanto aos rendimentos salariais ou na evolução funcional de servidores docentes que ingressam nessa função. De modo semelhante ao que se observa na rede pública do Estado de São Paulo, a coordenação pedagógica não corresponde aqui a um cargo no qual o profissional possa se efetivar por meio de um concurso público, garantindo sua estabilidade. Os professores da rede municipal de educação a que este estudo se delimita assumem a função de coordenadores pedagógicos, ou seja, continuam em seus cargos de professores, tornando-se, temporariamente, responsáveis pelas atribuições do coordenador.

Além disso, é preciso considerar que as professoras participantes da pesquisa também desfrutavam de sólida carreira docente. Há anos, todas vinham se dedicando ao magistério e expressaram se sentir realizadas com o trabalho que desenvolviam em sala de aula. Em alguns pontos de suas narrativas, elas deixam evidentes seus sentimentos de afeto e contentamento com a docência, expressando um profundo envolvimento com essa atividade que constitui parte fundamental da história de suas vidas e da identidade de todas elas.

> A minha família inteira é de professores. A minha mãe era professora de jardim da infância e eu, algumas vezes, a acompanhei dentro de sala para auxiliar porque naquela época não tinha auxiliar dentro de sala. Então, era eu que mais ou menos fazia a função, mas eu não tinha nem idade para isso. Eu estava sempre acompanhando as coisas que ela tinha que fazer para entregar aos alunos, as atividades. Eu a ajudava em casa, então eu já tinha isso na veia, por isso eu escolhi a profissão de professora (CLARICE).

> Na minha casa não tem professores, mas eu já sabia desde pequena que o que eu queria mesmo era ser professora. Isso foi uma coisa que foi aumentando e a cada ano eu tinha mais certeza de que era isso mesmo que eu queria. [...] Quando eu comecei a trabalhar eu tinha 13 anos e foi como auxiliar de classe. [...] Então, com 16 anos, eu já assumi a minha primeira sala (ADÉLIA).

> Na verdade, eu estou na prefeitura há 10 anos. Faz 10 anos esse ano. Nesse período, jamais passou pela cabeça sair da sala de aula, em momento nenhum. Era aluno que eu gostava (CORA).

Em síntese, pode-se apontar que a indiferença expressa pelas professoras ante a possibilidade de assumir a função da coordenação pedagógica foi favorecida pelo fato de ser essa uma função a respeito da qual elas tinham muito poucas referências. Afinal, as escolas da rede municipal nunca haviam contado, anteriormente, com um profissional que fosse unicamente responsável por sua gestão pedagógica.

Também é possível indicar que a falta de vantagens de caráter financeiro e a ausência de viabilidade de evolução funcional oferecidas àqueles professores que se arriscam ao ingresso nessa função são fatores que colaboraram para o desinteresse inicial que as professoras participantes demonstraram em relação à possibilidade de se tornarem coordenadoras pedagógicas. Somam-se ainda a essas razões os vários anos de trabalho na docência, atividade na qual as professoras estavam satisfatoriamente envolvidas e com a qual tinham criado profundos vínculos identitários.

A identidade docente constituída em vários anos na atividade e constantemente reposta por relações e sentimentos de conotações positivas lhes dava segurança, não

despertando nelas qualquer intenção de mudar de função, ou seja, de papel dentro do seu contexto de trabalho, que é a escola.

Além de compartilharem a ausência de interesse inicial em relação ao ingresso na coordenação pedagógica, ao serem confrontadas com essa possibilidade, as professoras Clarice, Adélia e Cora também se revelaram inseguras quanto a aceitar essa oportunidade que a elas se apresentava. Clarice atribui seu sentimento de insegurança à característica natural do ser humano de ser tomado pelo medo diante daquilo que é novo e desconhecido, pois afinal ela nunca havia tido outras experiências de trabalho além da docência. Adélia, que já fora auxiliar de direção, aponta como fator de sua hesitação o fato de não saber se estaria preparada para assumir um envolvimento mais intenso com o contexto de trabalho, o que a nova função lhe exigiria.

> Porque é outra realidade, os horários, a dedicação... é tudo diferente. Você tem que vestir a camisa da escola, você respira escola. Eu até pensei: será que estou preparada para isso? (ADÉLIA).

Para Cora, a decisão de aceitar a coordenação pedagógica da escola na qual lecionava no decorrer de seis anos também não foi simples, pois veio acompanhada pela incerteza de trocar a docência na Educação Especial, com a qual estava profundamente envolvida, pela função recém-criada na rede municipal e a respeito da qual ela pouco conhecia.

Na verdade, outro ponto em torno do qual as narrativas das professoras convergem corresponde ao indicador “a ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico” cujo conteúdo revela a pouca compreensão a respeito do significado da coordenação pedagógica e das atribuições do seu profissional que todas elas declararam ter no momento em que ingressaram nessa atividade.

Ao serem questionadas sobre o fato de possuírem ou não clareza a respeito da função da coordenação pedagógica quando a assumiram, todas foram enfáticas em negar. Cora ainda considera que a ausência de um entendimento preciso sobre a nova função não se limitava apenas a alguns coordenadores, mas era generalizada, compartilhada por todos aqueles professores que a estavam assumindo naquele momento. Segundo ela: **“**Não tinha clareza não. Aliás, eu acho que ninguém que entrou para a coordenação tinha essa clareza de como exatamente ia ser” (CORA).

Cecília amplia o quadro sobre o desconhecimento em relação à coordenação pedagógica ao afirmar que:

> No começo do ano a gente fez as primeiras reuniões. Só que estava tudo um pouco perdido, a gente não sabia direito qual era a nossa função. Tinha muita confusão na cabeça dos diretores, dos próprios professores e dos funcionários sobre o que era a gente ali, qual a nossa função ali dentro da escola. A maioria das pessoas acreditava que nós seriamos como mais um vice (CECÍLIA).

Embora possa soar estranho que as professoras tenham expressado pouca compreensão acerca da coordenação pedagógica no momento de seu ingresso, uma vez que são todas Pedagogas, esse fato se torna compreensível à medida que se considera que essa é uma função recém-criada na rede de escolas municipais onde trabalham e na qual construíram grande parte de sua experiência profissional. Anteriormente, todo o trabalho de ordem pedagógica era conduzido pelos diretores e vice-diretores das unidades juntamente ao trabalho administrativo sem que houvesse, entretanto, uma nítida divisão entre esses distintos âmbitos da gestão escolar.

Não havia, em toda a rede municipal de escolas, até aquele momento, qualquer referência a um profissional cujo trabalho fosse direcionado a atender, de maneira exclusiva e particularizada, as questões de ordem pedagógica de cada uma das unidades. Desse modo, embora as professoras participantes e todos os demais funcionários da rede pudessem ter algum entendimento particular, ou seja, certa significação inicial construída acerca da coordenação pedagógica, faltava-lhes uma compreensão mais detalhada sobre tal atividade, definida por um rol de experiências junto a outros profissionais coordenadores e aos reflexos de suas ações na rotina pedagógica da escola.

Também cabe aqui considerar que, de um modo geral, as significações socialmente construídas acerca do papel do coordenador pedagógico têm sido assinaladas pela imprecisão, uma vez que as leituras que são feitas sobre esse profissional e suas atribuições no contexto escolar não são compartilhadas de maneira consensual.

Desde a década de 1980, discussões em torno da democratização do ensino têm colocado em evidência a importância da formação de professores como meio a se garantir a elevação da qualidade da educação. Diante disso, o papel do coordenador pedagógico tem passado por redefinições que se notabilizam por substituir seu antigo exercício de fiscal das práticas educativas para dar cada vez mais destaque a sua função de agente responsável pela formação em serviço dos professores. Entretanto, ainda não é raro vê-lo confundido com um inspetor escolar, cuja principal atribuição se encerra no controle da prática pedagógica, ou ainda considerado um auxiliar dos serviços burocráticos e disciplinares da instituição.

É possível notar que tais imprecisões decorrem dos fatores sócio-históricos que demarcam a consolidação da atividade da coordenação pedagógica nas escolas públicas e suas recentes reestruturações. Além disso, mesmo que a centralidade atualmente estabelecida para sua função se concentre na formação continuada dos professores e na articulação do Projeto Político e Pedagógico da escola, não se torna difícil que essas ações sejam empalidecidas diante das numerosas solicitações, conflitos e emergências presentes no cotidiano escolar e que exigem do coordenador pedagógico respostas imediatas, fazendo com que ele seja confundido com um “apagador de incêndios” e nesse papel também se reconheça.

Entretanto, mesmo diante a um quadro matizado pela indiferença, hesitação e inexatidão quanto ao que lhes esperava na nova função, as professoras coordenadoras participantes aceitaram se lançar ao desafio de reorganizar e aperfeiçoar suas práticas e saberes, deixando de lado a comodidade e a segurança que o trabalho em sala de aula lhes proporcionava para ingressarem na coordenação pedagógica.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, esse processo de escolha, de opção pelo rompimento com a docência em favor da coordenação, com a qual as professoras participantes se defrontaram, implica numa expressão que é tanto social e histórica, como singular e subjetiva. Leontiev (1978) nos ajuda a compreender a convergência desses aspectos diversos no movimento que as impulsionou à escolha pela coordenação pedagógica quando, ao estudar a atividade humana, ele a reconhece sempre integrada às relações do indivíduo com o mundo que são tanto de natureza social, vinculada à realidade concreta/objetiva, quanto de natureza subjetiva/interna.

Entre as variadas combinações de fatores de ordem social e pessoal que podem definir as motivações que impulsionam os indivíduos a determinadas atividades profissionais podemos apontar, por exemplo, o reconhecimento social, a satisfação pessoal, o retorno financeiro, etc. Entretanto, é certo que todos os possíveis motivos que orientam a opção pelo ingresso em certa atividade conservam entre si graus diferenciados de proximidade com os objetos dessa atividade.

Para uma melhor compreensão sobre a relação que se estabelece entre objeto da atividade e motivo, vale recordar a definição que Leontiev (2001) apresenta ao próprio conceito de atividade, segundo o autor: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade,

isto é, o motivo" (LEONTIEV, 2001, p.68). Nesse sentido, o motivo corresponde à mola propulsora que impulsiona os indivíduos à atividade e suas influências podem ser diretamente percebidas na forma como o sujeito vai desenvolvê-la a fim de alcançar seus objetivos.

Leontiev (2001) ilustra a vinculação entre atividade e motivo através do exemplo de um estudante se preparando para um exame por meio da leitura de um livro. Imaginando-se que, no decorrer da leitura, esse estudante recebesse a notícia de que os conteúdos presentes naquele livro não eram mais necessários para a prova e ele acabasse a interrompendo de imediato, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro estava relacionado apenas à necessidade de ser aprovado no exame e não aos conhecimentos que poderiam ser obtidos com essa leitura.

Se, por outro lado, ele a continuasse, ou dela desistisse com certa resistência, com pena, mesmo sabendo que a leitura não era mais necessária, torna-se evidente que o motivo que o estava impulsionando era o conteúdo do livro em si. Ou seja, alguma necessidade particular daquele estudante obteve satisfação ao tomar contato com o conteúdo daquele livro como o fato de conhecê-lo, ou entendê-lo, por exemplo.

Embora, em ambos os casos, o estudante estivesse executando a mesma ação – a leitura de um livro – sua atividade é completamente distinta, dado o motivo que a engendrou. Para Leontiev (2001) um processo no qual o motivo não coincide com o seu objetivo, como quando o estudante deixa imediatamente a leitura, corresponde unicamente a uma ação. Nesse caso, o estudante até poderia ter consciência da importância da leitura do livro e dos conteúdos nele presentes, porém, isso não foi capaz de funcionar como um estímulo à atividade, constituindo-se para ele num motivo apenas compreensível.

Todavia, no segundo caso, quando o motivo da atividade coincide exatamente com seu objetivo, temos que esse motivo foi realmente eficaz para lhe fazer criar um sentido pessoal para a leitura do livro.

A partir dessa compreensão expressa por Leontiev (2001) acerca dos motivos, que colabora estreitamente com a perspectiva de Ciampa (2001), para o qual a identidade é uma construção permanente, forjada através da mútua impregnação entre aspectos individuais, subjetivos, e o contexto social e histórico, empreendeu-se o esforço de análise e interpretação das narrativas das professoras participantes no tocante aos motivos que as orientaram a ingressar na coordenação pedagógica.

Em sua narrativa, Cecília conta que o trabalho com projetos sempre esteve presente em sua prática docente como meio a envolver seus alunos na aprendizagem ativa dos variados conteúdos curriculares. Além de visar o envolvimento de seus próprios alunos nos projetos que organizava, os anos de experiência levaram-na a também incentivar a participação de outros professores de sua escola, ampliando os limites de ação de suas propostas para outras turmas, além daquelas para as quais lecionava.

Com entusiasmo, Cecília revela que, no ano anterior ao seu ingresso na coordenação, ela conseguiu propor e desenvolver um projeto de leitura que se estendeu à participação de todas as séries do Ensino Fundamental I da escola onde lecionava. Segundo a professora coordenadora:

> Bom, eu sempre trabalhei com projetos com os alunos da escola e, quando eu trabalhava com esses projetos, os professores sempre vinham até a mim. A gente sempre organizava, eu levava material para eles e direcionava o que cada um ia fazer para tentar envolver a maior quantidade de professores. No último ano, eu consegui com que todos os professores participassem do projeto de leitura com as crianças. Foi muito legal porque todas as crianças de primeiro ao quinto ano participaram do projeto e se envolveram. Eu consegui fazer com que todos os professores se empenhassem, cada um do seu jeito, cada um no seu nível de ensino. Todo mundo participou (CECÍLIA).

As vivências bem-sucedidas de planejamento e gestão de projetos, que permitiram a Cecília a experiência de articular as ações dos vários professores e alunos de sua escola em torno um mesmo propósito didático, levaram-na a considerar o ingresso na coordenação pedagógica como uma direção profissional interessante, bem como a se sentir segura para desempenhar com sucesso as tarefas na nova função.

A professora sublinha que sua opção por se tornar coordenadora pedagógica também foi mediada por outra vivência: sua prática habitual, enquanto docente, de auxiliar seus colegas professores, fornecendo-lhes sugestões pedagógicas e materiais didáticos. Cecília revela que era frequente o fato de alguns deles a procurarem para lhe pedir ideias sobre como trabalhar certos conteúdos em sala de aula. Entretanto, ela se ressentia por não haver um momento específico para que efetivamente pudesse atuar no auxílio pedagógico a seus colegas.

> [...] porque quando os professores vinham com dúvidas para mim – “ah, como é que a gente faz isso”, ou então “você tem ideias para trabalhar um tema?”, ou alguma coisa assim – eu chegava em casa, pesquisava, mandava por e-mail e tudo mais. Mas a gente não tinha um tempo certo, específico. O professor não podia ficar na porta da minha sala conversando, interrompendo a aula. Então eu pensei que, como professor coordenador, seria uma

> possibilidade onde eu poderia organizar os projetos da escola ou poderia ajudar os professores quando eles precisassem de materiais, com pesquisas. Ajudar mesmo na parte pedagógica (CECÍLIA).

Tais experiências, as quais Cecília se refere, possibilitaram-na se identificar com a atividade da coordenação pedagógica à medida que a permitiram, entre outras coisas: reconhecer seu interesse em colaborar com os professores no auxílio a suas questões didático-pedagógicas; obter o reconhecimento dos professores de sua escola como aquela colega a qual poderiam recorrer sempre que precisassem de sugestões ou materiais para apoio a suas aulas; sentir satisfação pela atividade de mobilizar e articular professores e alunos no trabalho com projetos.

Assim sendo, o motivo expresso por Cecília para seu ingresso na coordenação pedagógica consiste na possibilidade que essa função lhe concederia de assumir de modo legítimo e integral uma atividade na qual ela espontaneamente já se ocupava, a de auxiliar os docentes de sua escola junto às variadas questões de ordem didático-pedagógica que permeiam sua prática e na articulação do grupo de professores em propostas didáticas de alcance coletivo.

Segundo a compreensão expressa por Leontiev (2001) acerca dos motivos, Cecília foi movida à opção de deixar a sala de aula para se tornar coordenadora pedagógica por um motivo diretamente relacionado ao objetivo da atividade da coordenação e cuja origem está assentada na objetividade das relações que a professora coordenadora estabeleceu com seus colegas, enquanto era docente, assim como em aspectos subjetivos, que conferiram conotações positivas a essas relações. Como revela o mesmo autor, os motivos realmente eficazes são produtores de sentidos pessoais para a atividade. No caso de Cecília, o motivo que a impulsionou à coordenação pedagógica a fez conceber sentidos para a atividade do coordenador como aquela responsável por assistir pedagogicamente os professores, quer seja em questões específicas, relativas a seu trabalho em sala de aula, como naquelas situações de caráter mais amplo, cuja extensão envolve o coletivo escolar.

Assim como Cecília, a professora coordenadora Clarice também revela que os motivos que a levaram à coordenação pedagógica têm origem em suas experiências de auxílio a outros docentes. Ela conta que, no ano anterior a seu ingresso na coordenação, houve a entrada de algumas professoras recém-formadas na escola em que lecionava e, ao perceber a inexperiência dessas professoras, que nunca haviam lecionado anteriormente, Clarice

procurou ajudá-las, cedendo-lhes material para suas aulas e as orientando nesse difícil momento que o ingresso na profissão docente representa.

Essa experiência com as professoras recém-formadas, que chegaram à escola bastante dispostas a se comprometer com o magistério, porém desprovidas de saberes experienciais e desorientadas diante da prática do ofício docente, levou Clarice a perceber o isolamento em que os professores, de um modo geral, se encontram em seu contexto de trabalho, que os limita ao espaço de sua sala de aula, aos seus alunos e aos seus saberes particulares.

Sensibilizada pela condição de desamparo em que os professores da rede municipal se encontravam no tocante às questões pedagógicas que permeiam sua prática profissional, Clarice revela que o motivo que a levou a se candidatar a função de coordenadora pedagógica foi: “A necessidade que eu, como professora da rede, estava sentindo de ser melhor orientada. Via também colegas com muita vontade de ensinar, porém sem experiências e sem alguém para norteá-las” (CLARICE).

Sua fala evidencia a necessidade como mobilizadora do sujeito, criadora de uma tensão que busca sua satisfação e cuja dinâmica dá origem aos motivos para a ação, pois, segundo esclarecem Aguiar e Ozella (2013, p. 306): “a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. [...] esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos”.

É importante ressaltar que o processo de conformação das necessidades em motivos se realiza a partir da convergência dos registros cognitivos e emocionais do sujeito, ou seja, o processo de mobilização do sujeito para a ação tem suas origens nas relações objetivas do seu mundo social, em seu contexto sócio-histórico, sendo que as emoções dele também fazem parte como componente fundamental.

> Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não necessariamente são provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas. [...] Evidencia-se, desse modo, a complexidade desse processo, marcado especialmente pela força dos registros emocionais geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Da internalização de sua experiência com as professoras principiantes, encenada num contexto sócio-histórico onde a escola não se constitui num espaço de aprendizagem do

docente, Clarice foi movida a ingressar na coordenação pedagógica por um motivo estreitamente ligado a um dos objetivos da atividade do coordenador – a formação de professores. Por carregar uma estreita conexão com o fim da atividade, seu motivo é também produtor de sentidos, fazendo-a compreender o coordenador pedagógico como um importante agente na socialização profissional dos docentes e no desenvolvimento de seus saberes e práticas.

Entretanto, Clarice relata que, ao ser informada de que a Secretaria Municipal de Educação promoveria um processo seletivo para que seus professores concorressem à coordenação pedagógica das escolas da rede municipal, ela não se sentiu atraída a se candidatar. Foi necessária a mediação de outra pessoa, da diretora da sua escola, para lhe fazer perceber que essa seria uma oportunidade profissionalmente interessante e que ela apresentava as qualidades necessárias a exercer com competência esse novo papel dentro da educação. A professora coordenadora conta que:

> Eu me lembro perfeitamente, eu estava sentada do lado de fora da sala, numa aula vaga, corrigindo os livros. Eu fazia isso, puxava uma carteira e ficava corrigindo. Essa mesma diretora passou por mim e falou: "Ah, você viu o e-mail que eu te mandei?". Eu falei: "Sim, eu vi, mas não me interessei". Ela disse: "Por que não? Você tem perfil disso". Ela disse isso, acredito, que devido aos auxílios que eu dava para algumas meninas que haviam ingressado naquele ano que nunca tinham dado aula antes. [...] Eu fazia as minhas coisas e passava para elas porque elas estavam meio perdidas, não sabiam como fazer, por onde começar e fomos fazendo isso. Então, quando ela falou: "nossa, você tem perfil, vai lá. Qualquer coisa, o que vai acontecer? Você não vai passar e vai continuar do jeito que você está". Eu fui fazer o processo. Foi por esse motivo, foi ela que me despertou essa questão (CLARICE).

A narrativa de Clarice aponta para a importância do processo de mediação que se realiza pela comunicação com o outro. A mediação da diretora, seu reconhecimento de que a professora possuía o perfil para personificar outro papel em seu contexto de trabalho, assim como seu incentivo para que ela se candidatasse à função de coordenadora pedagógica criaram possibilidades de reelaboração dos sentidos para sua atuação pedagógica, fazendo com que Clarice se apropriasse de novos modos de pensar e sentir sua profissão para além dos limites do trabalho docente, restrito à sala de aula.

