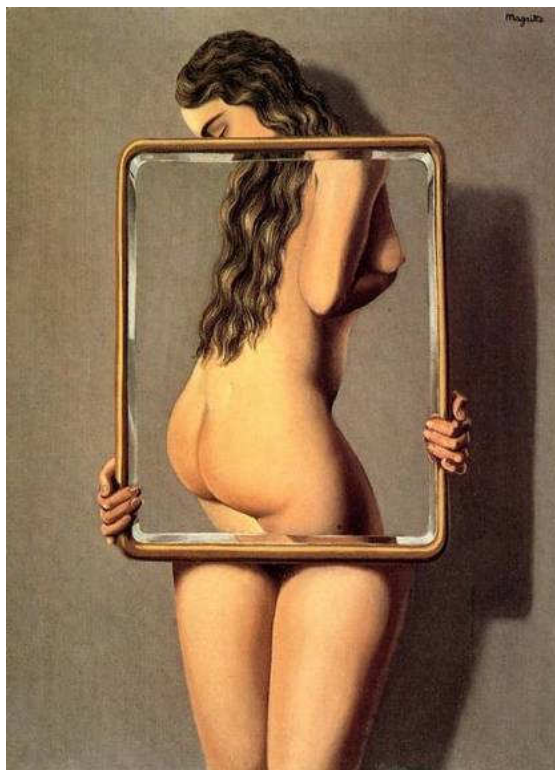




UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduC

POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA MAGALHÃES

**A ESCUTA DO SABER-FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PELO
PROFESSOR: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÃO SOCIAL**



A Ligação Perigosa, Renè Magritte, 1926

SALVADOR - BAHIA
2011

POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA MAGALHÃES

**A ESCUTA DO SABER-FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PELO
PROFESSOR: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Estudo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – DEDC I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Pós-Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas

SALVADOR - BAHIA
2011

M188

Magalhães, Poliana Marina de Santana
A escuta do saber-fazer do Coordenador Pedagógico pelo
Professor: Um Estudo em Representação Social/ Poliana Marina
de Santana –Salvador, 2011
172p.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Soares Ornellas
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação
e Contemporaneidade.

1.Educação 2.Representação Social 3. Relação Coordenador -
Professor I. Título.

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A ESCUTA DO SABER FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PELO PROFESSOR: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÃO SOCIAL"

POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA MAGALHÃES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de outubro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP Brasil

Clarilza Prado de Souza

Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Maria Olívia Matos Oliveira

Profa. Dra. Maria Olívia Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo direito que nos dá de coordenar a nossa vida e escolher o caminho que acreditamos ser o melhor. Também, por me conceder pessoas tão singulares, sem as quais esse estudo não seria possível. E, à minha Nossa Senhora, mãe protetora e amorosa que me acalenta nas horas de aflição e cansaço.

Estou feliz por ter a oportunidade de construir intensamente esse percurso formativo, fruto do meu exercício intelectual, mas não seria possível se eu não tivesse pessoas tão fundantes durante a minha trajetória de vida e formação acadêmica.

À minha família:

A John, por seu incentivo para minha busca de novos caminhos e por sua parceria nos tempos e espaços em que vivemos;

Aos meus pais, que fizeram grande esforço para me proporcionar a melhor educação, e me ensinaram que é preciso lutar para obter conquistas, além de investir no meu afetivo, condição primeira para me tornar um “sujeito do desejo”.

À minha mãe, que compartilhou suas experiências profissionais comigo, experiências estas, que me aproximaram da profissional que sou hoje;

À minha “vó” Rege, por me amar de maneira incondicional e me acolher sempre no seu lar e no seu coração.

Aos meus professores:

Professora Pós-Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas, a quem carinhosamente aprendi a chamar de “Lourdinha”, pelos afetos feitos e (re)feitos ao longo dessa caminhada e pelos sábios ensinamentos quando a escuridão tentava obliterar o meu olhar;

Aos professores do programa os quais tive a oportunidade de conviver e aprender: Prof. Dr. Jacques Sonnevile, Profa. Pós-Doutora Cristina D’Ávila, Prof. Dr. Antônio Dias, Prof. Dr. Arnaud Lima Jr., Profa. Dra. Tânia Hetkowski, Prof. Dr. Cezar Leiro e Profa. Dra. Sandra Soares;

À Profa. Dra. Nanci Franco, que me introduziu no mundo da pesquisa e me mostrou como essa invenção tem *sabor* e *saber* de curiosidade e descobertas;

Às Professoras: Pós Dra. Clarilza Prado de Sousa e Dra. Olívia Mattos por terem um olhar epistêmico sobre essa pesquisa, aceitando ler estas letras, e por terem contribuído na busca do *objeto antes perdido*.