De acordo com os entendimentos expressos por Ciampa (2001) em relação à identidade entendida como o próprio processo de identificação, observa-se que a intervenção da diretora possibilitou à Clarice reconhecer que era capaz se assumir efetivamente a

personagem da pedagoga-formadora que, de modo um pouco tímido, ela já vinha representando.

À luz das ideias de Dubar (2005), a atitude de encorajamento da diretora para com Clarice teve um papel fundamental na dialética do processo de constituição identitária em que, por meio dos atos de atribuição/pertencimento, realiza-se a negociação entre a identidade que é conferida à pessoa e aquela que ela atribui a si mesma. Assim sendo, ao expressar seu reconhecimento sobre Clarice possuir o perfil adequado para ser coordenadora pedagógica, a diretora permitiu à professora tomar para si essa identificação e almejar uma prática profissional comprometida com um horizonte educacional mais amplo, capaz de contemplar a formação e o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores como os fins de suas ações pedagógicas.

Porém, enquanto Cecília e Clarice demonstram que suas experiências lhes permitiram engendrar motivos intimamente vinculados aos objetivos da atividade da coordenação, a narrativa produzida pela professora Adélia segue por outro viés, expressando um motivo que não mantém direta correspondência com os objetivos da coordenação pedagógica o que, consequentemente, configura seu exercício na função como uma ação e não exatamente como uma atividade, segundo conceitua Leontiev (1978, 2001).

Adélia, a única professora coordenadora participante desta pesquisa que havia tido experiência profissional no campo da gestão escolar, relata que esse momento particular de sua trajetória profissional lhe foi muito significativo e prazeroso. Ao mesmo tempo em que concluía seu curso de Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional, Adélia se tornou auxiliar de direção e permaneceu trabalhando nessa função por três anos. Porém, infelizmente, conta ela, ao ter que residir em outra cidade, acabou deixando a escola e seu trabalho na gestão.

Ao retornar para a sala de aula como professora alfabetizadora e depois de passados vários anos desde essa sua experiência como auxiliar de direção, Adélia já não mais acreditava na possibilidade de vir a atuar novamente em outra atividade dentro do contexto escolar, salvo a docência. Segundo ela:

> Durante o curso [de Pedagogia] a gente tinha que escolher qual habilitação. Eu acabei escolhendo Orientação Escolar e foi nesse momento que eu saí da sala de aula e comecei a auxiliar a direção. E aí eu pensei: “Nossa, é isso mesmo que eu quero”. [...] Só que daí as coisas mudaram, eu mudei de cidade, passei no concurso aqui em 2006 e voltei para sala de aula. Aí eu

> pensei que isso estava bem distante e agora surgiu a oportunidade (ADÉLIA).

Ao receber o convite da diretora da escola em que lecionava para assumir a coordenação pedagógica dessa mesma unidade, Adélia, a princípio, hesitou. Ciente das mudanças que a nova função provocaria em sua rotina de trabalho, ela teve dúvidas sobre estar realmente preparada para abraçar as responsabilidades que nela estavam implicadas.

Entretanto, a professora coordenadora conta em seu relato que acabou aceitando ingressar na coordenação pedagógica por compreender que esta seria uma oportunidade interessante ao seu crescimento profissional, por "estar há muitos anos em sala de aula e necessitar de novos desafios" (ADÉLIA). Ou seja, esse convite representava para Adélia uma nova abertura para sua atuação junto a outras áreas do espectro das possibilidades de exercício do pedagogo no contexto escolar.

Nota-se, portanto, que o motivo expresso por Adélia para seu ingresso na coordenação está vinculado ao alargamento de suas perspectivas como pedagoga, uma vez que para esses profissionais a sala de aula representa apenas uma das múltiplas possibilidades de atuação, embora seja a mais usual entre elas.

Libâneo (2008) explica que faz parte do senso comum a ideia de que o curso de Pedagogia se destina a formar professores para ensinar crianças, sendo essa, inclusive, uma concepção aceita por muitos pedagogos. O autor ressalta, entretanto, que "todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente" (LIBÂNEO, 2008, p. 39), já que o trabalho de ordem pedagógica é muito mais amplo, envolvendo toda a multiplicidade de questões e de práticas educativas sobre e para Educação. Desse modo, na área da educação e no âmbito do contexto escolar, além de docente, o pedagogo pode ainda atuar como supervisor escolar, orientador educacional, gestor educacional ou coordenador pedagógico.

É importante também considerar que a atuação do pedagogo não se limita às práticas educativas escolares, visto que elas estão presentes em variadas atividades sociais contemporâneas, estendendo-se a contextos e espaços diversos como, por exemplo, empresas, meios de comunicação, museus, política, etc. Em vista disso, enquanto profissional responsável pela reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo e pela orientação de suas práticas, o campo de atuação do pedagogo se apresenta amplo e diversificado.

Entretanto, Libâneo (2008) destaca que, na atualidade, o trabalho do pedagogo ainda está predominantemente assentado na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, quer seja pelo fato de ser essa a atividade que absorve a maior quantidade de seus profissionais, ou mesmo pela razão de ser este o significado social e historicamente enraizado acerca da função e da identidade desse profissional.

Sendo assim, no convite feito pela diretora a Adélia, chamando-a a assumir a coordenação da escola em que há seis anos lecionava, ela viu convergir seus interesses pessoais relativos a novos desafios profissionais e a sua atuação junto à equipe de gestão. Portanto, é possível compreender que o sentido que Adélia elaborou para a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso, esteve vinculado à possibilidade de seu desenvolvimento profissional por meio de sua atuação como pedagoga em uma atividade distinta à docência.

Além disso, tornar-se coordenadora pedagógica também representava para Adélia a oportunidade de vivenciar novamente um prazer semelhante ao que tivera quando trabalhou, tempos atrás, como auxiliar de direção.

Ao se referir a esse momento profissional específico, ela sempre o faz por meio de termos que expressam o quão positivas foram suas experiências nessa atividade como, por exemplo: “Eu me lembro de que quando pude trabalhar na escola, auxiliando a direção, isso tinha me dado um prazer muito grande”, ou ainda “[...] foi nesse momento que eu saí da sala de aula e comecei a auxiliar a direção. E aí eu pensei: ‘Nossa, é isso mesmo que eu quero’” (ADÉLIA).

Os aspectos subjetivos, que se evidenciam na carga emocional com que Adélia se expressa em relação à sua experiência como auxiliar de direção, revelam sua identificação com a função de gestora, constituída há tempos atrás. Esta especificidade de seu processo de socialização profissional, embora tenha ficado distante devido aos anos que se passaram, produziu-lhe marcas em sua identidade de pedagoga que sua atuação junto à coordenação pedagógica será agora responsável por atualizar.

Os relatos de Cecília, Clarice e Adélia e os motivos neles expressos para o ingresso dessas professoras na coordenação pedagógica integraram o indicador “experiências anteriores aproximaram as professoras das práticas da coordenação pedagógica e mediaram seus interesses na atividade”, uma vez que foi possível verificar que a trajetória profissional de todas essas professoras foi assinalada por experiências que lhes permitiram vivenciar ações

bastante próximas àquelas executadas pelos coordenadores pedagógicos, as quais foram responsáveis por dar origem às necessidades e aos motivos que as impulsionaram a assumir essa função.

Cada uma delas, a seu modo, apropriou-se de ações que as aproximaram da atividade da coordenação pedagógica: Cecília tomou para si a tarefa de reunir e articular professores em torno dos projetos didáticos que organizava; Clarice se sensibilizou com o despreparo das professoras recém-formadas e com o contexto de desamparo em que se encontravam e procurou auxiliá-las; Adélia, como auxiliar de direção, experienciou a profissão de pedagoga numa perspectiva que lhe permitiu apreendê-la para além dos limites da sala de aula.

Os reflexos dessas ações externas na consciência fizeram-nas perceber seu contexto de trabalho de maneira diferenciada, reconhecer suas capacidades de ação sobre ele e as incentivaram a deixar de lado os receios e a comodidade em que se encontravam junto à docência para se lançar na coordenação pedagógica, uma atividade da qual desconheciam as precisas significações sociais.

O último indicador que integra o presente Núcleo e que foi denominado “o afeto pela escola mediando a iniciativa de ingresso na coordenação pedagógica" aponta para aspectos de natureza subjetiva que se revelam por meio dos sentimentos de pertencimento e afeto das professoras coordenadoras para com as escolas em que lecionavam, demonstrando que os sentidos que construíram para a nova atividade estavam diretamente vinculados a sua ação sobre esse mesmo contexto.

Cecília expressa em sua narrativa o desejo de poder, como coordenadora pedagógica, contribuir de maneira mais efetiva com sua escola e com seus colegas professores na organização dos projetos e no apoio pedagógico. Para ela, o sentido de ser uma coordenadora pedagógica estava associado à ideia de poder atuar com maior constância e dedicação às ações nas quais já estava envolvida junto a sua escola, em particular.

Também a narrativa da professora coordenadora Cora é permeada por aspectos subjetivos que sinalizam o fato de que os motivos que a conduziram à coordenação pedagógica foram mediados pelos laços de afeto entre ela e a escola na qual, há cinco anos, vinha se dedicando à docência na Educação Especial.

Frente às dúvidas e à hesitação inicial que a dominaram assim que recebeu o convite da direção para assumir a coordenação pedagógica, Cora relata que decidiu aceitar

essa mudança inesperada por desejar contribuir com sua escola, ajudar a equipe gestora, enfim, colaborar com esse contexto escolar pelo qual sentia muita afeição e com o qual estava bastante comprometida. Ao se referir a esse momento, ela diz:

> Até então não passava pela minha cabeça. Aí, sentamos e conversamos, conversamos, ela [a vice-diretora] falou: "Vamos, vamos tentar. Você está aqui há bastante tempo". Eu conheço muito os professores, conheço bastante o bairro. Por trabalhar com Educação Especial é diferente de você trabalhar na sala regular. [...] Eu era do tipo que tinha um bilhete, eu tinha que levar na casa. Eu fiz muito isso esse tempo todo. Eu também tinha um bom relacionamento com os professores. Então eu falei para ela: "Vou pensar, vou pensar". Aí, de um dia para o outro fiquei pensando e pensei: "Bom, uma coisa boa é que eu vou ficar aqui mesmo". Se fosse para sair daqui, jamais (CORA).

> Aí, eu pensei, pensei e aceitei, mais para ajudar a direção, porque a direção é muito boa, a gente trabalha muito bem, gosto deles. Pensei: "Quem sabe? Por eu já estar aqui, já conhecer, de repente é bem melhor". E os professores todos apoiaram e acabei que aceitei. Quando eu vi, já estava dentro da coordenação (CORA).

Cora destaca que, no início do mesmo ano em que ingressou na coordenação pedagógica, por trabalhar no projeto de Educação Especial da rede municipal, foi-lhe solicitado que permanecesse em sua escola por apenas três dias na semana, sendo que, nos outros dois dias, ela deveria atuar junto a outra escola localizada no mesmo bairro, dando apoio pedagógico a seus professores e alunos para a inclusão daqueles com necessidades especiais.

Por dois meses, Cora se dividiu entre as duas escolas. Ela conta que, embora tivesse um bom relacionamento com os professores e com a direção dessa nova unidade, não se sentia bem com a mudança, pois preferia continuar atuando apenas em sua escola de origem. Segundo ela:

> Esse foi mais um dos pontos que me levou a querer deixar e ficar mesmo na coordenação porque, nada contra a escola, fui para lá, conheci a diretora, conheci todo mundo, mas lá é uma escola bem maior e eu tive que largar dois dias aqui para ir para lá e lá eu ia começar do zero. Assim, apesar de ser próximo, eu ia ter que conhecer os alunos e tal e eu não me sentia bem. Eu falava: "Não gente, para eu começar aqui, agora, com essa quantidade de alunos". Lá tem muito mais aluno do que aqui. Lá tem mil e pouco. Eu falei: "Não vou, não vou. Se eu ficar na coordenação, então eu vou ficar só aqui e talvez só aqui eu seja bem mais útil. Talvez eu consiga produzir mais do que ficar me dividindo". Embora lá eu gostasse também de ir, porque eu tenho bastantes colegas, a diretora é conhecida, eu já trabalhei com ela. Mas esse foi um dos motivos que eu pensei: "Se eu ficar só aqui, eu vou me dar melhor" (CORA).

A narrativa de Cora expressa, portanto, um segundo motivo para o ingresso da professora na coordenação pedagógica, além de sua vontade de contribuir com a escola e assistir os diretores com os quais tanto se sentia apegada. Esse segundo motivo, também mediado por seus vínculos de pertencimento com a escola, corresponde à possibilidade que a função de coordenadora lhe traria de permanecer trabalhando apenas nessa unidade na qual já estava envolvida há tanto tempo, sem ter mais que dividir sua dedicação com outra escola.

Ficou evidente nos relatos de Cora que o interesse revelado pelo primeiro motivo mantém certa conexão com os objetivos da atividade da coordenação pedagógica; mas, por outro lado, o segundo motivo por ela apresentado se caracteriza por não estar vinculado a esses mesmos objetivos. Porém, se o distanciamento desse seu motivo em relação ao fim da atividade denota sua pouca identificação inicial com a coordenação pedagógica, é certo que ele também revela a profunda identificação da professora com a escola em que vinha lecionando nesses últimos anos.

Mais do que a necessidade de ser professora, ou coordenadora, Cora sentia a necessidade de trabalhar naquela escola, em específico. Ao vislumbrar a possibilidade de sua satisfação no convite para o ingresso na coordenação pedagógica, essa sua necessidade se transformou no motivo que a impulsionou a aceitar a proposta de atuar fora da docência, abraçando uma atividade que não apenas era nova para ela, mas também para toda a rede municipal de escolas.

Os motivos que mobilizaram Cora a ingressar na coordenação pedagógica ilustram com clareza a concepção de Vigotski (2001) acerca da indissociabilidade entre as dimensões cognitiva e afetiva do pensamento humano. Ao afirmar que “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (p. 479-480), o autor assinala a importância do papel que os sentimentos e as emoções ocupam junto ao pensar e agir humanos, sublinhando a necessidade desses componentes elementares da subjetividade ser levados em conta ao se investigar o modo singular de ser, pensar e agir de cada um sobre as determinações sócio históricas que estruturam a realidade que o cerca.

A maneira particular pela qual cada uma das professoras participantes foi motivada a ingressar na coordenação pedagógica e os sentidos pessoais que construíram para essa atividade evidenciam o fato de que cada um é capaz de produzir o novo, o singular, a partir dos significados sociais. Num enlace entre a objetividade e a subjetividade, entre o

social e o pessoal, cada uma delas revelou uma identificação inicial diferenciada com a coordenação, resultado das vivências e afetos experienciados enquanto eram docentes.

De maneira sintética, pode-se afirmar que a experiência de Cecília no trabalho com projetos didáticos, a de Clarice no auxílio às professoras iniciantes e a de Adélia como auxiliar de direção, assim como o sentimento de Cora por sua escola se constituíram nos mediadores para os motivos que as levaram a ingressar na coordenação e, consequentemente, para os sentidos que cada uma elaborou para fundamentar sua compreensão sobre a atividade, bem como para direcionar suas ações dentro do exercício da coordenação pedagógica.

Embora a generalização não seja o propósito dessa pesquisa, tão pouco possível do ponto da vista da fundamentação teórica utilizada, nota-se que as professoras participantes têm em comum a vivência do trabalho docente como meio fundamental à objetivação de sua personalidade. O modo como estavam todas intensamente envolvidas com a atividade que desenvolviam acabou lhes servindo de estímulo para sair da comodidade que os vários anos de magistério lhes proporcionava, impulsionando-as a abraçar um desafio profissional no qual o espaço de atuação, as responsabilidades e as atribuições tomam novas proporções, bem diferentes daquelas com as quais se depara o trabalho docente.

4.2 A Multidimensionalidade da Ação do Coordenador Pedagógico: uma (Re)Significação Mediada pelos Saberes Docentes

De acordo com os referenciais da Psicologia Sócio-Histórica que orientam essa investigação, os indivíduos não se constituem apenas com base nos fenômenos internos, tão pouco estão reduzidos a simples reflexos do meio exterior. Numa oposição às visões reducionistas, quer sejam elas de cunho objetivista ou subjetivista, Vygotsky e seus colaboradores avançam para uma compreensão acerca da consciência humana como o reflexo da realidade objetiva que, por meio do processo de internalização, individualiza-se.

Aguiar (2000) explica que, na passagem de “fora” para “dentro”, a realidade objetiva é filtrada pelo conteúdo sensível (sensações, experiências emocionais, imagens de percepção, representações) pertencente à subjetividade e se transforma, “nesse momento, ao mesmo tempo que é realidade objetiva, independente do sujeito em particular, ela ‘se nega

enquanto tal' (como realidade objetiva), justamente porque passa a ser realidade subjetiva" (p. 129).

Vigotski (2005) nos orienta que é por meio da palavra significada, produzida sócio historicamente, que os reflexos da realidade objetiva estão presentes na consciência dos indivíduos. Segundo o autor, a linguagem se constitui, portanto, no principal elemento mediador da relação entre o homem e o mundo exterior, bem como entre ele e sua própria consciência. Porém, assim como todo e qualquer signo externo, ao ser apropriada e internalizada, a palavra se particulariza e, nesse processo, o significado social, que faz parte da realidade objetiva, é matizado por uma conotação própria, subjetiva, que se revela por meio do sentido.

No esforço de compreender a consciência, ou seja, de apreender as formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos, a palavra, constituída pela convergência dos significados sociais e dos sentidos pessoais, torna-se a principal unidade de análise, já que ela tem o pensamento e a linguagem como seus elementos constitutivos e inseparáveis.

À luz dessa concepção de que a palavra, por meio de seu significado e sentido, traduz o modo como a realidade objetiva se manifesta junto à consciência individual e condiciona as ações, os pensamentos e os sentimentos particulares, esse Núcleo tem o propósito de discutir os significados compartilhados pelas professoras coordenadoras acerca da coordenação pedagógica, bem como os sentidos por meio dos quais cada uma delas constrói seu modo singular de ser e estar nessa atividade.

Porém, antes de se buscar a interpretação dos indicadores que integram propriamente este Núcleo, torna-se interessante retomar algumas significações a respeito da coordenação pedagógica, já sinalizadas pela discussão do Núcleo anterior. Entre as variadas questões relativas ao ingresso das professoras na função da coordenação que foram aqui pontuadas, a que esteve invariavelmente presente em todas as narrativas e que, portanto, merece aqui ser reiterada, diz respeito a pouca clareza que as professoras coordenadoras tinham sobre o significado e as características do trabalho na coordenação pedagógica, ao assumirem essa função.

Consideramos o fato da coordenação pedagógica ser uma atividade recentemente implantada nas escolas da rede municipal, que não contemplavam essa atividade na responsabilidade de um só profissional. Confirmamos, pois, que as professoras participantes desse estudo, integram a primeira turma de coordenadores pedagógicos da rede, daí a

demonstração de insegurança quanto às suas atribuições, limites e possibilidades na nova função.

As experiências socioculturais vividas como professoras e pedagogas, entretanto, permitiu-lhes elaborar uma significação inicial para a coordenação pedagógica mediada por suas vivências no ofício docente, assim como pelas motivações particulares que as direcionaram a assumir a função. Mesmo que esse reflexo inicial da atividade da coordenação pedagógica em sua consciência fosse ainda imperfeito, incompleto, ele permitiu que as professoras elaborassem significações capazes de guiar suas ações e seu modo de ser na atividade, no momento de seu ingresso.

Em vista disso, ao serem identificados os motivos que orientaram Cecília, Clarice, Adélia e Cora a ingressar na coordenação pedagógica, foram também desvelados os sentidos elaborados por cada uma das professoras para a função que estavam a assumir. Vale retomar que, segundo Vygotsky (2005), tais sentidos expressam a maneira particular pela qual cada professora coordenadora interpretou, naquele momento, a realidade objetiva de sua atividade a partir de suas próprias experiências cognitivas e afetivas.

A professora coordenadora Cecília, motivada por suas vivências com a organização de projetos e com o auxílio pedagógico a seus colegas professores, concebeu um sentido para a coordenação como atividade direcionada a articular os professores em propostas didáticas e a lhes prestar assistência pedagógica. Clarice, também motivada pela possibilidade de auxiliar pedagogicamente os professores, assumindo efetivamente um papel que de modo espontâneo já desempenhava junto às professoras iniciantes de sua escola, desenvolveu para a coordenação um sentido que a associou às ações de formação e de auxílio pedagógico direcionadas aos docentes.

Foi possível verificar, portanto, que os sentidos atribuídos, tanto por Cecília quanto por Clarice, estavam diretamente relacionados aos objetivos da atividade. O mesmo, porém, não aconteceu com as professoras coordenadoras Adélia e Cora.

Adélia, por exemplo, superou as incertezas quanto a aceitar o convite da diretoria de sua escola para assumir a coordenação pedagógica, ao perceber na nova atividade a oportunidade de trabalhar novamente junto à equipe de gestão. O sentido elaborado pela professora coordenadora para a atividade na qual estava ingressando estava, portanto, associado à possibilidade de ampliar sua ação como pedagoga, atuando não apenas junto

àquele pequeno número de alunos que tinha em suas salas de alfabetização, mas de modo mais extensivo, junto a todos os professores e alunos da escola.

Cora, motivada pelo afeto que sentia pela unidade escolar em que lecionava e pelos sentimentos de respeito e companheirismo por seus diretores, concebeu para a atividade da coordenação pedagógica um sentido que a vinculou à colaboração com os trabalhos desenvolvidos pela equipe gestora e à possibilidade de permanecer trabalhando exclusivamente na mesma escola na qual lecionava, sem mais precisar dividir sua jornada de trabalho entre duas escolas.

Convém destacar que, embora as motivações apresentadas por Adélia e Cora para iniciar seus trabalhos na coordenação não estivessem diretamente vinculadas aos objetivos da atividade, isso não representa que as professoras desconhecessem tais objetivos, ou seja, que eles não fossem motivos compreensíveis para elas.

A teoria de Leontiev (2001) nos permite interpretar que mesmo que os objetivos diretos da atividade não representassem para essas professoras os motivos realmente eficazes para sua ação, tal fato não impede que esses objetivos fossem compreendidos por elas.

Também é importante esclarecer que, para o autor, ao longo do exercício da atividade, os motivos que orientam as ações dos indivíduos podem mudar. Por intermédio das relações estabelecidas, pelas novas necessidades que surgem, pelas percepções, representações e sentimentos que vão sendo constituídos junto às ações dos sujeitos, os motivos que os orientam podem se modificar e, desse modo, os objetivos que antes eram apenas compreensíveis podem se tornar eficazes, ou vice-versa. Por consequência, o sentido que a atividade adquire para os indivíduos está suscetível a mudanças, pode ser ampliado, reduzido, ou ainda ganhar características completamente diferentes de acordo com novas experiências cognitivas e afetivas que forem sendo vivenciadas.

Fazendo uma referência ao desenvolvimento da criança, mas sem se limitar às atividades unicamente empreendidas nesse período do ciclo de vida, Leontiev (2001) afirma que muitas ações orientadas por motivos apenas compreensíveis, podem vir a se tornar atividades uma vez que os resultados dessas ações vão transformando esses motivos em eficazes. O autor ilustra tal situação de modificação dos motivos de apenas compreensíveis para realmente eficazes, utilizando o exemplo de uma criança cujos pais lhe impuseram a condição de somente poder brincar após fazer suas tarefas escolares. Durante algum tempo, o motivo realmente eficaz que a impulsiona a fazer seus deveres de casa é a permissão para sair

e brincar. Embora possa existir em sua consciência o desejo de tirar boas notas e cumprir com seus deveres, não são exatamente esses motivos que a estimulam a agir.

Após algum tempo, entretanto, é possível ver a mesma criança fazendo suas lições por conta própria, sem precisar mais ser induzida por seus pais a isso. Nesse caso, o motivo realmente eficaz que agora leva a criança a fazer as lições escolares corresponde a um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela. Leontiev (2001) explica como ocorre esta transformação do motivo, do seguinte modo:

> É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas num nível mais alto (LEONTIEV, 2001, p. 70-71).

De maneira análoga, as experiências vivenciadas no desempenho da função permitiram às professoras coordenadoras elaborar outros sentidos para sua atividade, assim como reiterar alguns que haviam sido formulados quando do momento de seu ingresso. O conjunto dos indicadores que compõem este Núcleo se propõe a revelar, portanto, as significações que a coordenação pedagógica adquiriu para as professoras participantes após a vivência dos primeiros meses nessa função. São esses indicadores: (i) o coordenador pedagógico como parceiro da direção; (ii) o coordenador pedagógico como agente articulador do coletivo escolar; (iii) o coordenador pedagógico como mediador da formação do professor; (iv) o coordenador pedagógico como parceiro do professor nas suas ações pedagógicas; (v) o coordenador pedagógico como parceiro do professor no auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A multiplicidade de significações trazidas nos relatos das professoras coordenadoras para sua atividade evidencia a complexidade do conjunto de tarefas pelas quais esse profissional é responsável. Ao se levar em conta as três dimensões de sua atividade – formadora, articuladora e transformadora – não se pode perder de vista o fato de que cada uma delas se organiza em torno de variadas ações que ora convergem e se complementam, ora se dão individualmente, acarretando, por fim, uma rotina de trabalho estruturada sobre uma complexa rede de ações.

Em vista disso, autores, tais como Almeida (2010) e Placco (2010), alertam para a atenção que o professor coordenador dever ter em administrar essa sua rotina, definindo

prioridades, metas e também parcerias em suas ações, porque, de outro modo, a natureza complexa de sua função, aliada às tantas emergências que diariamente despontam na escola, facilmente acabarão por levá-lo a se perder numa dinâmica de trabalho que pouco ou nada contribuirá para que ele efetivamente cumpra com os objetivos de sua atividade. De acordo com Placco (2010):

> O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, "apagando incêndios" em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola (p. 47).

Também os resultados da pesquisa desenvolvida por Placco, Souza e Almeida (2012) demonstram que a multiplicidade das ações dos coordenadores pedagógicos das diversas regiões brasileiras é o eixo condutor da atividade desse profissional. Assim relatam:

> Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 257).

Lamentavelmente, as autoras avaliam que:

> Essa atribuição [o acompanhamento dos professores], que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições. Predomina o eixo da articulação. Em síntese, a multiplicidade dos fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs [coordenadores pedagógicos] (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 257).

Seguindo esse mesmo modelo de funcionamento para o seu cotidiano de trabalho, onde se mantêm ocupadas com numerosos afazeres que procuram atender às diferentes dimensões de sua atividade, todas as professoras coordenadoras participantes revelaram, em suas narrativas, ter uma rotina intensa, orientada tanto ao atendimento aos pais, aos professores, quanto às solicitações da direção e da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, se na descrição de sua rotina como coordenadoras pedagógicas elas revelaram muitas semelhanças no que diz respeito às tarefas com as quais se ocupam diariamente, ao serem questionadas sobre a compreensão que construíram para a coordenação pedagógica no decorrer dos primeiros meses de sua atuação na função, cada uma delas, de

modo diferenciado, associou a significação de atividade ao conteúdo de algumas das ações que dela tomam parte.

Ou seja, mesmo atuando numa mesma atividade, com atribuições semelhantes e em contextos próximos, cada uma das professoras coordenadoras formulou um sentido particular para a sua atividade. Portanto, o que se pode verificar é que, embora a realidade objetiva que cerca as professoras participantes se apresente muito parecida, os reflexos dessa realidade sobre as consciências individuais acentuaram determinados aspectos que o conteúdo sensível presente em sua subjetividade sublinhou como mais relevantes.

Cora, por exemplo, reitera, após cinco meses de sua atuação na coordenação pedagógica, o mesmo sentido que elaborou para a atividade quando de seu ingresso. Ao longo de sua narrativa, ela sublinha por variadas vezes sua compreensão sobre o coordenador pedagógico como parceiro da direção, como um profissional a mais para integrar a equipe de gestão e cooperar com seus trabalhos. Ao traçar uma avaliação sobre sua atuação, por exemplo, ela revela: “É difícil falar, mas acho que um a mais para ajudar na direção está ajudando mesmo” (CORA).

Entretanto, se a parceria entre o coordenador pedagógico e os outros membros da equipe de gestão é benéfica ao trabalho de todos, além de necessária ao desenvolvimento de um projeto conjunto com vistas à melhoria dos processos educativos desenvolvidos na escola, também é preciso considerar os equívocos que ela pode acarretar junto à consolidação de um entendimento sobre a coordenação pedagógica que não leva em conta a importância e as necessidades particulares das ações dessa atividade para o contexto escolar. Ou seja, ao ser confundido e ao se confundir como apenas mais um membro da equipe gestora, cuja finalidade se encerra em apoiá-la, o coordenador pedagógico pode acabar empalidecendo os objetivos da própria atividade.

Infelizmente, Cora parece sinalizar para essa significação equivocada sobre a parceria entre coordenador e direção quando, em alguns trechos de sua narrativa, ela revela que:

> Esses tempos atrás, por exemplo, a nossa vice passou por uma cirurgia e teve que ficar trinta dias em licença e ficou só o diretor. Então, tendo a coordenação, ela saia com muito mais confiança. Se ele tinha uma reunião... Vira e mexe, são muitas reuniões e tem que buscar isso e aquilo. Então, nesse lado foi legal, está dando fruto, porque ele confia, conhece e fala: “Olha, eu vou sair, você fica aqui, qualquer problema”. E, de fato, às vezes dá qualquer probleminha. Então, nesses casos, eu achei que está sendo legal (CORA).

> Eu estou satisfeita em saber que eu posso ajudar em alguma coisa, como eu acabei de falar. Isso é bom para mim, eu fico satisfeita sim. Se o diretor precisa e a vice não está, eu estou aqui e qualquer coisa eu ligo (CORA).

Em outros trechos, Cora se mostra consciente das necessidades de mudança na organização dos processos educativos da rede de escolas municipais e que o coordenador pedagógico é um importante personagem para que os avanços possam de fato acontecer. Segundo ela:

> Porque a educação está mudando e eu acho, sinceramente, que está mudando para melhor, porque eles estão dando uma remexida que, na minha opinião, tinha que acontecer mesmo. Do jeito que estava não tinha mais condições. Ter o coordenador pedagógico nas escolas já foi um grande passo. Só a direção não dava conta, são escolas grandes (CORA).

O modo como Cora dá sentido e representa a figura do coordenador pedagógico sempre à sombra da direção, numa posição de seu auxiliar, permite-nos antecipar uma conclusão de que existe a necessidade de ser oferecida aos professores coordenadores iniciantes uma formação específica que acentue a importância de suas ações particulares para o melhoramento de todo o processo educativo que se sucede no contexto da escola. Orientá-los e ajudá-los a desenvolver uma atitude de cooperação que não obscureça sua independência e que valorize a relevância de seu papel e funções se torna indispensável para que os resultados de seu trabalho possam realmente contribuir com mudanças à qualidade da educação.

A maneira como os demais indicadores que integram este Núcleo foram estruturados também reforça a ideia de que, após os primeiros meses de atuação na coordenação pedagógica, ainda não foi possível que um entendimento mais completo sobre a própria atividade se consolidasse entre as professoras coordenadoras. Um dos fatores que nos indicam essa proposição se revela nos indicadores “o coordenador pedagógico como agente articulador do coletivo escolar” e “o coordenador pedagógico como mediador da formação do professor” que, embora indiquem as principais dimensões do trabalho desse profissional no contexto escolar, surgiram apenas do relato de Clarice.

Dentre todas as professoras coordenadoras participantes, somente Clarice, em sua fala, associou diretamente os termos articulação e formação de professores à significação que construiu para a coordenação pedagógica. Em momentos distintos, ela revela que reconhece essas ações como intrínsecas ao trabalho pelo qual o coordenador pedagógico é responsável, ou seja:

> A palavra coordenar eu acho um pouco pesada, mas é conseguir realmente articular, fazer ligações entre os professores, as disciplinas e os alunos (CLARICE).

> E a outra coisa que eu acho muito importante na questão do coordenador pedagógico é a parte da formação do professor porque, por várias vezes no começo do ano, eu tive que ouvir: "É inadmissível um professor como eu, formado em faculdades conceituadas, ter que sentar para estudar para dar aula para um aluno meu". Hoje, eu tenho que sentar para estudar para desenvolver o meu trabalho. Não acho, de forma alguma, que isso seja uma vergonha. A todo o momento os alunos mudam, a educação muda. Então, o papel principal é esse, é a formação e depois essa parte de articulação que eu sinto falha (CLARICE).

Todavia, ao descrever as ações por meio das quais tem procurado realizar seu papel de mediadora da formação dos professores, a professora coordenadora revela: "A questão da formação é aquilo que falei: proponho sugestões, ideias, estratégias de aulas. Quem está ouvindo coloca tudo em uma peneira e separa – isso serve para mim e isso não serve" (CLARICE).

O que se nota a partir desse seu relato é que, embora Clarice reconheça a importância do papel do professor coordenador na mediação da formação dos professores e que venha buscando atuar nessa direção, suas ações parecem estar muito mais próximas a um suporte pedagógico que, a partir de uma concepção tradicional e técnica do fazer docente, procura atender questões pontuais e imediatas da prática do professor em sala de aula.

Tardif (2005) e Gauthier (1998) nos ajudam a compreender o encaminhamento dado pela coordenadora para suas ações destinadas aos professores quando revelam que, dentre os variados saberes que integram a totalidade do saber docente, é o saber originário da experiência e orientado à prática que tem, de acordo com a representação elaborada pelos professores, maior importância para eles. De acordo com Tardif (2005) :

> Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2005, p. 21).

Ambos os autores consideram que há, porém, um grande risco nessa concepção que privilegia unicamente a prática, pois, embora o saber experiencial ocupe uma posição de destaque no ensino, assim como em qualquer outra prática profissional, ela não representa a totalidade do saber docente.

Seguindo o mesmo direcionamento dado por Clarice para sua ação junto aos professores, Adélia e Cecília também demonstram ter elaborado um sentido para a coordenação pedagógica que vincula essa atividade ao auxílio pedagógico aos docentes no que se relaciona a suas práticas e às dificuldades do cotidiano de trabalho. As professoras coordenadoras assim se expressam:

> Eu acho que o coordenador pedagógico existe mesmo para estar ajudando o professor a desenvolver um trabalho mais enriquecedor. Porque, de repente, ele, naquela zona de conforto, acaba ficando ali, naquela mesmice. Porque também não tem ninguém para estar incentivando, ajudando nas ideias ou para estar auxiliando no trabalho que ele está tendo mais dificuldade (ADÉLIA).

> Eu penso que tudo que os professores me pediam, eu estava disposta a ajudar. Eu tenho um professor de matemática que estava com dificuldade no sexto ano e essa era uma turma com bastante aluno de inclusão. Ele estava com dificuldade em trabalhar com esses alunos. Então, como eu já tinha trabalhado com essa turma, eu sabia exatamente como falar para ele o que eu fazia: “Olha, se você for por esse caminho, talvez você consiga”. Então ele pediu ajuda, eu fui na sala, passei para ele alguns materiais que eu tinha e algumas formas que eu fazia e que deram certo para eu trabalhar com aquelas crianças (CECÍLIA).

O indicador “o coordenador como parceiro do professor nas suas ações pedagógicas” reforça, portanto, que existe uma acentuada preocupação das professoras coordenadoras participantes em colaborar com os professores naquilo que se relaciona às questões técnicas que estão implicadas no seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Entretanto, considera-se que as ações das professoras coordenadoras, orientadas à assistência pedagógica aos professores, ainda que sejam bem-vindas e que possam produzir reflexos positivos junto à prática docente e à aprendizagem dos alunos, por si só, não são suficientes à condução de uma formação continuada com vistas a mobilizar o coletivo dos professores para o exercício consciente e dialógico de seu fazer pedagógico.

De acordo com Davis et al. (2011), no paradigma de formação continuada em serviço centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, o coordenador pedagógico assume o importante papel de articulador de ações formativas que, guiadas por uma perspectiva colaborativa e a partir das demandas coletivas, incentiva o papel da escola como lócus de formação continuada permanente. Nesse sentido, a escola, que é local reconhecidamente de aprendizagem para aluno e de ensino para o professor, abre-se também como espaço no qual os professores aprendem sobre sua própria profissão, sobre como ensinar aos seus alunos.

Sendo assim, à luz desse modelo colaborativo de formação, os professores deixam de ser meros consumidores de conhecimento, para assegurarem a posição de protagonistas de sua própria formação, porque passam a produzi-lo, valorizando a si, a seus parceiros e a seu contexto. De acordo com Almeida (2005), práticas de formação docente orientadas sob esse enfoque levam os professores a redimensionar sua profissionalidade, pois possibilitam que eles "se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos" (p. 5).

A formação contínua desenvolvida no interior da escola e sustentada por um projeto formulado por todos os envolvidos, docentes e equipe gestora, articulados pelo coordenador pedagógico, não apenas é capaz de produzir respostas aos problemas que emergem do exercício profissional naquele contexto específico, como também, a partir de estudos e trocas entre os pares, há a possibilidade de concepção de novas práticas e, como resultado delas, mudanças qualitativas na escola podem ser efetivadas.

Sem procurar negar a importância da natureza das ações que têm sido desenvolvidas pelas coordenadoras participantes junto aos professores de suas unidades, especialmente quando destinadas àqueles com menor experiência docente; há que se considerar, todavia, seu distanciamento em relação ao entendimento acerca da formação docente com vistas a que esses profissionais desenvolvam as habilidades e as competências necessárias a fim de que eles próprios, sozinhos ou no coletivo de seus pares, possam refletir e buscar respostas às questões com as quais se defrontam no contexto de seu trabalho. Para que esse fim seja alcançado, alerta Placco (2010):

> É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (p. 58).

Sob a perspectiva aqui delineada, a formação continuada não pode estar reduzida unicamente ao ensinamento de práticas pedagógicas que não valorizam o docente, sua experiência e o contexto de seu trabalho como protagonistas desse processo. Em outras palavras, ela deve favorecer a busca pela superação da alienação do trabalho docente através do estímulo à geração de dúvidas sobre as certezas, motivando o professor a se apropriar continuamente de novos saberes oriundos das mais variadas áreas do conhecimento, a rever

sua prática e atribuir-lhe novos significados, enfim, a viver a docência sem receio de enfrentar as dificuldades e de propor mudanças (PLACCO; SILVA, 2000).

Colaborando com a significação que concebe o professor coordenador como um profissional parceiro dos docentes, Cecília e Adélia constroem um sentido ainda mais específico para suas ações junto aos professores. O indicador "o coordenador pedagógico como um parceiro do professor no auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem" revela que ambas se preocupam com o fato de que suas intervenções junto aos professores reflitam positivamente sobre a aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades e aos quais, na maioria das vezes, não é dada a atenção necessária para que possam se desenvolver satisfatoriamente nos estudos escolares. Segundo Adélia:

> Eu acho que também é estar trabalhando diretamente com aqueles alunos que têm dificuldade e são esquecidos, muitas vezes, são deixados de lado. Porque, realmente, os alunos que não dão problema, eles vão sozinhos. Os que têm dificuldades são os que necessitam. Acho que nesse momento o papel do coordenador está sendo fundamental para estar despertando no professor o olhar diferenciado para aquele aluno que está demonstrando maior dificuldade (ADÉLIA).

A professora Cecília, para quem a escola os estudos sempre assumiram uma posição destaque em sua história de vida, revela uma profunda preocupação em atuar de modo a garantir a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles que têm mais dificuldades e que, muitas vezes desamparados pela família e pelos próprios professores, têm poucas chances de enfrentar com sucesso os obstáculos que se apresentam nos estudos.

> Ajudar a resolver [os problemas de aprendizagem], para que nós juntos, eu e os professores, pensemos numa solução para trabalhar com aquele aluno. Porque eu não vou pegar aquele aluno da sala de aula que não está fazendo atividade, ou que está com dificuldade e eu não vou dar aula para ele. Não é nesse sentido que eu vou ajudar, mas eu vou pensar junto com o professor como nós vamos trabalhar e ajudar esse aluno (CECÍLIA).

> Principalmente aqueles alunos que têm dificuldade [...]. E se a gente estiver ali do lado deles, apoiando, ajudando, eu acho que é gratificante sim porque um aluno que a gente consegue ajudar quando a gente está na sala de aula, a gente já fica feliz. Se a gente atingir os professores, fica mais gratificante ainda porque daí são mais alunos. Cada professor vai ter o seu aluno que você ajudou, que você interferiu porque de repente a escola é o que o aluno tem. Muitas vezes, ele não tem a família ali do lado dele, ajudando, fazendo tarefa, cobrando, lendo para ele. O que ele tem é a escola (CECÍLIA).

Quando Cecília enfatiza em sua fala a ideia de que os alunos se encontram muitas vezes sozinhos, sem o estímulo e o acompanhamento de suas famílias e, portanto, tudo o que eles têm é a escola, ela está, na verdade, trazendo para sua atuação de coordenadora

pedagógica um traço importante de seu processo histórico e que, certamente, sempre esteve implicado em sua condição subjetiva de ser professora.

Expondo-nos um pouco da sua história de vida, Cecília, cuja família é de origem humilde e de pouca instrução, nunca recebeu apoio familiar para estudar. Sozinha, entretanto, ela percebeu o valor da escola e, mantendo-se sempre dedicada nos estudos, conseguiu superar o determinismo das condições sociais e alcançar o ensino superior, o que ninguém de sua família ainda havia feito. Ao longo da narrativa sobre sua história, ela conta que:

> O meu pai é semianalfabeto e nunca deu valor para a escola. Ele achava que estudar era bobeira e que aquilo não ia acrescentar em nada. Mas eu acreditava que a escola ia ser para mim a forma com que eu ia conseguir melhorar minha condição social. Então, eu sempre estudei. [...] Os dois [irmãos] desistiram parar de estudar, mas eu continuei e eu achava que era pela escola que eu ia conseguir ser alguém na vida. E fui. Eu tive a escola para me apoiar, não foi a família que disse: "Vai lá, você vai estudar" (CECÍLIA).