Ao Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representação Social (Gepe-rs), pelas possibilidades de trocas teóricas, ensaios de pesquisas e trocas afetivas. Espaço de discussão, entre-lugares de produção acadêmica.

Aos colegas:

Companheiros de estudo das RS, Graciela, Kely, Roberto, Daiane, Fabiola, Ana Amélia, Mirian, Márcia e Marcelo pelas “viagens” que realizamos num curto espaço de tempo, mas que me fizeram repensar a teoria e (des)construir conceitos;

Aos colegas do PPGEduc, Telma, Neilton, Jussara, Fátima, Ana Lise e Mariana pela companhia nas aulas, trabalhos realizados e pela escuta dos claros e escuros.

Aos alunos:

Aos pequenos que necessitavam dos meus cuidados; aos adultos que escutam minhas experiências. Aprendi e aprendo com cada um alguma coisa que me constitui enquanto profissional-sujeito.

Aos sujeitos:

Colaboradores que subsidiaram essa pesquisa com suas representações, saberes e afetos, explicitando, através das suas falas, a maturidade discursiva desse estudo;

A Coordenadora pedagógica da escola lócus desse estudo, que se colocou na *berlinda*, permitindo-se ser analisada, lançando-se, de uma certa forma, de objeto das representações dos professores, bem como suas objetivações e ancoragens presentificadas neste escrito.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esses escritos pudessem, hoje, ecoar nos espaços de formação.

RESUMO

A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social é uma pesquisa que buscou apreender as representações sociais do professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, com vistas a compreender a relação estabelecida entre estes dois profissionais, e perceber como a relação tecida entre eles pode interferir no ato educativo. Nesta perspectiva, a questão norteadora gira em torno dos seguintes questionamentos: Quais as representações sociais que o professor tem do coordenador pedagógico e do seu saber-fazer? Qual a relação estabelecida através dessas representações? De que maneira essa relação pode influenciar no ato educativo? Quais são os processos mentais nos quais essas representações se assentam? Quais os comportamentos susceptíveis de promover? O marco teórico se funda na teoria das representações sociais, tomando como referência a abordagem processual defendida por Moscovici (1978); e, nos autores que discutem sobre o coordenador pedagógico e a supervisão educacional, bem como alguns construtos sobre psicanálise e educação. O método trilha pelos caminhos da abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação, a entrevista semi-estruturada e o desenho. O *locus* deu-se numa escola da rede estadual de ensino do município de Feira de Santana, os sujeitos foram oito professores do Ensino Fundamental - anos finais – e Ensino Médio, de ambos os sexos, com idade entre 23 e 50 anos. Após a coleta de dados, o material foi analisado à luz da análise do discurso de vertente francesa, tendo como resultado as representações sociais sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, que se ancoram em: *mediação, forma-ação, escuta, co-ordena e (im)possibilidade*. Assim, pretendeu-se não apenas apreender as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, mas perceber em que lugar e posição estas representações estão ancoradas, de que modo são comunicadas, e conseqüentemente, como mediam à implicação escrita e inscrita no saber-fazer do coordenador pedagógico, sujeito que ao mesmo tempo se distancia e se aproxima do seu *savoir-faire*.

Palavras-chave: Representação social. Coordenador Pedagógico. Saber-Fazer. Ato educativo.

RESUMEN

La escucha del saber-hacer del coordinador pedagógico por el profesor: un estudio en representación social es una encuesta que buscó identificar las representaciones sociales de los profesores acerca del saber-hacer del Coordinador Pedagógico, con el fin de entender la relación entre estos dos profesionales, y entender cómo las relaciones tejidas entre ellos pueden interferir con el acto educativo. En esa perspectiva, las cuestiones que nortean la investigación científica son las siguientes: ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesor tiene del Coordinador Pedagógico y de su saber-hacer? ¿Cuál es la relación que se establece a través de estas representaciones? ¿Cómo esta relación puede influir en el acto educativo? ¿Cuáles son los procesos mentales en los cuales se basan las representaciones? ¿Cuáles son los comportamientos promovidos a causa de esas representaciones? La fundamentación teórica es basada en la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual se desarrolla por medio del enfoque dado por Moscovici (1978). Además, otros autores discuten sobre el papel del Coordinador y de la Supervisión educativa, partiendo de algunas teorías, conceptos e ideas defendidas por la Educación y el Psicoanálisis. El método sigue los caminos del abordaje cualitativo, los instrumentos de búsqueda de los datos fueron: observación, entrevistas semiestructuradas y el dibujo. El espacio investigado es un colegio público de la ciudad de Feira de Santana. Los sujetos del estudio fueron ocho educadores, de los dos sexos, que enseñan en la institución educativa seleccionada, sus edades giran alrededor de los 23 hasta a los 50 años. Después de la búsqueda de los datos, vino los análisis, que fueron hechos por intermedio de la ciencia Análisis del Discurso de línea francesa, lo que resulta en las representaciones sociales sobre el saber-hacer del Coordinador pedagógico, que se apoyan en: *mediación, forma-acción, escucha, co-ordenar e (im)posibilidad*. De este modo, se pretendió no sólo retener las representaciones sociales del profesor acerca del trabajo de la coordinación pedagógica, pero percibirla desde un lugar y posición en que las representaciones sociales se sostiene, escrutándoselas cómo se comunican y median el saber-hacer del Coordinador Pedagógico, sujeto que se aleja mientras se acerca de su *savoir-faire*.

Palabras clave: Representación social. Coordinador Pedagógico. Saber-hacer. Acto educativo.

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1 – Professor M	107
DESENHO 2 – Professor I	108
DESENHO 3 – Professor A	109
DESENHO 4 – Professor E	110
DESENHO 5 – Professor H	112
DESENHO 6 – Professor G	113

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A estrutura das Representações Sociais	28
FIGURA 2 – Perspectiva hierárquica moderna	44
FIGURA 3 – Perspectiva contemporânea	45
FIGURA 4 – Funções e saberes do coordenador pedagógico	49
FIGURA 5 – Representação do amalgamento entre coordenador pedagógico e professor	59
FIGURA 6 – Nó Borromeu	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil Biográfico dos professores	77
TABELA 2 – Triangulação dos dados	116

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – Abrir sem fechar	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO II – As Representações Sociais	24
2.1 OS SIGNIFICADOS DE REPRESENTAÇÃO: DO COLETIVO AO SOCIAL	24
2.2 ‘O CONCEITO QUE ESCAPA’	27
2.3 DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM	30
CAPÍTULO III – O saber e o fazer do coordenador pedagógico	37
3.1 PEÇO LICENÇA PARA CONTAR UM POUCO DA HISTÓRIA	38
3.1.1. Contemporaneidade: avesso da modernidade?	38
3.1.2 Trajetórias que constituem um <i>savoir-faire</i>	40
3.2 O SIGNIFICADO E O SIGNIFICANTE DO ATO COORDENAR	45
3.2.1. O lugar do real no saber-fazer do coordenador pedagógico	52
3.2.2 Os afetos que enredam o fazer do coordenador pedagógico	58
3.2.3 Formação: ação inerente ao fazer na escola	63
CAPÍTULO IV - Como uma brincadeira de roda: expondo as regras do método	68
4.1 O LÓCUS, <i>PÁTIO DA BRINCADEIRA</i>	73
4.2 OS SUJEITOS <i>OFERECEM AS MÃOS E ESTAS SE ENLAÇAM NA BRINCADEIRA</i>	76
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	78
4.3.1 Observação	78
4.3.2 Entrevista em profundidade	79
4.3.3 Desenho	81
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	82
CAPÍTULO V – (Des)vela-se as falas, apreende-se representações sociais	84
5.1 OS PASSOS DA COLETA DE DADOS	84
5.2 DESCREVER E INTERPRETAR: O (DES)VELAR OS DADOS	86
5.3 CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS OBSERVAÇÕES	87
5.3.1. Categorias descritivas das observações no momento do AC	87
5.3.1.1 Prática, conteúdo do professor	88
5.3.1.2 O que sei, aprendi na escola	89
5.3.1.3 Omissão Velada	89

5.3.2	Categorias descritivas das observações no cotidiano do coordenador pedagógico	90
5.3.2.1	Tempo de fazer	90
5.3.2.2	A polivalência do sujeito	91
5.3.2.3	Orientação: a queixa e o conselho	92
5.3.2.4	Ser <i>toda</i> na escola	93
5.3.2.5	Denegação do plano de curso	94
5.3.3	Categorias descritivas das observações nos horários de intervalo	95
5.3.3.1	Intervalo: entre-lugares	95
5.3.3.2	Da sedução ao retorno	96
5.4	CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS ENTREVISTAS	97
5.4.1	Saber não sabido	97
5.4.2	Coordenador pedagógico tem saber	99
5.4.3	Coordenador pedagógico tem conteúdo	100
5.4.4	Coordenador pedagógico: o esperado	101
5.4.5	Coordenador Pedagógico: Um coitado	102
5.4.6	Coordenador Pedagógico: soma e motiva	104
5.4.7	Relação de afeto	105
5.5	CATEGORIAS DESCRITIVAS DO DESENHO	106
5.5.1	Elo: ponte de aproximação	106
5.5.2	Solidão na escola	111
5.6	NA BUSCA DE TRIANGULAR OS DADOS: CATEGORIAS INTERPRETATIVAS DAS OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E DESENHOS	114
5.6.1	Mediação	117
5.6.2	Forma-ação	121
5.6.3	Escuta	129
5.6.4	Co-ordena	135
5.6.5	(Im)possibilidade	140
	Para (não) concluir	145
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS	164
	Termo de Consentimento Livre	165
	Questionário Retratos da Escola	166
	Roteiro para entrevista	171
	Consigna do Desenho	172