Dessa maneira, ao falar sobre sua condição de aluna, Cecília se mostra afetivamente envolvida pela situação de desamparo em que muitos alunos se encontram, o que implica em sua determinação por ajudá-los e também a seus professores para que não os abandonem e, juntos, ela e os docentes, possam encontrar melhores caminhos para ensinar esses alunos.

Diante dos sentidos revelados pelas professoras coordenadoras para sua atividade e que foram elaborados no decorrer dos primeiros meses em que nela estiveram atuando, nota-se a clara influência de um saber-fazer e de um saber-ser que se consolidaram ao longo dos anos de docência. Ou seja, eles desvelam um pensar e um agir mediados por um conteúdo subjetivo que se estruturou no e pelo magistério.

Adélia atesta esta argumentação, ao revelar: "Eu iniciei meu trabalho assim: o que eu, como professora, gostaria que meu coordenador estivesse fazendo por mim? Então foi assim que eu comecei. Na verdade, todo tempo eu me coloco na posição de professora" (ADÉLIA).

Sem muitas referências iniciais que lhes servissem de modelo para sua atuação na coordenação, as professoras coordenadoras utilizaram de seus saberes docentes para lhes guiar em suas primeiras vivências na função. Preocuparam-se, portanto, em auxiliar seus colegas oferecendo-lhes sugestões, ideias de trabalho e estratégias de ensino que pudessem enriquecer sua prática pedagógica e facilitar a superação de dificuldades pontuais do seu cotidiano de trabalho. Também demonstraram perceber que sua parceira com os professores

pode projetar reflexos favoráveis na aprendizagem dos alunos, especialmente, na aprendizagem daqueles que apresentam maiores dificuldades nesse processo.

Esses sentidos elaborados pelas professoras coordenadoras demonstram um avanço para o contexto educacional das escolas em que trabalham, pois revelam seu compromisso junto ao acompanhamento e apoio ao trabalho docente que, anteriormente, se dava de modo isolado, sem nenhum profissional específico a quem eles pudessem recorrer frente aos problemas pedagógicos com que se deparavam. Suas ações de parceria com os professores também representam um avanço para os processos de aprendizagem dos alunos, que têm agora um novo profissional para dar suporte a seus professores, motivando-os para o uso de novas estratégias e práticas.

Entretanto, deve-se levar em conta que é necessário avançar além desses saberes já instituídos, para que as professoras coordenadoras possam perceber a formação continuada dos professores sob uma perspectiva que a contemple em toda sua complexidade e também possam compreender que a parceria entre a coordenação pedagógica e a direção, embora necessária, não deve diminuir a relevância dos trabalhos individuais de cada uma desses diferentes segmentos da gestão escolar.

De acordo com o referencial teórico a que recorremos para o desenvolvimento desta investigação, é certo que ampliação das significações conferidas à coordenação pedagógica pelas professoras que ocupam a função poderá ocorrer com o decorrer do tempo, com a (re)significação de suas experiências na atividade. Esse mesmo referencial também demonstra que foi natural o fato das professoras coordenadoras terem iniciado na função servindo-se dos saberes docentes constituídos. Afinal, como explicam as teorias desenvolvidas em Leontiev (1978) e Dubar (2005), todo processo de socialização profissional desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não representa, portanto, apenas modificar um objeto ou uma situação; trabalhar é modificar a si mesmo na e pela atividade. Desse modo, as professoras coordenadoras carregam em sua identidade as marcas da atividade docente, seus interesses, sua cultura, suas representações e, apenas com o passar do tempo, elas poderão adquirir elementos suficientes para constituir uma nova identidade que seja caracterizada por sua atuação na coordenação pedagógica.

Tardif (2005) sintetiza essa ideia de maneira brilhante, afirmando que:

> Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para

> compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF, 2005, p. 57, grifo do autor).

As discussões desenvolvidas no tópico seguinte procuram discorrer exatamente a respeito do modo como tem se dado o início desse processo de identificação das professoras coordenadoras com a função, procurando-se enfatizar as oportunidades e os limites que as múltiplas relações estabelecidas na atividade têm apresentado ao desenvolvimento desse processo.

4.3 Desafios e Possibilidades no Processo de Identificação com a Coordenação Pedagógica

O presente Núcleo foi estruturado a partir da articulação dos diferentes indicadores que se destacaram do *corpus* produzido pelas professoras participantes por revelar algumas de suas vivências iniciais na prática da atividade de coordenação, bem como o modo como tais experiências têm mediado o processo de constituição de sua identidade de professoras coordenadoras. São esses indicadores: (i) coordenar, atividade que se aprende na prática; (ii) a natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação; (iii) coordenador pedagógico e direção escolar, uma parceria necessária e profícua; (iv) a confusão dos papeis como causadora da frustração do coordenador; (v) a (in)visibilidade dos resultados da atividade do coordenador pedagógico; (vi) os vínculos com a docência permanecem.

Porém, antes de avançar propriamente para a interpretação desses indicadores, convém retomar a perspectiva acerca das questões da identidade sobre a qual as discussões estarão amparadas e que se fundamenta, sobretudo, em Ciampa (2001). A compreensão sobre identidade elaborada pelo autor rompe com as propostas de fragmentação do homem entre dois planos, o individual e o social, caracterizando-o como ser sócio-histórico, cuja identidade se constitui como expressão da relação dialética que se estabelece entre a objetividade do contexto e das relações que nele se realizam e a subjetividade do sujeito.

Para Ciampa (2001), portanto, identidade, consciência e atividade constituem partes inseparáveis de um mesmo mecanismo que caracteriza o homem no movimento de suas relações com o mundo, movimento esse que o faz humano e que realiza o seu devir. A

vinculação entre esses três fatores que configuram o homem sócio-histórico acarreta o fato de que transformações na identidade implicam em transformações na consciência e também na atividade. De maneira recíproca, transformações na consciência ou na atividade trazem mudanças na identidade. Ou seja, se a identidade caracteriza o sujeito, o que ele é, o modo como pensa, sente e age sobre o mundo; à medida que ele modifica o modo como orienta sua atividade externa ou, em sua consciência, ele altera seu modo de perceber a realidade, é certo que transformações se verificam em sua identidade.

Nesse sentido, a identidade nunca é fixa, nunca está limitada a certas características que se mantêm inertes no tempo. Longe disso, segundo o autor, ela toma parte de um processo dinâmico que ora se direciona à metamorfose, caracterizada pela superação de uma identidade anteriormente constituída, ora pelo movimento de reposição que busca conservar suas condições adquiridas.

No caso específico desta investigação, cujo foco está voltado para os professores que substituíram a docência por outra atividade, a coordenação pedagógica, sua identidade, nesse momento de suas trajetórias profissionais, confunde-se com o próprio processo de identificação que estão assumindo com a nova função. Numa negociação que envolve o sentido de sua história pessoal e profissional, as diversas personagens nas quais se reconhecem e através das quais são reconhecidas, juntamente às experiências, relações, representações e sentidos que emergem do novo papel social que estão desempenhando no contexto escolar, as professoras coordenadoras vivenciam a metamorfose de sua identidade. Nesse processo, elas deixam para trás o papel de professoras dos anos iniciais da Educação Básica para personificarem outro, o de coordenadoras pedagógicas.

Adélia, um dos sujeitos do grupo estudado, fornece o primeiro indicativo que nos aproxima do entendimento acerca do modo como as professoras têm vivenciado esse processo de se tornarem coordenadoras. No indicador “coordenar, atividade que se aprende na própria prática”, ela enfatiza a importância das experiências pelas quais tem passado nos últimos tempos e afirma serem essas vivências na prática da atividade que têm lhe permitido desenvolver as competências e habilidades necessárias para se constituir uma coordenadora pedagógica. Segundo a professora-coordenadora:

> Está sendo um momento de aprendizado mesmo. Cada dia eu estou aprendendo, porque não adianta, não tem uma cartilha pronta. Com cada professor você vai ter que lidar de uma maneira diferente, em cada situação você vai ter que pensar como vai fazer para resolver aquele problema de uma maneira diferente. Então, não tem. Eu estou aprendendo (ADÉLIA).

Na análise desse fragmento do relato de Adélia dois importantes aspectos se evidenciam, sendo que o primeiro deles destaca a forte contribuição que as experiências na prática da coordenação pedagógica têm assumido junto à constituição de sua nova identidade, ou como ela manifesta, junto a sua 'aprendizagem' acerca do ser e do agir como coordenadora pedagógica.

Adélia confirma, portanto, a compreensão elaborada por Leontiev (1978) sobre a importância da atividade do trabalho que, segundo ele, não está apenas restrita a uma prática social externa ao trabalhador e orientada à produção. Ao serem interiorizadas a atividade, suas condições e relações, os seus reflexos se fixam à consciência dos trabalhadores, promovendo sua própria transformação.

A segunda questão levantada por Adélia assinala a relevância da dimensão das relações interpessoais no desempenho do trabalho do coordenador, que tem que desenvolver habilidades que reforcem sua competência relacional para poder lidar com a diversidade dos modos de pensar e agir dos diferentes professores nas variadas situações que se apresentam no dia-a-dia da escola.

Sobre esse tema, convém destacar o posicionamento de Souza (2010) que caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico como uma atividade complexa, uma vez que estão sob sua responsabilidade as ações de organizar, orientar e harmonizar grupos de naturezas diversas e que ainda carregam a heterogeneidade em seu interior: professores, alunos, equipe técnica e pais de sua unidade escolar. Ao discutir a diversidade das relações que o coordenador pedagógico tece cotidianamente em seu contexto de trabalho, a autora traça um panorama que nos ajuda a compreender as particularidades que configuram sua complexidade. Segundo descreve e avalia a autora:

> [a coordenação] difere em muito de outras funções, pela diversidade de relações que envolve, Isso sem considerar essa função exercida no espaço escolar, no qual os grupos se caracterizam pela diversidade, os tempos são entrecortados pelas rotinas de aulas, as interações são múltiplas – ora do coordenador com os professores, ora com os alunos, ora com os pais, ora com o diretor, ora com a Diretoria de Ensino etc., e o tempo para essas interações é exíguo, geralmente restrito aos horários dos intervalos, reuniões pontuais, entrada e saída e em HTPCs. Logo, se a função de coordenador já é complexa independentemente do sistema ou contexto em que é exercida, no caso da escola deve-se considerar que essa complexidade assume níveis muito mais elevados e precisa ser considerada quando se discute sobre o trabalho do coordenador pedagógico (SOUZA, 2010, p. 95).

Sendo, portanto, a complexidade e a diversidade características intrínsecas à atividade da coordenação pedagógica, o professor coordenador tem que desenvolver habilidades para lidar com elas. Segundo Almeida (2001), ele deve aguçar suas capacidades de olhar, ouvir, falar, compreender e prezar para que, em seus múltiplos relacionamentos interpessoais, ele assuma uma postura que o permita se tornar um facilitador do desenvolvimento de todos, dos professores, alunos, pais, equipe gestora e de si mesmo.

Adélia assegura que as vivências iniciais na função da coordenação pedagógica têm lhe permitido exercitar e desenvolver tais habilidades para lidar com as questões interpessoais. Entretanto, ela não deixa de considerar que, para o bom desempenho do professor coordenador em sua função, é necessário, antes de tudo, gostar de viver essas relações. Segundo ela: “Eu gosto de lidar com os alunos, eu gosto de lidar com os pais, com os professores. Tem que gostar” (ADÉLIA).

Todavia, deve-se considerar que as múltiplas relações que as professoras coordenadoras estabelecem em seu cotidiano de trabalho não apenas são inerentes à própria atividade que desempenham como também se constituem em fatores fundamentais para o desencadeamento do processo de constituição de sua identidade de coordenadoras pedagógicas. À luz dos referenciais de Ciampa (2001) e Dubar (2005), as identidades correspondem a um processo constitutivo dos sujeitos, permanentemente e dialeticamente produzido através das interações com outras pessoas.

Segundo esclarece Dubar (2005), as várias identidades que assumimos se constituem por meio de um constante movimento de tensão entre o que os outros dizem ao sujeito acerca do que ele é e aquilo que o sujeito toma como seu. Em outras palavras, para o autor, a constituição das formas identitárias se dá por meio de uma relação de forças que se estabelece entre os atos de atribuição, que são externas ao sujeito e dependem de outros, e os atos de pertencimento, que correspondem à forma subjetivada de apropriação daquilo que o indivíduo reconhece como seu.

Sob essa perspectiva, o mecanismo de constituição identitária pode ser sinteticamente caracterizado pela identificação ou não identificação pelo indivíduo com as atribuições que são sempre dos outros e que, portanto, resultam necessariamente dos processos relacionais que direta ou indiretamente o sujeito estabelece com os diversos contextos em que vive e com os demais indivíduos que desses contextos fazem parte.

Placco, Souza e Almeida (2012) avaliam que, no caso dos coordenadores pedagógicos, os atos de atribuição partem do sistema escolar, da organização da escola e de seus agentes (direção, professores, pais e alunos), enquanto os atos de pertença resultam da identificação do professor coordenador com a escola e com as imagens e representações sobre sua função. Desse modo, segundo as autoras, para se estudar o modo como a constituição identitária desses profissionais se realiza, é preciso levar em conta a heterogeneidade desses dois processos, o de atribuição e o de pertença, bem como as relações de forças que se estabelecem entre ambos.

Embora os limites impostos pelo método desenvolvido nesta investigação não tenham permitido uma análise do processo de constituição identitária das professoras coordenadoras a partir de todos os parâmetros indicados pelas autoras, ele foi capaz de revelar dados acerca das relações estabelecidas entre as coordenadoras pedagógicas e os professores, assim como entre elas e a direção das escolas em que atuam que colaboraram para a estruturação de uma reflexão acerca da dinâmica por meio da qual a identidade dos coordenadores se constitui, ampliando o entendimento sobre a questão.

O primeiro aspecto evidenciado a respeito dessa dinâmica está presente no indicador “a natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação”. Os trechos das falas das professoras coordenadoras que o compõem revelam que elas valorizam o seu relacionamento com o grupo de professores, pois reconhecem que é da natureza dessas relações que decorrem as possibilidades e os limites de sua ação como coordenadoras pedagógicas.

Cecília e Adélia demonstram de maneira bastante explícita que o reconhecimento de seu trabalho pelos professores representa um fator importante para elas, encorajador de sua atuação na função. Segundo as professoras coordenadoras:

> Então, quando eu escolhi a escola em que eu já estava há dez anos, todo mundo me recebeu bem. Pelo menos essa parte foi legal porque você vê o reconhecimento do seu trabalho. O grupo queria que eu estivesse ali, queria a minha pessoa (CECÍLIA).

> Eu me sinto realizada, satisfeita, quando percebo retorno dos professores. Há aqueles que falam mesmo, eles te agradecem, citam alguma coisa positiva que você fez por eles. E tem aqueles que com um olhar, com um jeito, ou falam: “pelo menos agora eu tenho minha coordenadora para estar ajudando”. Então, eu acho que isso é significativo (ADÉLIA).

Retornos positivos por parte dos professores desempenham para elas, portanto, o papel de atos de atribuição que fortalecem uma percepção construtiva acerca de si e do

trabalho que estão a desempenhar, favorecendo o processo de sua identificação com a nova função.

Outra particularidade revelada por esse mesmo indicador diz respeito à preocupação das professoras coordenadoras em estar sempre disponível para assistir os professores, em superar as resistências apresentadas por alguns deles e em desenvolver habilidades para intervir e efetuar cobranças junto ao grupo docente sem recorrer à imposição de sua autoridade sobre ele. Enfim, de uma maneira geral, todas as professoras coordenadoras demonstraram considerar importante o estabelecimento de uma boa relação com os professores de sua escola e que têm procurado consolidá-la por meio de sua cooperação com o grupo e também de uma atuação que visa mediar pequenas e paulatinas mudanças nas práticas dos docentes, sem desrespeitar os saberes constituídos e a autonomia de cada um dos profissionais.

Destacando um fragmento de sua narrativa, Clarice demonstra que tem orientado suas ações junto aos docentes com sutileza, procurando apontar suas deficiências e propor as possíveis mudanças de modo a conquistar a confiança do grupo. Procura demonstrar-lhes que sua intenção não está voltada à correção ou à supervisão de suas práticas, mas que seu trabalho se direciona a qualificá-las. Ela relata que:

> [...] as intervenções que eu dou têm que ser muito pontuais, muito devagar, porque chega uma pessoa nova, nova na escola, eles me acharam uma pessoa de pouca idade também. Ficam com o pé atrás se a gente já chega apontando erros e soluções. Vou devagarzinho. Tem professor que você observa que é possível pontuar uma coisa, para outro professor você pontua outra, mesmo que tenham vários pontos a melhorar, falo um de cada vez. Tem que ser assim, bem devagar para conquistar e mostrar que meu objetivo não é diminuir e nem avaliar por avaliar e sim somar para melhorar (CLARICE).

Clarice revela ainda reconhecer que sua maior limitação consiste justamente em efetuar as cobranças junto aos professores e, sob seu ponto de vista, o fato de coordenar uma escola em que não havia lecionado anteriormente tem lhe favorecido, pois desse modo ela pôde iniciar seu relacionamento com o grupo de docentes como coordenadora pedagógica, ou seja, identificando-se como uma professora coordenadora e não como uma colega professora que passou a exercer uma nova função entre eles. Segundo Clarice:

> O que eu tenho ao meu favor é que eu não trabalhava aqui nessa escolar, então, eu não conhecia os professores daqui. Isso eu vi como um lado positivo, porque se fosse um colega com quem eu já havia trabalhado antes, como que eu chegaria para ele? [...] é a questão de você cobrar um colega de escola, sendo que você não é um chefe, você está no momento. Então, isso é

> um pouco complicado para mim. Acredito que foi mais fácil o fato de não conhecê-los (CLARICE).

As demais professoras coordenadoras, embora tenham todas assumido a coordenação pedagógica de escolas em que já trabalhavam anteriormente como docentes, revelaram seguir o mesmo direcionamento dado por Clarice quanto à maneira pela qual ela tem procurado realizar suas intervenções junto aos professores, porém reconhecem que a amizade anterior com o grupo tem facilitado o desempenho de suas ações na coordenação. Cora, por exemplo, expressa que o bom relacionamento construído com os professores tem se constituído num importante fator a sua boa atuação. Segundo ela:

> Eu acho que a boa atuação está dentro do fato de eu ter um bom relacionamento com eles. Então, mesmo quando precisa de alguma coisa por causa das cobranças, são bastantes cobranças que eu, particularmente, já falei e repito que eu acho que tem que acontecer mesmo, mas às vezes sobrecarrega. [...] A gente está ajudando, a gente cobra também, mas sempre acaba com eles fazendo. Eu encontrei mudanças de atitude dentro da sala de professores que eram mais resistentes. Porque, daí, tem aquela coisa: a amizade que é muito antiga com eles, mas tem um jeito de trabalhar que já era assim, assim, assado. E aí fui tentando mudar: "Vamos fazer assim, assim é melhor". Foram fazendo e fiquei muito feliz no dia que cheguei aqui, na parte do Fundamental, todo mundo tinha mudado a sala. Eu tinha falado: "Vamos tentar diferente, para sair daquela coisa de fileira". Todo mundo aceitou: "Nossa, ficou muito bom. Ficou muito melhor, por que daí você vê a carinha deles". Então, foi bem legal (CORA).

Não apenas Cora, mas também as demais professoras coordenadoras revelam que têm se defrontado com alguns professores mais resistentes a atender as solicitações que elas lhes tem feito, muitas delas provenientes da Secretaria Municipal de Educação, assim como há aqueles que se mostram mais relutantes em aceitar suas intervenções sobre as práticas pedagógicas que há anos vieram consolidando. Elas, entretanto, têm compreendido que tais resistências não correspondem a uma reação de oposição dos professores em relação ao seu trabalho em particular, porém, constituem o resultado do estado de acomodação em que os professores da rede municipal estiveram imersos por vários anos, contribuindo para mantê-los isolados em suas práticas.

A dificuldade dos docentes em aderir a mudanças em sua prática e em sua rotina de trabalho na escola tem se constituído também num fator limitador à consolidação de reuniões pedagógicas que, conduzidas pelo professor coordenador, poderiam efetivamente se constituir num espaço-tempo para a formação continuada em serviço dos professores.

Ao serem questionadas sobre o modo como têm sido encaminhadas essas reuniões desde a chegada dos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal, todas as

professoras coordenadoras manifestam seu empenho em direcioná-las à discussão de questões pedagógicas e educacionais, porém, reconhecem que essa tem sido uma tarefa difícil. Os encontros semanais ainda permanecem marcados pelo rótulo de uma exigência burocrática cujo tempo é despendido, sobretudo, em avisos gerais e em discussão de problemas do dia-a-dia escolar. Segundo explica Clarice:

> Olha, fazer um HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] de formação numa rede que raramente se vê isso é outro desafio enfrentado pelos professores coordenadores. Normalmente o HTPC é de recado, para resolver as pendências, ou correção de trabalho, provas e tudo mais. Quando entramos com essa incumbência de estar ali formando no HTPC escutamos: "Nossa, o dia inteiro eu trabalhei e agora eu tenho que sentar aqui para ouvir alguém falar, querer que a gente leia, pense, discuta" (CLARICE).

O que se verifica é que, no decorrer desse complexo processo de constituição da identidade de coordenadoras pedagógicas em que a objetividade e a subjetividade se conectam, as professoras coordenadoras têm experienciado determinadas situações ou relações cuja natureza favorece a materialização dessa nova identidade. Outras, entretanto, podem se constituir em limitações a esse processo porque as impedem de desempenhar de maneira efetiva sua atividade e, consequentemente, inibem a personificação do papel social de coordenadoras que nelas foi projetado.

Nesse sentido, as participantes Clarice, Adélia e Cora ressaltaram que, além do relacionamento com o grupo de professores, elas também se preocupam em estabelecer uma relação com a equipe gestora da escola pautada na cooperação entre suas ações, pois reconhecem que é apenas a partir dessa parceria que o coordenador pedagógico conseguirá atuar de modo a proporcionar benefícios aos processos educacionais como um todo, alinhando as ações entre os diferentes atores do cenário escolar.

O indicador "coordenador pedagógico e direção escolar, uma parceria necessária e profícua", constituído a partir das narrativas das três professoras coordenadoras, revela o apoio que elas têm buscado conquistar junto aos diretores por considerá-lo indispensável ao seu bom desempenho na função.

Adélia conta que, logo no início do ano letivo, quando os novos coordenadores chegaram às escolas da rede, a unidade na qual lecionava recebeu uma professora que assumiu sua coordenação pedagógica por apenas três meses. Nesse pequeno período, ela pôde observar que a professora coordenadora não havia procurado construir com os diretores uma

relação de colaboração mútua, de parceria. Trabalhando isoladamente, ela pouco conseguiu atuar na função e acabou por abandoná-la e retornar a docência.

Ao receber o convite da direção da escola para substituir essa professora na função da coordenação pedagógica, Adélia assim se explica:

> Na verdade, eu combinei com os gestores o seguinte: “olha, eu só vou aceitar o convite, desde que vocês deixem de ser em três e passem a ser em quatro”. São dois vice-diretores e um diretor, ou melhor, eram. Para eu poder estar junto com vocês, porque eu preciso aprender, eu preciso da ajuda de vocês. Porque se eu não tivesse o apoio deles, de repente, o trabalho não aconteceria. Porque, na realidade, também foi a experiência que eu tive com a primeira coordenadora que entrou. Eu, como professora, vendo o papel da coordenadora. Ela não deu essa abertura para os gestores e, aí, não conseguiu. Então, foi um combinado e deu muito certo. Está dando muito certo (ADÉLIA).

Porém, enquanto Clarice, Adélia e Cora relataram ter encontrado na direção de suas escolas a compreensão e o apoio necessários para exercerem a atividade da coordenação pedagógica, reconhecendo que esse tipo de relação tem sido indispensável para que elas possam efetivamente atuar como professoras coordenadoras e fazer com que seu trabalho renda benefícios para a escola, Cecília revela vivenciar outra perspectiva dessa relação.

Ao ingressar na coordenação pedagógica com planos de auxiliar diretamente os professores em questões que envolvessem os conteúdos pedagógicos de sua prática e também de coordenar as ações do grupo com vistas ao planejamento e desenvolvimento de projetos didáticos, tal como quando professora ela havia feito, Cecília relatou ter ficado muito desapontada ao perceber que as tarefas as quais a direção lhe incumbia como professora coordenadora estavam bem distantes daquelas que ela idealizava realizar.

Ela conta que a rotina diária que lhe foi atribuída pelo gestor escolar correspondia a uma série de tarefas burocráticas ou destinadas à correção disciplinar dos alunos, ocupando boa parte do tempo que deveria ser gasto com a execução de ações particulares ao trabalho do coordenador pedagógico. Ao procurar especificar quais eram tais tarefas, ela revela:

> Então, chegava todo dia para mim a lista dos alunos que estavam faltando. Uma escola grande de mil e duzentos alunos, então, bastante aluno faltando direto e vinha lá na minha mesa uma lista, todo dia. [...] Aí você tenta ligar e não consegue o telefone do aluno. Quando você consegue, você marca com o pai. É complicado porque muitas vezes eu perdia a manhã inteira, até o dia inteiro tentando ligar pela quantidade de alunos (CECÍLIA).

E ela ainda continua:

> Eu fiquei uma semana inteira trabalhando sozinha no Plano de Gestão. Eu fiquei tendo que fazer muita coisa burocrática na questão das notas, quando fecharam as notas do primeiro bimestre, de ter que mandar gráfico. Eu tive que fazer porque ninguém mais sabia fazer o gráfico no Excell, ninguém mais sabia colocar os dados lá. Então eu tive que fazer isso. Quando chegaram os livros também, eu tive que entregar os livros na sala. Aí leva, leva no departamento os livros que sobraram e volta. Vai fazer serviço de banco para o diretor (CECÍLIA).

Não bastassem esses trabalhos burocráticos que lhe eram destinados pela direção, Cecília considera que os professores a tinham com frequência como alguém com os quais poderiam contar para conter a indisciplina dos alunos. Segundo ela relata:

> Então, eu chegava lá e já tinha um bilhete na mesa com os alunos que estavam faltando. Eu já ia ligar e, nesse momento em que eu estava saindo, já chegava um professor com um aluno que tinha brigado para eu conversar com o aluno. E se a gente não conversa, parece que a gente está sendo omisso, que a gente não está querendo ajudar. Que a escola está pegando fogo e a gente não intervém. Então, eu acabava chamando atenção do aluno. Muitas vezes o professor pedia para eu ir até a sala e eu ia até a sala (CECÍLIA).

Impotente para impor seu posicionamento acerca de quais eram suas reais responsabilidades e atribuições, ou seja, de concretizar a identidade que visava para si, lhe restou a frustração de não se reconhecer mais como docente, nem tão pouco como coordenadora pedagógica. Segundo relata a professora coordenadora:

> Então, muitas vezes eu me senti frustrada, porque chegava no fim do dia e eu não tinha feito o trabalho que eu achava que era o trabalho do coordenador. Ficava ali mesmo fazendo o que, para mim, era o trabalho de vice ou do diretor. Eu não conseguia porque eu não conseguia dar conta de fazer o que eu queria, o que eu achava que era para eu fazer (CECÍLIA).

É preciso considerar que Cecília não se queixa de ter um mau relacionamento com a direção de sua escola ou com seu grupo de professores. Sua insatisfação está no fato da direção não ter compreendido qual verdadeiro papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e quais as tarefas que lhes são particulares. Sendo assim, no movimento de tensão que caracteriza a constituição de sua identidade de coordenadora pedagógica, Cecília acabou cedendo à decepção de se sentir incapaz de personificar o papel de professora coordenadora de acordo com os sentidos que havia construído para essa atividade.

Sua narrativa deu origem, portanto, ao indicador “a confusão dos papeis como causador da frustração do coordenador” que assinala o fato de que dadas as variadas urgências e necessidades que despontam do contexto escolar, aliadas à complexidade das funções que cabem ao coordenador pedagógico desempenhar e da ausência clara de limites entre elas, não

existe uma compreensão consensual acerca do trabalho desse profissional. Para a rede de escolas municipais em estudo, o fato se agrava ainda mais, uma vez que não existe uma referência anterior sobre essa atividade no qual os professores, a direção e os próprios coordenadores pudessem recorrer para criar representações sobre ela que fossem mais apropriadas à perspectiva centrada na formação e no desenvolvimento profissional dos professores através da qual a atualidade tem buscado orientá-la.

Ciampa (2001) nos ajuda a compreender que a personagem almejada por Cecília, a de professora coordenadora comprometida com a escola, com a educação, articuladora de projetos e colaboradora pedagógica dos professores e que estava diretamente vinculada aos significados e sentidos que ela conferiu à atividade e a sua trajetória profissional, não conseguiu se materializar. Em seu lugar, restou-lhe a personagem da professora coordenadora que cumpre tarefas burocráticas, que verifica se os alunos estão faltando, que tenta corrigir os alunos indisciplinados, enfim, que atende a toda e qualquer questão escolar que não tenha outro profissional disponível para responder.

A atividade da coordenação pedagógica, que deveria se tornar um meio para a objetivação de sua personalidade, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, acabou por distanciar os significados e sentidos do trabalho das ações que nele Cecília tem executado.

Nesse sentido, a construção da identidade de Cecília, que é um processo permanente, constituído de contínuas metamorfoses que deveriam visar à emancipação, acabou por tomar, quando de seu ingresso na nova função, um sentido aprisionador, pois o contexto escolar e as significações nele compartilhadas acerca da coordenação pedagógica não permitiram à Cecília a concretização de sua identidade de professora coordenadora como possibilidade de emancipação. Em outras palavras, as relações e experiências vivenciadas ao longo dos primeiros meses na atividade não lhe possibilitaram o exercício de um trabalho autêntico na coordenação que estivesse diretamente vinculado aos sentidos que a professora coordenadora havia construído.

Sobre a identidade que considera ter assumido na função, Cecília revela:

> Eu não consegui ter uma identidade de coordenador. Não, talvez até misturado – de coordenador, com vice-diretor e com professor também. Então, ainda não consegui construir uma identidade, acho que isso vai levar um tempinho ainda (CECÍLIA).

Diante da limitação com a qual Cecília tem se confrontado para a efetivação do processo de constituição de sua identidade de coordenadora pedagógica, a dificuldade expressa pelo indicador “a (in)visibilidade dos resultados da atividade do coordenador pedagógico” pode até parecer de pouca significância, porém merece aqui ser assinalada porque evidencia um aspecto particular das vivências iniciais na atividade da coordenação pedagógica que causou bastante estranhamento e desapontamento às professoras.

Acostumadas, enquanto docentes, a enxergar prontos reflexos de seu trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos e a ter uma rotina de trabalho determinada por ações previamente planejadas, as professoras coordenadoras revelaram ter se incomodado e até mesmo conceber existir certa dificuldade de adaptação à rotina na nova função. Nos primeiros meses em que iniciaram seus trabalhos na coordenação pedagógica, elas contam que tinham seu tempo todo tomado por uma série de afazeres, sentindo que faziam de tudo um pouco e, ao final do dia, parecia-lhes que não tinham feito nada. Elas não conseguiam visualizar os resultados da série de ações nas quais se dedicavam todos os dias.

Clarice conta com detalhes o que se passou com ela nesse momento:

> [...] foi bem difícil no começo. Se eu falar para você que eu me adaptei super fácil, estou mentindo. Fazendo uma avaliação, levei uns quatro meses para me adaptar. E, assim, no começo, parecia que eu fazia tudo e não fazia nada, eu ia embora triste porque meu serviço não tinha aparecido (CLARICE).

Em pesquisa realizada junto a professores coordenadores de escolas públicas da Grande São Paulo na qual lhes foi dada a tarefa de descrever sua rotina num dia típico de trabalho na função, Almeida (2010) também registrou esse mesmo sentimento que conjuga a exaustão dada a quantidade de tarefas pelas quais se tornam responsáveis diariamente e a sensação de mal-estar, de frustração, pelo fato de parecer não ter feito nada ao final do dia.

Cada uma das professoras coordenadoras participantes, a seu modo, tem procurado se organizar para dar conta da rotina frenética da coordenação pedagógica. Clarice, por exemplo, começou a agendar as reuniões com os pais, a fazer os registros de suas tarefas diárias, assim como já conseguiu perceber que os resultados de seu trabalho demoram mais a aparecer, pois decorrem de um processo de transformação que envolve toda a escola e que pode ser bastante lento. Ela também já considera ter aprendido a lidar com a pouca visibilidade desses resultados, nem sempre creditados ao trabalho da coordenação. Segundo a professora coordenadora:

> O fruto que a gente colhe é nisso: na questão do respeito dos alunos com os professores, dos pais com a própria escola. Porque quando a equipe da direção e eu assumimos a escola percebemos logo que ela não era cuidada pelos pais, pelos próprios alunos. Investimos nisso e colhemos os frutos: notas melhores, retorno positivo da avaliação junto à comunidade (CECÍLIA).

Por fim, o último indicador destacado nos relatos produzidos pelas professoras coordenadoras revela que os vínculos com a docência ainda se mantêm fortes. Seus sentimentos pelos alunos, a falta da relação próxima que com eles compartilhavam é bastante marcante em algumas falas, em especial, na de Cora, que conta:

> Agora eu sinto falta dos alunos, embora eu esteja com eles aqui. Eu gostava de dar aula, sinto falta e eles vivem atrás de mim. É o tempo todo. Então, eles entram aqui e dizem: “Professora, você não vai mais vir aqui? Você saiu? Professora, o que é coordenador? Professora, por que você está aqui?”. Eles vivem entrando, então eu sinto falta sim (CORA).

Esse fragmento da narrativa de Cora demonstra que a identidade docente, constituída ao longo de vários anos no magistério, não se modifica tão facilmente. Sendo assim, a metamorfose identitária pela qual passam aqueles professores que ingressam na coordenação pedagógica se constitui num processo lento e gradual, porque necessita de certo tempo para assimilar as mudanças e acomodar as renovações que resultam da prática na nova atividade e das relações que nela são desenvolvidas.

É nesse complexo processo que as professoras coordenadoras participantes estão todas envolvidas. Conjugando a história de si mesmas, suas necessidades, seus motivos, os sentidos constituídos para a atividade e os determinantes sócio-históricos e do contexto, lentamente elas vão construindo seus modos de ser, agir e estar na função de coordenadoras pedagógicas e, desse modo, vão imprimindo marcas em si mesmas que configurarão a metamorfose de sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia."
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

O poema de Drummond nos parece uma metáfora bastante apropriada ao sentimento que envolve o pesquisador ao findar uma investigação. Após todo o esforço e trabalho empreendidos no desenvolvimento da pesquisa, acabamos sendo tomados pela percepção de que a miopia de nossos olhos e os limites de nossa capacidade de interpretação não nos permitiram alcançar respostas mais corretas, tão pouco mais completas do que meias verdades.

Entretanto, se as meias verdades que atingimos não foram suficientes para nos levar a conhecer tudo o que há por detrás da porta que encerra as questões sobre a identidade do coordenador pedagógico, ao menos elas nos permitiram avançar alguns passos em direção à compreensão acerca do complexo processo pelo qual os professores iniciam sua identificação com essa função. Antes, porém, de apresentarmos as contribuições desta pesquisa para o aclaramento de alguns dos variados aspectos que envolvem esse processo, consideramos retomar, de maneira breve, o nosso ponto de partida.

Orientados pela proposição de Ciampa (2001) que considera atividade, consciência e identidade como três categorias distintas, contudo, dialeticamente relacionadas

e intrínsecas ao mecanismo de constituição e desenvolvimento humanos, concebemos o entendimento de que o professor, ao ingressar na coordenação pedagógica, vivencia importantes experiências profissionais, bem como atribui a sua atividade significados e sentidos que vão lhe permitir personificar o papel de professor coordenador.

Conjugando os aspectos subjetivos que configuram a particularidade de cada sujeito, com a objetividade das múltiplas determinações que emergem dos contextos nos quais sua função se inscreve, cada professor coordenador iniciante experiencia, portanto, um intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de coordenador pedagógico. De acordo com Ciampa (2001), é a personagem resultante dessa interpretação que caracterizará o modo de ser, agir e pensar do professor nessa atividade e é por meio dela também que se concretizará sua identidade profissional de coordenador.

A partir desse entendimento e a fim de conhecer melhor o processo no qual os professores ingressantes na coordenação pedagógica se veem envolvidos, a pesquisa foi desenvolvida com o intento de alcançar respostas às seguintes perguntas:

Quais sentidos e significados os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a suas vivências no contexto escolar em que atuam? Quais os impactos de sua atividade e dos sentidos e significados sobre ela construídos para o processo de constituição da identidade profissional que se inicia?

Norteados por tais questões e contando com a contribuição dos relatos produzidos por quatro professoras em seus primeiros meses de atuação na coordenação pedagógica, procuramos caracterizar os motivos que as levaram a ingressar nessa função; revelar os sentidos e os significados que elas conferiram a sua atividade ao longo desses meses; conhecer as situações ou relações vivenciadas no contexto da nova atividade e que fatores elas reconhecem como limitadores ou facilitadores de sua atuação e de sua identificação.

Articulados entre si, os resultados obtidos a partir dos objetivos acima enunciados revelaram uma série de particularidades relativas às vivências iniciais na coordenação pedagógica de nossas participantes que, embora sejam resultantes da singularidade expressa pela combinação entre a subjetividade de cada uma delas e as situações e relações características dos seus contextos de trabalho, apresentam-se apropriadas a apoiar uma compreensão mais geral sobre o tema e a estimular reflexões capazes de ultrapassar os limites delimitados por essa investigação.

Ao longo do nosso percurso de pesquisa, acompanhamos a trajetória de Cecília, a professora dedicada a organizar o grupo de professores de sua escola em projetos didáticos e sempre pronta a lhes prestar ajuda por meio de materiais e sugestões para as aulas. Interessada e motivada a ingressar na coordenação pedagógica para poder desenvolver de modo pleno tais ações, viu-se desencantada e frustrada quando, ao assumir a função, percebeu que não seria possível desempenhá-la de acordo com o modo como havia intencionado, uma vez que as atribuições de caráter burocrático e de correção disciplinar dos alunos lhe tomavam todo o tempo.

Certamente, muitos são os professores que, ao ingressarem na coordenação pedagógica, compartilham experiências semelhantes àquelas vivenciadas por Cecília. Mesmo carregando consigo planos de contribuir de maneira efetiva com seus colegas professores, de dar-lhes a ajuda pedagógica de que tanto precisam e de colaborar com meios para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na escola, suas ações em direção a esses objetivos acabam sendo limitadas pelos numerosos imperativos burocráticos e rotineiros que são impostos à função.

"Confusão dos papéis" é o termo trazido por Cecília para justificar seu desapontamento com aquilo que tem experienciado como coordenadora pedagógica. Por meio dessa expressão, ela evidencia que, de um modo geral, existe pouca clareza a respeito de qual é a função da coordenação pedagógica nas escolas e de quais são as verdadeiras atribuições pelas quais o professor coordenador é responsável. Tal indefinição acerca de seu papel, assim como as numerosas tarefas que a equipe gestora tem a seu encargo, muitas delas de caráter emergencial, fazem com que o coordenador pedagógico venha a se tornar um profissional a quem cabem as mais diversas atividades, em especial, as de ordem administrativa. Quanto àquelas tarefas de natureza pedagógica, que a ele realmente correspondem, o coordenador pedagógico apenas consegue a elas se dedicar caso lhe reste algum tempo em sua frenética rotina de afazeres.

Os depoimentos obtidos sinalizam que pouco contribui para o bom desempenho do professor na atividade da coordenação pedagógica o fato de ele ter atribuído sentidos e significados adequados a ela, diretamente relacionados aos seus objetivos, se essa mesma significação não é compartilhada pela equipe gestora e pelos docentes da escola em que atua. Sem essa relativa importância sobre a ação pedagógica do coordenador, em torno da qual todos se empenhem, inibindo resistências e adiamentos, torna-se muito difícil observar a

instalação de movimentos de consciência e compromisso na propositura de novas formas de gestão e práticas docentes (PLACCO, 2010).

Dubar (2005) nos ajuda a fundamentar essa argumentação, ao interpretar que a identidade profissional não se consolida de maneira unilateral. Sendo assim, mesmo que os coordenadores pedagógicos reconheçam a função de seu papel no contexto escolar e suas atribuições correspondentes, sua identidade de professor coordenador apenas se legitima a partir da negociação entre o papel que deseja para si e aquele que lhe é atribuído pelos outros. Diante de desacordos entre essas duas instâncias, uma estratégia utilizada pelos indivíduos é a de procurar acomodar a identidade para si de acordo com a que é construída pelos outros.

No caso de Cecília, ela expressa ter procurado articular esse movimento que busca a adequação de seu papel de coordenadora e também de seus ideais às determinações presentes em seu contexto de trabalho. É certo, porém, que isso não tem ocorrido sem tensão, sem lhe deixar marcas de descontentamento com os rumos que sua profissão tem tomado.

Procurando apontar elementos que possam contribuir favoravelmente para a afirmação de uma identidade profissional ao coordenador pedagógico, que seja delineada por uma perspectiva dialógica e emancipadora de seu papel, reconhecemos que os docentes e a equipe gestora são sujeitos fundamentais para a efetivação desse processo. Desse modo, também é preciso que esses atores, além dos próprios professores coordenadores, tenham clareza quanto ao papel do coordenador, matizado por uma significação coerente com o perfil delineado nos parâmetros atuais em relação a esta função, que também reconheçam a importância dessa atividade para o desencadeamento de transformações qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem empreendidos na escola e, principalmente, que atribuam relevância às ações específicas do professor coordenador a fim de evitar seus desvios.

Em nossa investigação também acompanhamos as vivências iniciais da professora Clarice na função da coordenação. Tal como ocorrera com Cecília, Clarice também foi motivada a se candidatar à coordenação pedagógica por influência de experiência anterior de apoio aos seus colegas professores. Ainda enquanto docente, ao reconhecer o despreparo e o isolamento no qual se encontrava um grupo de professoras recém-formadas que haviam ingressado em sua escola, Clarice tomou a iniciativa de auxiliá-las e, segundo ela, essa experiência foi fundamental para que percebesse seu potencial para trabalhar junto aos docentes, promovendo-lhes suporte e formação.

Aprovada no processo de seleção de professores para a função da coordenação, Clarice resolveu assumir a coordenação pedagógica de uma escola diferente daquela na qual lecionava. Recebendo apoio da equipe gestora e também grupo docente, ela considera que tem conseguido construir, embora não sem dificuldades, sua gradativa identificação com a função.

Comprometida e dedicada a fazer com que suas ações na coordenação pedagógica resultem na melhoria dos processos educativos de sua escola, Clarice nos chamou a atenção por ter sido a única professora coordenadora, dentre aquelas que participaram de nossa pesquisa, a relacionar o termo "formação de professores" à significação elaborada para a atividade da coordenação. É certo que as demais professoras expressaram uma significação muito semelhante por meio de outros termos como, por exemplo, "apoio pedagógico ao professor", mas foi apenas Clarice que se utilizou da palavra "formação" para caracterizar o sentido dado por ela a suas ações junto aos docentes.

Portanto, confrontando-se os resultados obtidos na pesquisa com o referencial teórico adotado para mediar as discussões sobre o coordenador pedagógico e as competências de sua atividade no contexto escolar, a primeira questão que se destaca está relacionada ao certo descompasso percebido entre os significados e sentidos elaborados pelas professoras coordenadoras participantes para sua função e aquilo que a literatura específica sobre o tema sugere, ou seja, que a principal atribuição do coordenador pedagógico está centrada na mediação da formação continuada dos docentes.

Preocupou-nos o fato de tal significação para a atividade do professor coordenador não ter figurado de maneira expressiva nos relatos das participantes. Também nos chamou a atenção que, em análise das ações desenvolvidas por Clarice e pelas demais coordenadoras junto à formação dos professores, ou, como elas preferem se referir, ao apoio pedagógico aos professores, constatou-se que suas atuações têm sido direcionadas por uma abordagem assistemática e pragmática que privilegia a transmissão de estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula.

Sem deixar de considerar que resultados positivos podem surgir de tais ações, compreendemos que elas se mostram pouco significativas à efetivação de mudanças conscientes e duradouras nas práticas dos docentes e na escola. Elas tão pouco correspondem a uma abordagem capaz de promover o papel da escola como lócus de formação continuada permanente do professor.

Portanto, consideramos que, embora as professoras coordenadoras estejam todas bastante preocupadas em atuar junto a sua equipe de professores, apoiando-os e promovendo seu aprimoramento profissional, o encaminhamento que por elas vêm sendo dado a suas ações ainda se encontra distante daquele reconhecido pela literatura atual como desejável à orientação dos trabalhos destinados à formação continuada em serviço dos docentes.

Em levantamento e estudo bibliográfico sobre esse tema, Davis et al. (2011) reconhecem a existência de duas grandes abordagens para formação continuada dos professores. A primeira delas centra a sua atenção no sujeito professor, procurando desenvolver-lhe saberes de naturezas variadas como meio a suprir os déficits da formação inicial, a promover-lhes conhecimentos acerca das questões éticas e políticas essenciais ao exercício da profissão, ou ligados às necessidades próprias ao período do percurso profissional no qual o docente se encontra, ou seja, baseados em seu ciclo de vida profissional. Já o segundo grupo de estudos compreende que o foco da formação continuada deve recair no coletivo de professores de cada escola, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central de articulador desta tarefa.

Cabe reiterar algumas características sobre essa segunda abordagem que já foram anteriormente apontadas neste trabalho, entre elas, o fato de estar pautada nas necessidades e demandas da escola e de ser assegurada pela continuidade e sistematicidade de práticas relacionais e participativas, capazes de viabilizar um ambiente colaborativo de formação. Para atingir esses fins, os trabalhos do professor coordenador junto aos professores não devem estar reduzidos ao ensinamento de técnicas pedagógicas tal como, em suas narrativas, as professoras coordenadoras participantes demonstraram recorrer. Esse seria apenas um viés para suas ações, mas não o mais importante, ou aquele que realmente caracteriza o coordenador pedagógico como agente da formação continuada em serviço dos docentes.

Sua atuação nesse sentido se efetiva principalmente nos encontros coletivos com os professores quando, em cumplicidade com eles, o coordenador pedagógico propõe a elaboração e o acompanhamento conjunto de planejamentos e projetos de trabalho, bem como o estudo e a troca de conhecimentos acerca dos variados tópicos que competem à educação, ou daqueles relacionados ao contexto específico de sua escola, a questões e problemas encontrados pelos docentes em suas salas de aula.

Portanto, frente à maneira como as professoras coordenadoras demonstraram conduzir suas ações junto aos docentes, reforçamos o aspecto já assinalado por outras

pesquisas (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011; DAVIS et al., 2011) que considera a necessidade dos coordenadores pedagógicos receberem uma formação que lhes possibilite ampliar suas concepções sobre a própria função, bem como sobre a questão da formação continuada de professores e os aspectos metodológicos a ela relativos.

Reforça essa nossa argumentação sobre a necessidade de uma formação sistemática, consistente e crítica aos professores coordenadores iniciantes, o fato evidenciado nos resultados da pesquisa acerca da ausência de clareza inicial que todas as participantes revelaram sobre a função no momento em que a assumirem. Com significações pouco elaboradas a respeito da própria atividade na qual ingressaram, não pode ser esperado que apenas as vivências socializadoras na função permitam a esses professores elaborar significados e sentidos que deem conta de atender a toda complexidade que envolve as três dimensões da coordenação pedagógica no contexto escolar: articular os diversos atores escolares em torno dos objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico de sua instituição, mediar a formação contínua dos docentes e estimular mudanças na escola.

Como já existe na rede municipal de escolas em que as professoras participantes atuam um programa destinado à formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes e que se efetiva por meio de encontros quinzenais que reúnem todos os profissionais coordenadores da rede, consideramos recomendar uma revisão nos temas propostos para análise e discussão nesses momentos de modo a serem enfatizadas aquelas temáticas capazes de lhes permitir uma construção mais ampliada acerca das significações e especificidades de sua função, bem como apropriadas a fundamentar teoricamente suas práticas.

Também a partir das constatações desta pesquisa, revelou-se a necessidade de serem intensificadas ações que levem os professores coordenadores a conhecerem, refletirem e discutirem sobre a própria atividade que estão a exercer. Planejar e intervir no desenvolvimento profissional e na formação de professores deve incluir o estudo e a crítica das teorias, deve servir de indicativo para levar os coordenadores a aprofundar a crítica à sua prática na escola, gerando questionamentos nos valores e crenças; certezas e incertezas; rupturas no seu pensamento e na sua ação, provocando movimentos de busca, investimentos no estudo e no planejamento de novas direções a serem dadas no seu trabalho. Certamente, novas aprendizagens ocorrerão, promovendo o desenvolvimento profissional do próprio coordenador.

As demais professoras coordenadoras que acompanhamos em suas vivências iniciais na função, Adélia e Cora, apresentaram elementos que corroboram com as reflexões que anteriormente anunciamos e também trazem novos questionamentos. Ao revelarem, por exemplo, o fato de que nunca haviam pensado em ingressar na coordenação pedagógica e de tê-lo feito, com hesitação, apenas em decorrência do convite realizado pela direção das escolas em que lecionavam, elas nos permitem questionar o modo como os docentes, em geral, avaliam as mudanças de função no contexto escolar, as vantagens, as desvantagens e os variados aspectos envolvidos nesse processo.

Adélia aponta para a coordenação pedagógica como uma possibilidade profissional interessante ao pedagogo, cujo campo de atuação no contexto escolar não está restrito à sala de aula, embora a docência represente a atividade que absorve a maior parte dos profissionais com essa formação.

Cora direciona seu foco para os vínculos de afeto e pertencimento do professor com relação à escola, elementos mediadores do compromisso desse profissional com seu contexto de trabalho e motivadores de seu ingresso em uma nova função. Nesse caso, o sentimento de apego à escola, a seus alunos e colegas professores pode se tornar um valoroso fator motivador para que o docente enfrente o desafio de ingressar numa nova função na qual ele vai ter que aprender a trabalhar, adaptando seus saberes docentes às necessidades que emergem de suas novas responsabilidades e adquirindo outros conhecimentos e competências que por elas também lhe são exigidos.

Para finalizar, vale assinalar o comprometimento revelado por todas as professoras participantes com a recente função que assumiram. A despeito das dificuldades e limitações que se lhe apresentaram em seus primeiros meses na coordenação pedagógica, todas demonstraram crer no caráter formador e transformador da educação escolar e da importância de se buscar meios para o seu melhoramento. Demonstraram também estar cientes que o coordenador pedagógico assume um relevante papel para que esse processo se efetive e, cada uma delas, a seu modo, de acordo com os sentidos elaborados no decorrer de suas trajetórias pessoal e profissional e segundo as condições que o contexto de seu trabalho lhe impõe, tem procurado colaborar com ações para o aprimoramento das práticas pedagógicas que em suas escolas se desenvolvem.

Entretanto, entendemos que para a atividade da coordenação pedagógica assumir efetivamente sua dimensão transformadora e para que a identidade das profissionais

participantes se solidifique a partir de práticas emancipadoras que impulsionem a formação de alunos e, principalmente, de professores mais críticos, reflexivos e sensíveis, ainda será necessário um investimento maior dos órgãos competentes pela gestão da rede municipal de educação na formação desses profissionais, assim como na preparação da equipe gestora e dos docentes das escolas a fim de que possam valorizar a atividade do coordenador pedagógico e reconhecer as contribuições que ele poderá trazer ao contexto escolar.

Reforçamos nosso pensamento que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais presentes na escola é lidar com a complexidade do humano (PLACCO, 2010), com um ser humano que pode se caracterizar pela inércia e imobilidade diante do novo, bem como pode apresentar-se sujeito da transformação de si e da realidade, esforçando-se na intencionalidade em compartilhar saberes e na descoberta de novos fazeres – conscientes da sincronicidade possível entre profissionais. Essa é uma questão que necessita ser contemplada nas propostas de formação inicial e permanente desse profissional e, amplamente discutida, nos centros formadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-140.

_____. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 21-46.

_____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 67-79.

ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 142, p. 38-39, fev. 2009.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Formação contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005. p.3-10.

ALVES, R. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e a suas regras. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-19.

ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-36.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de psicologia social. São Paulo: 2001.

_____. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, São Paulo, vol. 3, n. 6, p. 87-101, jul./dez., 1998.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2015.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

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

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Formação contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005. p.18-23.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-15.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____ (et al.). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998. p. 17-37.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 113-119.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013, p. 93-107.

GROPPO, C. **De professor a professor-coordenador:** sentimentos e emoções envolvidos na mudança. 2007. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IAVELBERG, C. C. **Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função.** 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea:** livro texto. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-167.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 10-19.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAURENTI, C.; BARROS, M.N.F. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista Psi**, Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 21-37.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 39-58.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001c. p. 191-224.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINA, J. A. El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama, 1996.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** Feuerbach. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2(44), p. 165-173, maio/ago. 2004.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 17-26.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

_____. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais.** São Paulo: FVC, 2011. n. 2. p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. M. P. (Org.). **A diversidade da psicologia:** uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259-288.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93-112.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky e la formación social de la mente.** Barcelona, Espanha: Paidós, 1995.

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES

I) Este primeiro bloco de questões tem por objetivo identificar os participantes do estudo sem, contudo, quebrar o anonimato, compromisso básico da pesquisa.

a) Sexo: ☐ Feminino Idade: _____
☐ Masculino

b) Nível de escolaridade: ☐ Graduação ☐ Pós-graduação

Graduação em _____
Ano de conclusão: _____

Pós-graduação em _____
Ano de conclusão: _____

c) Tempo de atuação na Educação Básica: _____

d) Tempo de atuação na Educação Básica da rede pública municipal: _____

e) Já atuou como docente na escola em que é atualmente coordenador pedagógico?
☐ Sim ☐ Não Em caso positivo, por quanto tempo? _____

f) Já atuou na gestão escolar anteriormente?
☐ Sim ☐ Não Em caso positivo, por quanto tempo? _____
Em qual cargo/função? _____

II) As frases a seguir se referem a suas recentes experiências como coordenador(a) pedagógico(a) na rede pública municipal. Procure completá-las e, se possível, revelar seus sentimentos.
Lembre-se de que elas tratam de suas vivências, opiniões e pontos de vista e que, portanto, não existem respostas certas ou erradas, boas ou ruins.

a) Os motivos que me levaram a ser coordenador(a) pedagógico(a) foram _____
_____

b) Hoje, ser coordenador(a) pedagógico(a) significa para mim _____
_____

c) As atividades da coordenação que me satisfazem e que sinto que as realizo bem _____
_____

d) As atividades nas quais percebo minhas limitações _____
_____

e) Um momento positivamente significativo na coordenação pedagógica foi quando _____
_____

f) Uma situação que me marcou de modo negativo na coordenação pedagógica foi quando __
_____

g) Diante da experiência na coordenação pedagógica, meus sentimentos em relação à escola em que atuo são _____
_____

h) Quanto às minhas expectativas em relação à minha atuação como coordenador(a) pedagógico(a) tenho a dizer que_____
_____

Caro(a) professor(a) coordenador(a) participante da pesquisa,
Muito obrigada pelas respostas dadas.

Você gostaria de continuar contribuindo com esta pesquisa por meio de uma entrevista?
☐ Sim ☐ Não
Se sua resposta for afirmativa, por favor, deixe seu nome, telefone e/ou e-mail para contato:_____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

I – Os processos de escolha da profissão, de formação e de docência.

- Como e quando surgiu a ideia de ser professor(a)? Como foi sua escolha? Houve algum tipo de influência?
- Como foi sua formação? Houve alguma experiência nesse período que você considera significativa?
- Conte um pouco da sua história enquanto docente. Quais experiências e momentos vividos como professor(a) você considera significativas para você?

II – O ingresso na coordenação pedagógica.

- O que te levou a participar do processo seletivo para a função da coordenação pedagógica?
- No momento do seu ingresso, como você pensava que seria sua atuação como coordenador(a)? Quais expectativas você tinha para a nova função que estava assumindo? Você tinha clareza sobre qual seria seu trabalho?
- Como foram seus primeiros dias na coordenação? Como foi recebido na escola? Todos estavam conscientes sobre seu papel ali na escola?

III – O significado de ser coordenador(a) pedagógico(a).

- Hoje, o que significa ser coordenador(a) pedagógico(a) para você?
- Houve mudança em relação ao que você esperava quando ingressou? O que provocou essa mudança?

IV – O cotidiano de trabalho.

- Como você percebe seu relacionamento com o grupo (professores, diretores, funcionários, alunos)?
- Como é um dia de trabalho típico na coordenação?
- Você acredita que essa rotina poderia ser diferente? Se você pudesse organizá-la, como você acreditaria ser a rotina ideal para o coordenador?
- Onde você considera que tem feito uma boa atuação? Em quais momentos você se sente realizado(a) e satisfeito(a) por sua atuação?

- O que você considera que tem sido mais difícil no desempenho de suas tarefas na coordenação? Onde você encontra suas maiores limitações? Como tem lidado com elas?

V – Avaliação da atuação

- Fazendo um balanço de sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a) nesses últimos meses, você já consegue notar os frutos do seu trabalho? Foi possível mudar algo na escola?
- Numa avaliação pessoal sobre sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a), você se sente satisfeito(a)? Em qual aspecto você considera que poderia melhorar?
- Como você avalia que tem sido esse processo de se tornar coordenador(a) pedagógico(a)? Você já se percebe como um(a) coordenador(a) ou ainda se nota como um(a) professor(a) que assumiu nova função dentro da escola?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **"VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional"**. Nesta pesquisa pretendemos **"conhecer como se dá a constituição identitária do professor, iniciante na função de coordenador pedagógico, mediada pelos sentidos e significados por eles atribuídos às experiências vividas no contexto escolar"**.

Para o desenvolvimento desta pesquisa os dados serão coletados por meio de solicitação de resposta a questionário e entrevista. Tais procedimentos não incorrerão em qualquer risco à saúde do participante.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

NOME DO PESQUISADOR: Silvana Faria de Melo
TELEFONES: (12) 3635.1075 / (12) 98173.2443 (inclusive para ligações a cobrar)
E-MAIL: silfmelo@gmail.com

_____
Silvana Faria de Melo

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **"VIVÊNCIAS DO PROFESSOR COORDENADOR INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2014.

_____
Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE D – OS PRÉ-INDICADORES ORIUNDOS DAS NARRATIVAS

Quadro A1 - Dados das narrativas relativos ao ingresso na coordenação pedagógica e os motivos que o nortearam

Pré-Indicadores
Eu **sempre trabalhei com projetos** com os alunos da escola e, quando eu trabalhava com esses projetos, **os professores sempre vinham até a mim**. [...] **eu levava material para eles [professores] e direcionava o que cada um ia fazer para tentar envolver a maior quantidade de professores**. No último ano, eu consegui com que todos os professores participassem do projeto de leitura com as crianças. Aí surgiu o processo seletivo para professor coordenador. Então **eu pensei que [...] seria uma possibilidade onde eu poderia organizar os projetos da escola ou poderia ajudar os professores** quando eles precisassem de materiais, com pesquisas. **Ajudar mesmo na parte pedagógica**. [...] quando eu fui fazer o projeto [para o processo de seleção], **todo mundo incentivou: "Faz mesmo, é legal. A gente precisa de alguém aqui para ajudar"**. (CECÍLIA)
Quando saiu o edital, eu o recebi por e-mail enviado pela diretora da escola em que eu estava. Eu li, mas **não me despertou o interesse num primeiro impacto**. Essa mesma diretora passou por mim e falou: "ah, você viu o e-mail que eu te mandei?". Eu falei: "sim, eu vi, mas não me interessei". Ela disse: "**por que não? Você tem perfil disso**". **Acredito que ela disse isso devido aos auxílios que eu dava para algumas meninas que haviam ingressado naquele ano e que nunca tinham dado aula antes**. [...] eu fazia as minhas coisas e passava para elas porque elas estavam meio perdidas, não sabiam como fazer, por onde começar. Então, quando ela falou: "**nossa, você tem perfil, vai lá**. **Qualquer coisa, o que vai acontecer? Você não vai passar e vai continuar do jeito que você está**". Eu fui fazer o processo. Foi por esse motivo, **foi ela [a diretora] que me despertou para essa questão**. [...] mas **eu tinha um pouco de medo**. Acho que medo da coisa nova, porque o ser humano tem disso. (CLARICE)
Durante o curso [de Pedagogia] a gente tinha que escolher qual habilitação. Eu acabei escolhendo Orientação Educacional e foi nesse momento que eu saí da sala de aula e comecei a auxiliar a direção. E aí eu pensei: **"nossa, é isso mesmo que eu quero"**. [...] **eu pensei que isso estava bem distante e agora surgiu a oportunidade**. Na verdade, **não havia passado pela minha cabeça sair de sala de aula**. De jeito nenhum. Estava bom, estava bom, eu estava há muitos anos na sala de alfabetização. [...] nós tivemos no início do ano outra coordenadora e não deu certo na nossa escola. [...] no momento que ela saiu, a direção falou se eu não tinha interesse. Aí, na hora, **eu fiquei até em choque: "nossa, assumir isso?"**. Porque é outra realidade, os horários, a dedicação, é tudo diferente. Você tem que vestir a camisa da escola, você respira escola. Eu até pensei: **"será que eu estou preparada para isso?"**.

Mas, **eu aceitei o desafio porque eu não imaginava, na verdade, que fosse surgir essa oportunidade**. **Eu lembro que quando eu pude trabalhar [...] auxiliando a direção, isso tinha me dado um prazer muito grande**. Então, eu pensei: "acho que eu vou aceitar". E aí eu fui, aceitei e comecei. (ADÉLIA)
No final do ano passado, o diretor conversou com os professores explicando que ia haver a partir desse ano o coordenador e que os interessados deveriam se candidatar e tal. [...] Aí, **em momento nenhum, passou pela minha cabeça**. **Não me interessei porque eu amo trabalhar com Educação Especial**. Passou, passou e ninguém da escola se manifestou de querer. Então, nossa vice-diretora veio e conversou comigo [...]. **Até então não passava pela minha cabeça**. Aí, sentamos e conversamos, conversamos, ela falou: "vamos, vamos tentar. Você está aqui há bastante tempo". **Eu conheço muito os professores, conheço bastante o bairro**. Por trabalhar com Educação Especial é diferente de você trabalhar na sala regular. Eu tinha que sair atrás. **Eu era do tipo que tinha um bilhete, eu tinha que levar na casa. Eu fiz muito isso esse tempo todo**. De um dia para o outro fiquei pensando e pensei: **"bom, uma coisa boa é que eu vou ficar aqui mesmo"**. **Se fosse para sair daqui, jamais**. **Aí, eu pensei, pensei e aceitei, mais para ajudar a direção, porque a direção é muito boa, a gente trabalha muito bem, gosto deles.** Pensei: "quem sabe? Por eu já estar aqui, já conhecer, de repente é bem melhor". [...] Quando eu vi, já estava dentro da coordenação. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A2 - Dados das narrativas relativos às expectativas e entendimentos iniciais acerca da coordenação pedagógica

Pré-Indicadores
No começo do ano a gente fez as primeiras reuniões. Só que **estava tudo um pouco perdido, a gente não sabia direito qual era a nossa função. Tinha muita confusão na cabeça dos diretores, dos próprios professores e dos funcionários sobre o que era a gente ali, qual a nossa função ali dentro da escola. A maioria das pessoas acreditava que nós seriamos como mais um vice.** **Eu também não tinha tanta clareza assim sobre qual era a minha função porque a gente nunca teve coordenador na rede municipal** e eu sempre trabalhei na rede municipal. Aí, então, não tinha muita clareza. (CECÍLIA)
Vou ser bem sincera, **eu não tinha clareza nenhuma** [sobre como seria o trabalho na coordenação]. Tanto que, quando eu fiz o processo, no dia que eu saí de lá, eu tinha quase certeza que eu não ia passar. Eu fiquei muito nervosa, as professoras que estavam na banca me fizeram algumas perguntas que eu não tinha de pronto para responder.

Quando saiu a resposta que eu tinha passado, o que eu fiz? Eu li muito. **Eu fui procurar o que eu tinha que fazer.** Perguntei muito. (CLARICE)
Não, nenhuma [clareza sobre como seria o meu trabalho] e daí eu iniciei o meu trabalho assim: **"o que eu, como professora, gostaria que meu coordenador estivesse fazendo por mim?"**. Então, foi assim que eu comecei. (ADÉLIA)
Não tinha clareza não. Aliás, eu acho que ninguém que entrou para a coordenação tinha essa clareza de como exatamente ia ser. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A3 - Dados das narrativas relativos às significações incorporadas pelas professoras à atividade da coordenação pedagógica

Pré-Indicadores
Ajudar a resolver [os problemas de aprendizagem], para que nós juntos, eu e os professores, pensemos numa solução para trabalhar com aquele aluno. Porque eu não vou pegar aquele aluno da sala de aula que não está fazendo atividade, ou que está com dificuldade e eu não vou dar aula para ele. Não é nesse sentido que eu vou ajudar, mas eu vou pensar junto com o professor como nós vamos trabalhar e ajudar esse aluno. **Principalmente aqueles alunos que têm dificuldade [...]. E se a gente estiver ali do lado deles, apoiando, ajudando, eu acho que é gratificante sim** porque um aluno que a gente consegue ajudar quando a gente está na sala de aula, a gente já fica feliz. **Se a gente atingir os professores, fica mais gratificante ainda porque daí são mais alunos.** Cada professor vai ter o seu aluno que você ajudou, que você interferiu **porque de repente a escola é o que o aluno tem**. Muitas vezes, ele não tem a família ali do lado dele, ajudando, fazendo tarefa, cobrando, lendo para ele. O que ele tem é a escola. (CECÍLIA)
A palavra coordenar eu acho um pouco pesada, mas é conseguir realmente **articular, fazer ligações entre os professores, as disciplinas e os alunos**. [...] eu acho que a função mesmo do coordenador, hoje, **é fazer valer o pedagógico dentro da sala de aula**. **[...] hoje eu já consigo perceber que o meu papel perante os professores reflete diretamente nos alunos e diretamente na aprendizagem deles**. Eu não posso garantir para você que todos os quarenta professores fazem o que eles relatam para mim no papel, porque papel aceita tudo. Mas, **quando eu sento para assistir a uma aula, por exemplo, eu sinto que mudou**. Quando eu assisto uma primeira vez, depois volto para assistir novamente, eu já percebo que algo mudou, melhorou. E a outra coisa que eu acho importante na questão do coordenador pedagógico é a parte da **formação do professor** porque por várias vezes no começo do ano eu tive que ouvir: "É inadmissível um professor como eu, formado em faculdades conceituadas, ter que sentar para estudar para dar aula para um aluno meu". (CLARICE)

Eu acho que **o coordenador pedagógico existe mesmo para estar ajudando o professor a desenvolver um trabalho mais enriquecedor**. Porque, de repente, ele, naquela zona de conforto, acaba ficando ali, naquela mesmice. Porque também não tem ninguém para estar incentivando, ajudando nas ideias ou para estar auxiliando no trabalho que ele está tendo mais dificuldade. Eu acho que também **é estar trabalhando diretamente com aqueles alunos que têm dificuldade e são esquecidos**, muitas vezes, são deixados de lado. Porque, realmente, os alunos que não dão problema, eles vão sozinhos. Os que têm dificuldades são os que necessitam. Acho que nesse momento o papel do coordenador está sendo fundamental para estar despertando no professor o olhar diferenciado para aquele aluno que está demonstrando maior dificuldade. (ADÉLIA)
É difícil falar, mas eu acho que **um a mais para ajudar na direção** está ajudando mesmo. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A4 - Dados das narrativas relativos ao inter-relacionamento com o contexto escolar e seus demais personagens

Pré-Indicadores
Então, quando eu escolhi a escola em que eu já estava há dez anos, **todo mundo me recebeu bem.** Pelo menos essa parte foi legal porque você vê o **reconhecimento do seu trabalho**. **O grupo queria que eu estivesse ali, queria a minha pessoa.** (CECÍLIA)
O que eu tenho ao meu favor é que eu não trabalhava aqui nessa escolar, então, eu não conhecia os professores daqui. [...] é a questão de você cobrar um colega de escola, sendo que você não é um chefe, você está no momento. Então, isso é um pouco complicado para mim. **Acredito que foi mais fácil o fato de não conhecê-los**. Eu acho que é **um relacionamento bom com todos os professores**. É lógico que **existem aqueles que não aceitam as intervenções**, mas, de um modo geral, eu me relaciono bem com todos aqui. Então, eu não tinha claro o que eu tinha que fazer. Eu fui atrás, busquei, li, fiz uma pesquisa de campo, vamos dizer assim. Pergunto muito, **as duas [diretora e vice-diretora] me ajudam muito. Tudo o que eu não sei, elas me auxiliam**. (CLARICE)
[...] **eu fui muito bem instruída pelo grupo** [direção]. Olha, o meu relacionamento é do melhor. Eu fui muito bem recebida tanto pelos professores como pelos gestores, nós nos demos muito bem. Na verdade, **eu combinei com os gestores o seguinte: "olha, eu só vou aceitar o convite, desde que vocês deixem de ser em três e passem a ser em quatro"**.[...] Para eu poder estar junto com vocês, porque eu preciso aprender, eu preciso da ajuda de vocês. **Porque se eu não tivesse o apoio deles, de repente, o trabalho não aconteceria.** (ADÉLIA)

[...] para lidar com professor é muito bom, porque **eu já conheço os professores, então tudo o que a gente precisa, eles estão super dispostos**. **Tem professor que tem mais resistência sim**. Tem uns que se adaptam: "vamos, vamos fazer". Mas tem os resistentes sim. **Eu tenho sorte porque nós estamos com bastantes professores novos que entraram esse ano**, principalmente, no Fundamental II. Houve muita troca. Então, os que estão entrando, sem problemas. Os do Fundamental I é que têm algumas resistências sim. [...] eu cheguei aqui não tinha coordenador e, de repente, em um dia tive que decidir. Então, foi muito **pensando na direção mesmo**, porque, de repente, eu posso ajudar mesmo. Então, **eu vou ajudar por gostar muito deles, por querer apoiar mesmo**. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A5 - Dados das narrativas relativos às vivências positivamente percebidas na atividade da coordenação pedagógica

Pré-Indicadores
Eu penso **que tudo que os professores me pediam, eu estava disposta a ajudar**. Eu tenho um professor de matemática que estava com dificuldade no sexto ano e essa era uma turma com bastante aluno de inclusão. Ele estava com dificuldade em trabalhar com esses alunos. Então, como eu já tinha trabalhado com essa turma, eu sabia exatamente como falar para ele o que eu fazia: "Olha, se você for por esse caminho, talvez você consiga". Então ele pediu ajuda, eu fui na sala, passei para ele alguns materiais que eu tinha e algumas formas que eu fazia e que deram certo para eu trabalhar com aquelas crianças. E quando alguns professores solicitaram, eu fui, falei com os alunos, peguei o caderno deles para olhar, carimbei. Aí, **houve um aluno que passou a fazer tudo direitinho porque ele queria ter o meu carimbo, queria o carimbo no caderno dele, um elogio e tal.** Eu achei que isso valeu a pena. (CECÍLIA)
O fruto que a gente colhe é nisso: na questão do respeito dos alunos com os professores, dos pais com a própria escola. Porque quando a equipe da direção e eu assumimos a escola percebemos logo que ela não era cuidada pelos pais, pelos próprios alunos. Investimos nisso e colhemos os frutos: notas melhores, retorno positivo da avaliação junto à comunidade. (CLARICE)
Eu me sinto realizada, satisfeita, quando eu percebo retorno dos professores. Há aqueles que falam mesmo, eles te agradecem, citam alguma coisa positiva que você fez por eles. E tem aqueles que com um olhar, com um jeito, ou falam: "pelo menos agora eu tenho minha coordenadora para estar ajudando". Então, eu acho que isso é significativo. (ADÉLIA)
Eu achei que mudanças de atitude dentro da sala, de professores que eram mais resistentes. Porque, daí, tem aquela coisa: a amizade que é muito antiga com eles, mas tem um jeito de trabalhar que já era assim, assim, assado. E aí fui tentando mudar: "vamos fazer assim, assim é melhor". Foram fazendo e fiquei muito feliz no dia que cheguei aqui, na parte

do Fundamental, todo mundo tinha mudado a sala. Eu tinha falado: “vamos tentar diferente, para sair daquela coisa de fileira”. Todo mundo aceitou: “nossa, ficou muito bom. Ficou muito melhor, por que daí você vê a carinha deles”. Então, foi bem legal. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A6 - Dados das narrativas relativos aos limites e obstáculos percebidos na atuação na coordenação pedagógica

Pré-Indicadores
Muitos acharam que era mais um vice. Principalmente porque eu ficava na mesma sala que as duas vice-diretoras. Na maioria das vezes eu ficava sozinha na sala, fazendo alguma coisa, os professores chegavam com os nervos à flor da pele com o aluno com caso de indisciplina, que tinha batido, que tinha brigado no recreio, que tinha desrespeitado. [...] **isso acabava, não atrapalhando o serviço, mas interrompendo aquilo que eu estava fazendo**. **São as outras tarefas que surgem para a gente fazer, para a gente tentar resolver.** A direção, os professores, **essa confusão dos papéis**. Essa dificuldade, não da aceitação, mas de entender qual é o meu papel, do entendimento de qual é o papel do coordenador dentro ali da escola. Isso é o mais difícil. (CECÍLIA)
Então, eu acho que isso é muito importante para mim, **essa relação de professor e aluno é que eu sinto um pouco de falta agora**. Agora são 900 alunos, eu não sei o nome de todos e, às vezes, o professor vem falar para mim: “sabe o fulano de tal?”. Então, não sei ainda. [...] Isso que eu sinto muito falta e é o que eu acho que é mais marcante para mim: o reconhecimento do aluno, o dia-a-dia com o aluno. **Minha maior limitação é efetuar cobranças junto aos professores**. Mas, foi bem difícil no começo. Se eu falar para você que eu me adaptei super fácil, estou mentindo. Fazendo uma avaliação, levei uns quatro meses para me adaptar. E, assim, no começo**, parecia que eu fazia tudo e não fazia nada, eu ia embora triste porque meu serviço não tinha aparecido.** Porque, dentro da sala de aula, você programa sua aula, você dá aquela aula e sabe que fez. Você sabe se isso foi legal, isso não foi, na próxima tenho que mudar tal coisa. E, daí, quando você está aqui? Olha, **fazer um HTPC de formação numa rede que raramente se vê isso é outro desafio enfrentado pelos professores coordenadores**. Normalmente o HTPC é de recado, para resolver as pendências, ou correção de trabalho, provas e tudo mais. Quando entramos com essa incumbência de estar ali formando no HTPC escutamos: “**nossa, o dia inteiro eu trabalhei e agora eu tenho que sentar aqui para ouvir alguém falar, querer que a gente leia, pense, discuta**”. (CLARICE)
Não, **eu não me sinto limitada, porque se seu preciso, eu peço auxílio à direção**. Se eles não conseguem, eles vão atrás. (ADÉLIA)
Eu acho que, no momento, por ser novo, por ser um cargo novo na prefeitura e também por eu estar onde eu nunca nem sonhava entrar e acabei entrando, a dificuldade está mais que, de

repente, **eu sinto que estou fazendo de tudo um pouco**. Criança brigou lá no parque e se precisa e sou eu que estou no momento, eu vou. Aconteceu não sei o que no ginásio, eu vou. Então, é a dificuldade de se organizar e de trabalhar muito mais. Não que eu não... Eu faço meus horários normais, mas acaba que você faz muito mais coisa. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A7 - Dados das narrativas relativos à leitura pessoal acerca da atuação na coordenação pedagógica

Pré-Indicadores
Muitas vezes **eu me senti frustrada**, **porque chegava no fim do dia e eu não tinha feito o trabalho que eu achava que era o trabalho do coordenador**. Ficava ali mesmo fazendo o que, para mim, era o trabalho de vice ou do diretor. Eu não conseguia porque eu não conseguia dar conta de fazer o que eu queria, o que eu achava que era para eu fazer. [...] **eu não consegui ainda atuar do jeito que eu pretendia atuar como coordenador**. Mas, aquela ideia que eu queria antes, quando era professora, e achava que eu ia poder ajudar e liderando, como eu liderei o grupo para fazer um projeto, eu achava que ia conseguir agora, com mais tempo, fazer isso com os professores e eu não consegui. Eu fiz muita coisa que, a meu ver, não era minha função e o tempo foi passando. Daí, **eu não consegui ter uma identidade de coordenador**. (CECÍLIA)
No começo, quando eu estava ainda muito atropelada com as coisas, eu pensava que era um serviço que eu não viria resultado. Porque, como eu te falei, **eu fazia de tudo, remava para todos os lados e nada aparecia.** **Os frutos aparecem, mas não são só devido o meu trabalho, é resultado do conjunto de atuações da gestão como um todo.** Alunos e pais mais participativos, avaliações da comunidade positivas. Especificamente do meu trabalho, nem os pais e nem os alunos estavam acostumados com a função de coordenador, mas hoje é possível perceber que já fazem essa divisão entre a parte pedagógica e a parte administrativa. (CLARICE)
Tem sido muito bom. Estou muito satisfeita. [...] **Eu gosto de lidar com os alunos, eu gosto de lidar com os pais, com os professores. Tem que gostar**. **Está sendo um momento de aprendizado mesmo. Cada dia eu estou aprendendo**, **porque não adianta, não tem uma cartilha pronta**. Com cada professor você vai ter que lidar de uma maneira diferente, em cada situação você vai ter que pensar como vai fazer para resolver aquele problema de uma maneira diferente. Então, não tem. Eu estou aprendendo. (ADÉLIA)
Eu estou satisfeita em saber que eu posso ajudar em alguma coisa [...]. Isso é bom para mim, eu fico satisfeita sim. **Se o diretor precisa e a vice não está, eu estou aqui** e qualquer coisa eu ligo. Agora **eu sinto falta dos alunos**, embora eu esteja com eles aqui. **Eu gostava de dar aula, sinto falta e eles vivem atrás de mim.** É o tempo todo. Então, eles entram aqui e dizem:

“professora, você não vai mais vir aqui? Professora, você saiu? Professora, o que é coordenador? Professora, por que você está aqui?”. Eles vivem entrando, então eu sinto falta sim. (CORA)

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

APÊNDICE E – AGLUTINAÇÃO DOS PRÈ-INDICADORES EM INDICADORES

Quadro A8 – Sobre o ingresso na coordenação pedagógica

Pré-Indicadores	Indicadores
Quando saiu o edital, eu o recebi por e-mail enviado pela diretora da escola em que eu estava. Eu li, mas **não me despertou o interesse num primeiro impacto**. Então, quando ela falou: "**nossa, você tem perfil, vai lá**. **Qualquer coisa, o que vai acontecer? Você não vai passar e vai continuar do jeito que você está**". Eu fui fazer o processo. Foi por esse motivo, **foi ela [a diretora] que me despertou para essa questão**. [...] mas **eu tinha um pouco de medo**. Acho que medo da coisa nova, porque o ser humano tem disso. (CLARICE)	O desinteresse e a dúvida frente à oportunidade de ingressar na coordenação pedagógica
[...] **eu pensei que isso estava bem distante e agora surgiu a oportunidade**. Na verdade, **não havia passado pela minha cabeça sair de sala de aula**. De jeito nenhum. Estava bom, estava bom, eu estava há muitos anos na sala de alfabetização. [...] nós tivemos no início do ano outra coordenadora e não deu certo na nossa escola. [...] no momento que ela saiu, a direção falou se eu não tinha interesse. Aí, na hora, **eu fiquei até em choque: "nossa, assumir isso?"**. Porque é outra realidade, os horários, a dedicação, é tudo diferente. Você tem que vestir a camisa da escola, você respira escola. Eu até pensei: **"será que eu estou preparada para isso?"**. Mas, **eu aceitei o desafio porque eu não imaginava, na verdade, que fosse surgir essa oportunidade**. (ADÉLIA)	
No final do ano passado, o diretor conversou com os professores explicando que ia haver a partir desse ano o coordenador e que os interessados deveriam se candidatar e tal. [...] Aí, **em momento nenhum, passou pela minha cabeça**. **Não me interessei porque eu amo trabalhar com Educação Especial**. Passou, passou e ninguém da escola se manifestou de querer. Então, nossa vice-diretora veio e conversou comigo [...]. **Até então não passava pela minha cabeça**. (CORA)	
Eu **sempre trabalhei com projetos** com os alunos da escola e, quando eu trabalhava com esses projetos, **os professores sempre vinham até a mim**. [...] **eu levava material para eles [professores] e direcionava o que cada**	

um ia fazer para tentar envolver a maior quantidade de professores. No último ano, eu consegui com que todos os professores participassem do projeto de leitura com as crianças. (CECÍLIA)	Experiências anteriores aproximaram as professoras das práticas da coordenação pedagógica e mediaram seus interesses na atividade
Essa mesma diretora passou por mim e falou: "ah, você viu o e-mail que eu te mandei?". Eu falei: "sim, eu vi, mas não me interessei". Ela disse: "**por que não? Você tem perfil disso**". **Acredito que ela disse isso devido aos auxílios que eu dava para algumas meninas que haviam ingressado naquele ano e que nunca tinham dado aula antes**. [...] eu fazia as minhas coisas e passava para elas porque elas estavam meio perdidas, não sabiam como fazer, por onde começar. (CLARICE)	
Durante o curso [de Pedagogia] a gente tinha que escolher qual habilitação. Eu acabei escolhendo Orientação Educacional e foi nesse momento que eu saí da sala de aula e comecei a auxiliar a direção. E aí eu pensei: "**nossa, é isso mesmo que eu quero**". **Eu lembro que quando eu pude trabalhar [...] auxiliando a direção, isso tinha me dado um prazer muito grande**. Então, eu pensei: "acho que eu vou aceitar". E aí eu fui, aceitei e comecei. (ADÉLIA)	
Aí, sentamos e conversamos, conversamos, ela falou: "vamos, vamos tentar. Você está aqui há bastante tempo". **Eu conheço muito os professores, conheço bastante o bairro**. Por trabalhar com Educação Especial é diferente de você trabalhar na sala regular. Eu tinha que sair atrás. **Eu era do tipo que tinha um bilhete, eu tinha que levar na casa. Eu fiz muito isso esse tempo todo**. (CORA)	
Aí surgiu o processo seletivo para professor coordenador. Então **eu pensei que [...] seria uma possibilidade onde eu poderia organizar os projetos da escola ou poderia ajudar os professores** quando eles precisassem de materiais, com pesquisas. **Ajudar mesmo na parte pedagógica**. [...] quando eu fui fazer o projeto [para o processo de seleção], **todo mundo incentivou: "Faz mesmo, é legal. A gente precisa de alguém aqui para ajudar"**. (CECÍLIA)	O afeto pela escola mediando a iniciativa de ingresso na coordenação pedagógica
De um dia para o outro fiquei pensando e pensei: **"bom, uma coisa boa é que eu vou ficar aqui mesmo"**. **Se fosse para sair daqui, jamais**. **Aí, eu pensei, pensei e aceitei, mais para ajudar a direção, porque a direção é muito boa, a gente trabalha muito bem, gosto deles.** Pensei: "quem sabe? Por eu já	

estar aqui, já conhecer, de repente é bem melhor". [...] Quando eu vi, já estava dentro da coordenação. (CORA)	

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A9 – Sobre as significações incorporadas à atividade da coordenação pedagógica

Pré-Indicadores	Indicadores
[...] eu acho que a função mesmo do coordenador, hoje, **é fazer valer o pedagógico dentro da sala de aula**. Agora, **hoje eu já consigo perceber que o meu papel perante os professores reflete diretamente nos alunos e diretamente na aprendizagem deles**. Eu não posso garantir para você que todos os quarenta professores fazem o que eles relatam para mim no papel, porque papel aceita tudo. Mas, **quando eu sento para assistir a uma aula, por exemplo, eu sinto que mudou**. Quando eu assisto uma primeira vez, depois volto para assistir novamente, eu já percebo que algo mudou, melhorou. (CLARICE)	O coordenador como parceiro do professor nas suas ações pedagógicas
Eu acho que **o coordenador pedagógico existe mesmo para estar ajudando o professor a desenvolver um trabalho mais enriquecedor**. Porque, de repente, ele, naquela zona de conforto, acaba ficando ali, naquela mesmice. Porque também não tem ninguém para estar incentivando, ajudando nas ideias ou para estar auxiliando no trabalho que ele está tendo mais dificuldade. (ADÉLIA)	
E a outra coisa que eu acho importante na questão do coordenador pedagógico é a parte da **formação do professor** porque por várias vezes no começo do ano eu tive que ouvir: "É inadmissível um professor como eu, formado em faculdades conceituadas, ter que sentar para estudar para dar aula para um aluno meu". (CLARICE)	O coordenador pedagógico como mediador da formação do professor
A palavra coordenar eu acho um pouco pesada, mas é conseguir realmente **articular, fazer ligações entre os professores, as disciplinas e os alunos**. (CLARICE)	O coordenador pedagógico como um agente articulador do coletivo escolar
Tem sido muito bom. Estou muito satisfeita. [...] **Eu gosto de lidar com os alunos, eu gosto de lidar com os pais, com os professores. Tem que gostar**. (ADÉLIA)	

Ajudar a resolver [os problemas de aprendizagem], para que nós juntos, eu e os professores, pensemos numa solução para trabalhar com aquele aluno. Porque eu não vou pegar aquele aluno da sala de aula que não está fazendo atividade, ou que está com dificuldade e eu não vou dar aula para ele. Não é nesse sentido que eu vou ajudar, mas eu vou pensar junto com o professor como nós vamos trabalhar e ajudar esse aluno. **Principalmente aqueles alunos que têm dificuldade [...]. E se a gente estiver ali do lado deles, apoiando, ajudando, eu acho que é gratificante sim** porque um aluno que a gente consegue ajudar quando a gente está na sala de aula, a gente já fica feliz. **Se a gente atingir os professores, fica mais gratificante ainda porque daí são mais alunos.** Cada professor vai ter o seu aluno que você ajudou, que você interferiu **porque de repente a escola é o que o aluno tem**. Muitas vezes, ele não tem a família ali do lado dele, ajudando, fazendo tarefa, cobrando, lendo para ele. O que ele tem é a escola. E quando alguns professores solicitaram, eu fui, falei com os alunos, peguei o caderno deles para olhar, carimbei. Aí, **houve um aluno que passou a fazer tudo direitinho porque ele queria ter o meu carimbo, queria o carimbo no caderno dele, um elogio e tal.** Eu achei que isso valeu a pena. (CECÍLIA)	O coordenador pedagógico como um parceiro do professor no auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem
Eu acho que também **é estar trabalhando diretamente com aqueles alunos que têm dificuldade e são esquecidos**, muitas vezes, são deixados de lado. Porque, realmente, os alunos que não dão problema, eles vão sozinhos. Os que têm dificuldades são os que necessitam. Acho que nesse momento o papel do coordenador está sendo fundamental para estar despertando no professor o olhar diferenciado para aquele aluno que está demonstrando maior dificuldade. (ADÉLIA)	
É difícil falar, mas eu acho que **um a mais para ajudar na direção** está ajudando mesmo. (CORA)	O coordenador pedagógico como parceiro da direção
No começo do ano a gente fez as primeiras reuniões. Só que **estava tudo um pouco perdido, a gente não sabia direito qual era a nossa função. Tinha muita confusão na cabeça dos diretores, dos próprios professores e dos funcionários sobre o que era a gente ali, qual a nossa função ali dentro da escola. A maioria das pessoas acreditava que nós seriamos como mais um vice.** **Eu também não tinha tanta clareza assim sobre qual era a minha função porque a gente nunca teve coordenador**	Ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico

na rede municipal e eu sempre trabalhei na rede municipal. Aí, então, não tinha muita clareza. (CECÍLIA)	Ausência inicial de clareza da escola e das próprias professoras sobre as atribuições do coordenador pedagógico
Vou ser bem sincera, **eu não tinha clareza nenhuma** [sobre como seria o trabalho na coordenação]. Tanto que, quando eu fiz o processo, no dia que eu saí de lá, eu tinha quase certeza que eu não ia passar. Eu fiquei muito nervosa, as professoras que estavam na banca me fizeram algumas perguntas que eu não tinha de pronto para responder. Quando saiu a resposta que eu tinha passado, o que eu fiz? Eu li muito. **Eu fui procurar o que eu tinha que fazer.** Perguntei muito. (CLARICE)	
Não, nenhuma [clareza sobre como seria o meu trabalho] e daí eu iniciei o meu trabalho assim: **"o que eu, como professora, gostaria que meu coordenador estivesse fazendo por mim?"**. Então, foi assim que eu comecei. (ADÉLIA)	
Não tinha clareza não. Aliás, eu acho que ninguém que entrou para a coordenação tinha essa clareza de como exatamente ia ser. (CORA)	

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

Quadro A10 – Sobre as vivências no cotidiano da atividade da coordenação

Pré-Indicadores	Indicadores
Então, eu acho que isso é muito importante para mim, **essa relação de professor e aluno é que eu sinto um pouco de falta agora**. Agora são 900 alunos, eu não sei o nome de todos e, às vezes, o professor vem falar para mim: "sabe o fulano de tal?". Então, não sei ainda. [...] Isso que eu sinto muito falta e é o que eu acho que é mais marcante para mim: o reconhecimento do aluno, o dia-a-dia com o aluno. (CLARICE)	Os vínculos com a docência permanecem
Agora **eu sinto falta dos alunos**, embora eu esteja com eles aqui. **Eu gostava de dar aula, sinto falta e eles vivem atrás de mim.** É o tempo todo. Então, eles entram aqui e dizem: "Professora, você não vai mais vir aqui? Você saiu?	
Professora, o que é coordenador? Professora, por que você está aqui?". Eles vivem entrando, então eu sinto falta sim. (CORA)	

O fruto que a gente colhe é nisso: na questão do respeito dos alunos com os professores, dos pais com a própria escola. Porque quando a equipe da direção e eu assumimos a escola percebemos logo que ela não era cuidada pelos pais, pelos próprios alunos. Investimos nisso e colhemos os frutos: notas melhores, retorno positivo da avaliação junto à comunidade. Mas, foi bem difícil no começo. Se eu falar para você que eu me adaptei super fácil, estou mentindo. Fazendo uma avaliação, levei uns quatro meses para me adaptar. E, assim, no começo**, parecia que eu fazia tudo e não fazia nada, eu ia embora triste porque meu serviço não tinha aparecido.** Porque, dentro da sala de aula, você programa sua aula, você dá aquela aula e sabe que fez. Você sabe se isso foi legal, isso não foi, na próxima tenho que mudar tal coisa. E, daí, quando você está aqui? No começo, quando eu estava ainda muito atropelada com as coisas, eu pensava que era um serviço que eu não viria resultado. Porque, como eu te falei, **eu fazia de tudo, remava para todos os lados e nada aparecia.** (CLARICE)	A (in)visibilidade dos resultados da atividade do coordenador pedagógico
Eu acho que, no momento, por ser novo, por ser um cargo novo na prefeitura e também por eu estar onde eu nunca nem sonhava entrar e acabei entrando, a dificuldade está mais que, de repente, **eu sinto que estou fazendo de tudo um pouco**. Criança brigou lá no parque e se precisa e sou eu que estou no momento, eu vou. Aconteceu não sei o que no ginásio, eu vou. Então, é a dificuldade de se organizar e de trabalhar muito mais. Não que eu não... Eu faço meus horários normais, mas acaba que você faz muito mais coisa. (CORA)	
Está sendo um momento de aprendizado mesmo. Cada dia eu estou aprendendo, **porque não adianta, não tem uma cartilha pronta**. Com cada professor você vai ter que lidar de uma maneira diferente, em cada situação você vai ter que pensar como vai fazer para resolver aquele problema de uma maneira diferente. Então, não tem. Eu estou aprendendo. (ADÉLIA)	Coordenar, atividade que se aprende na própria prática
Muitos acharam que era mais um vice. Principalmente porque eu ficava na mesma sala que as duas vice-diretoras. Na maioria das vezes eu ficava sozinha na sala, fazendo alguma coisa, os professores chegavam com os nervos à flor da pele com o aluno com caso de indisciplina, que tinha batido, que tinha brigado no recreio, que tinha desrespeitado. [...] **isso acabava, não atrapalhando o serviço, mas interrompendo aquilo que eu estava**	A confusão dos papeis como causadora da frustração do coordenador

fazendo. **São as outras tarefas que surgem para a gente fazer, para a gente tentar resolver.** A direção, os professores, **essa confusão dos papéis**. Essa dificuldade, não da aceitação, mas de entender qual é o meu papel, do entendimento de qual é o papel do coordenador dentro ali da escola. Isso é o mais difícil. Muitas vezes **eu me senti frustrada**, **porque chegava no fim do dia e eu não tinha feito o trabalho que eu achava que era o trabalho do coordenador**. Ficava ali mesmo fazendo o que, para mim, era o trabalho de vice ou do diretor. Eu não conseguia porque eu não conseguia dar conta de fazer o que eu queria, o que eu achava que era para eu fazer. [...] **eu não consegui ainda atuar do jeito que eu pretendia atuar como coordenador**. Mas, aquela ideia que eu queria antes, quando era professora, e achava que eu ia poder ajudar e liderando, como eu liderei o grupo para fazer um projeto, eu achava que ia conseguir agora, com mais tempo, fazer isso com os professores e eu não consegui. Eu fiz muita coisa que, a meu ver, não era minha função e o tempo foi passando. Daí, **eu não consegui ter uma identidade de coordenador**. (CECÍLIA)	A confusão dos papeis como causadora da frustração do coordenador
Então, eu não tinha claro o que eu tinha que fazer. Eu fui atrás, busquei, li, fiz uma pesquisa de campo, vamos dizer assim. Pergunto muito, **as duas [diretora e vice-diretora] me ajudam muito. Tudo o que eu não sei, elas me auxiliam**. **Os frutos aparecem, mas não são só devido o meu trabalho, é resultado do conjunto de atuações da gestão como um todo.** Alunos e pais mais participativos, avaliações da comunidade positivas. Especificamente do meu trabalho, nem os pais e nem os alunos estavam acostumados com a função de coordenador, mas hoje é possível perceber que já fazem essa divisão entre a parte pedagógica e a parte administrativa. (CLARICE)	Coordenador pedagógico e a direção escolar, uma parceria necessária e profícua
[...] **eu fui muito bem instruída pelo grupo** [direção]. Olha, **o meu relacionamento é do melhor**. Eu fui muito bem recebida tanto pelos professores como pelos gestores, nós nos demos muito bem. Na verdade, **eu combinei com os gestores o seguinte: "olha, eu só vou aceitar o convite, desde que vocês deixem de ser em três e passem a ser em quatro"**.[...] Para eu poder estar junto com vocês, porque eu preciso aprender, eu preciso da ajuda de vocês. **Porque se eu não tivesse o apoio deles, de repente, o trabalho não**	

aconteceria. Não, **eu não me sinto limitada, porque se seu preciso, eu peço auxílio à direção**. Se eles não conseguem, eles vão atrás. (ADÉLIA)	
‘[...] eu cheguei aqui não tinha coordenador e, de repente, em um dia tive que decidir. Então, foi muito **pensando na direção mesmo**, porque, de repente, eu posso ajudar mesmo. Então, **eu vou ajudar por gostar muito deles, por querer apoiar mesmo**. **Eu estou satisfeita em saber que eu posso ajudar** em alguma coisa [...]. Isso é bom para mim, eu fico satisfeita sim. **Se o diretor precisa e a vice não está, eu estou aqui** e qualquer coisa eu ligo. (CORA)	Coordenador pedagógico e a direção escolar, uma parceria necessária e profícua
Então, quando eu escolhi a escola em que eu já estava há dez anos, **todo mundo me recebeu bem.** Pelo menos essa parte foi legal porque você vê o **reconhecimento do seu trabalho**. **O grupo queria que eu estivesse ali, queria a minha pessoa.** Eu penso **que tudo que os professores me pediam, eu estava disposta a ajudar**. Eu tenho um professor de matemática que estava com dificuldade no sexto ano e essa era uma turma com bastante aluno de inclusão. Ele estava com dificuldade em trabalhar com esses alunos. Então, como eu já tinha trabalhado com essa turma, eu sabia exatamente como falar para ele o que eu fazia: “Olha, se você for por esse caminho, talvez você consiga”. Então ele pediu ajuda, eu fui na sala, passei para ele alguns materiais que eu tinha e algumas formas que eu fazia e que deram certo para eu trabalhar com aquelas crianças. (CECÍLIA)	A natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação
O que eu tenho ao meu favor é que eu não trabalhava aqui nessa escolar, então, eu não conhecia os professores daqui. [...] é a questão de você cobrar um colega de escola, sendo que você não é um chefe, você está no momento. Então, isso é um pouco complicado para mim. **Acredito que foi mais fácil o fato de não conhecê-los**. Eu acho que é **um relacionamento bom com todos os professores**. É lógico que **existem aqueles que não aceitam as intervenções**, mas, de um modo geral, eu me relaciono bem com todos aqui. **Minha maior limitação é efetuar cobranças junto aos professores**. Olha, **fazer um HTPC de formação numa rede que raramente se vê isso é outro desafio enfrentado pelos professores coordenadores**. Normalmente o HTPC é de recado, para resolver as pendências, ou correção de	

trabalho, provas e tudo mais. Quando entramos com essa incumbência de estar ali formando no HTPC escutamos: "**nossa, o dia inteiro eu trabalhei e agora eu tenho que sentar aqui para ouvir alguém falar, querer que a gente leia, pense, discuta**".(CLARICE)	A natureza da relação entre os professores e o coordenador pedagógico influi diretamente nas possibilidades de sua atuação
Eu me sinto realizada, satisfeita, quando percebo retorno dos professores. Há aqueles que falam mesmo, eles te agradecem, citam alguma coisa positiva que você fez por eles. E tem aqueles que com um olhar, com um jeito, ou falam: "pelo menos agora eu tenho minha coordenadora para estar ajudando". Então, eu acho que isso é significativo. (ADÉLIA)	
[...] para lidar com professor é muito bom, porque **eu já conheço os professores, então tudo o que a gente precisa, eles estão super dispostos**. **Tem professor que tem mais resistência sim**. Tem uns que se adaptam: "vamos, vamos fazer". Mas tem os resistentes sim. **Eu tenho sorte porque nós estamos com bastantes professores novos que entraram esse ano**, principalmente, no Fundamental II. Houve muita troca. Então, os que estão entrando, sem problemas. Os do Fundamental I é que têm algumas resistências sim. **Eu achei que mudanças de atitude dentro da sala, de professores que eram mais resistentes.** Porque, daí, tem aquela coisa: a amizade que é muito antiga com eles, mas tem um jeito de trabalhar que já era assim, assim, assado. E aí fui tentando mudar: "vamos fazer assim, assim é melhor". Foram fazendo e fiquei muito feliz no dia que cheguei aqui, na parte do Fundamental, todo mundo tinha mudado a sala. Eu tinha falado: "vamos tentar diferente, para sair daquela coisa de fileira". Todo mundo aceitou: "nossa, ficou muito bom. Ficou muito melhor, por que daí você vê a carinha deles". Então, foi bem legal. (CORA)	

Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas participantes.

ANEXO A – PARECERES DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Pesquisador: Silvana Faria de Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29893914.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 619.820

Data da Relatoria: 11/04/2014

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada pelo estudo de um grupo de professores coordenadores pedagógicos iniciantes pertencentes à rede pública municipal de educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O delineamento proposto é o descritivo-exploratório, uma vez que procura identificar, descrever e compreender os sentidos e significados que esses profissionais atribuem a suas vivências cotidianas da prática

profissional no contexto escolar e o modo como elas afetam sua constituição identitária.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer como se dá a constituição identitária do professor que inicia na função de coordenador pedagógico mediada pelos sentidos e significados que eles atribuem às vivências da prática profissional no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pesquisa com risco mínimo, que emprega métodos de pesquisa nos quais não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos participantes do estudo, utilizando como instrumentos a observação, questionários e

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

discussão em grupo focal que não os identifica ou mesmo seja invasivo a sua intimidade.

Benefícios:

Possibilidade de gerar conhecimentos sobre as vivências iniciais de professores na função de coordenadores pedagógicos e sobre o seu processo de identificação profissional com a nova função.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral conhecer como se dá a constituição identitária do professor que inicia na função de coordenador pedagógico mediada pelos sentidos e significados que eles atribuem a suas vivências cotidianas da prática profissional no contexto escolar. Seus objetivos específicos são: identificar os motivos que orientam os professores a buscar a função de coordenadores pedagógicos; conhecer os

sentidos e significados que esses profissionais atribuem à sua tarefa na coordenação; revelar as vivências cotidianas do coordenador pedagógico, seus limites e possibilidades; identificar como se constitui sua identidade profissional mediada pelos sentidos e significados atribuídos a tais vivências. Os pressupostos teóricos que orientarão a pesquisa serão a Teoria sócio-histórica-cultural (VYGOTSKY, 2001a, 2001b) e sua conceituação de sentido e significado (VYGOTSKY, 2001a), bem como as perspectivas psicossocial de identidade (CIAMPA, 2007) e de identidade profissional (DUBAR, 2005). A pesquisa terá como participantes um grupo de professores que recém iniciaram na função de coordenadores pedagógicos e que atuam na rede pública municipal de educação de uma cidade localizada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, sendo desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, por meio da observação participativa da pesquisadora nas reuniões de formação do grupo de coordenadores pedagógicos, de questionário e de grupo focal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação solicitada esta de acordo.

Recomendações:

Foram apresentados todos os documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende as solicitações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/04/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 17 de Abril de 2014

Assinador por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Pesquisador: Silvana Faria de Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29893914.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 643.024

Data da Relatoria: 09/05/2014

Apresentação do Projeto:

Adequado conforme parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer como se dá a constituição identitária do professor que inicia na função de coordenador pedagógico mediada pelos sentidos e significados que eles atribuem às vivências da prática profissional no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema muito relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas operacionais 01/13.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda do Projeto Aprovado.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Considerações Finais a critério do CEP:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 09/05/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 11 de Maio de 2014

Assinador por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

ANEXO B – LISTAGEM DAS TESES E DISSERTAÇÕES RESULTANTES DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ALVES, A. R. **Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

BARBOSA, F. A. L. **Percepções de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

BLOS, N. **Coordenador/supervisor do Colégio Militar de Campo Grande/MS: uma prática refletida.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

BRITO, E. B. **Experiências formativas: contribuições dos encontros pedagógicos para a formação continuada de educadores Matuípe-BA.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Teologia, 2011.

BULDRIN, J. C. C. **Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de campinas, 2012.

CABRAL, M. L. **O gestor escolar e o PROGESTÃO-DF : os reflexões da formação continuada na aprendizagem dos alunos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2012.

COITÉ, S. L. S. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2011.

CORRÊA, S. S. **O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

COSTA, R. A. **O supervisor escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FERREIRA, C. R. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

FERREIRA, N. D. D. **O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho.** Tese de Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

FIGUEIREDO, A. G. C. **A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

GIOVANI, P. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2012.

GOMES, R. G. **Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GOMES, S. V. F. **As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

GOUVEIA, B. B. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GRAF, S. M. D. **O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo, 2012.

LASAKOSWITSCKI, R. **O professor coordenador: da legislação à ação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, 2014.

LAURINDO, T. R. **Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, C. C. G. G. **A experiência de participar de reuniões pedagógicas para coordenadores nos ambientes presenciais e digitais: da semente a potenciais flores e frutos.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

LIRA, E. G. T. T. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

MENDES, A. C. B. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, 2013.

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

MILANEZ, E. A. **Relação entre coordenação pedagógica e professores: um estudo sobre o poder disciplinar na educação básica.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2011.

MINGARELI, R. C. F. **Políticas de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis – MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

MOLLA, S. R. P. **O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, 2013.

MORGADO, N. M. G. **Coordenação pedagógica, cotidiano escolar e complexidade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2012.

MUNDIM, E. D. A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2011.

NERY, J. L. A. **Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas na escola?** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, 2013.

OLIVEIRA, R. C. M. **A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-BA.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2012.

PEREIRA, F. A. **Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, 2014.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

RIBEIRO, M. M. G. **Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, 2012.

RODRIGUES, L. G. **Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2011.

ROSSETO, M. E. A. **O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SANTANA, P. M. M. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2011.

SANTOS, R. R. **Colaboração crítica na formação de coordenador: uma prática em construção.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SANTOS, R. R. S. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, 2011.

SANTOS, V. I. M. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SILVA, A. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SIMAO, D. C. **O impacto da formação contínua de professores nas escolas com bom desempenho em matemática: o caso da rede escolar SESI.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SOARES, A. F. **Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TARDELI, E. A. **Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, 2014.

TAVANO, V. **Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista.** Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

VOGT, G. Z. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.