CAPÍTULO I

Abrir sem fechar

METADE

*Que a força do medo que tenho
 Não me impeça de ver o que anseio
 Que a morte de tudo em que acredito
 Não me tape os ouvidos e a boca
 Porque metade de mim é o que eu grito
 Mas a outra metade é silêncio.*

*Que a música que ouço ao longe
 Seja linda ainda que tristeza
 Que a mulher que eu amo seja pra sempre amada
 Mesmo que distante
 Porque metade de mim é partida
 Mas a outra metade é saudade.*

*Que as palavras que eu falo
 Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor
 Apenas respeitadas
 Como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos
 Porque metade de mim é o que ouço
 Mas a outra metade é o que calo.*

*Que essa minha vontade de ir embora
 Se transforme na calma e na paz que eu mereço
 Que essa tensão que me corrói por dentro
 Seja um dia recompensada
 Porque metade de mim é o que eu penso
 Mas a outra metade é um vulcão.*

*Que o medo da solidão se afaste,
 e que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável.
 Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
 Que eu me lembro ter dado na infância
 Por que metade de mim é a lembrança do que fui
 A outra metade eu não sei.*

*Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
 Pra me fazer aquietar o espírito
 E que o teu silêncio me fale cada vez mais
 Porque metade de mim é abrigo
 Mas a outra metade é cansaço.*

*Que a arte nos aponte uma resposta
 Mesmo que ela não saiba
 E que ninguém a tente complicar
 Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
 Porque metade de mim é platéia
 E a outra metade é canção.
 E que a minha loucura seja perdoada
 Porque metade de mim é amor
 E a outra metade também.*

(Oswaldo Motenegro)

INTRODUÇÃO

Escrever é apenas a metade de algo que só se faz realidade após a leitura do outro. É conversar com a ausência, com o imprevisível. É estar à mercê de duas metades, que nunca se completam: o que eu pensei ao escrever e o que o outro pensou ao ler os meus escritos.

Essas metades também fazem analogia com a imagem de Magritte (1926): “A ligação Perigosa”. Ao olhar a imagem especular, as certezas perceptíveis são evocadas, mas a relação entre o espelho e aquilo que ele reflete depende do côncavo e do convexo, é uma relação que parece ser indissolúvel e que, concomitantemente, surge distorcida. Isso ocorre porque o que é visto no espelho, depende da perspectiva do olhar de quem o vê. E, muitas vezes, a imagem pode parecer diferente.

O escrito dessas letras representa o ato de pesquisar, no qual uma metade é a teoria, e a outra metade, é o que eu apreendi delas. Em outros momentos, a metade é o entrelaçamento da teoria com o entendimento, e a outra metade, as representações sociais do professor: sujeito convidado, neste estudo, a ser parte de minha metade. Haverá instantes em que as duas metades se articularão, mas deixarão um resto, algo a ser dito, um objeto perdido¹.

Essa minha afirmação traduz metaforicamente o sentido de conhecimento que a contemporaneidade tenta alcançar: um conhecimento pautado na interatividade, levando em consideração as práticas sociais, suas singularidades e pluralidades, concedendo-lhe a característica ou o ‘*poder*’ de estar em constante transformação. Ora, se as práticas sociais são mutáveis, o processo histórico-social também é. Por que a dinâmica é manter o conhecimento fechado? Esta especificidade (dinâmica) da vida não pode ser negada, caso contrário, o conhecimento continuará atrelado ao modo moderno, seguindo modelos padronizados e repetitivos, enquadrados como o quadro da figura de Magritte, que luta para sustentar a perspectiva que convém, sem perceber que outras formas de ver parecem ser possíveis de serem consideradas, se distanciando, igualmente, de uma perspectiva contemporânea de pensar e fazer educação.

Nesta perspectiva, o objeto deste estudo se delinea no contexto da escola, das representações de seus pares, suas interações e relações, especificamente, no contexto entre duas metades: dois sujeitos – um nomeado de coordenador pedagógico e outro de professor. Buscar compreender a maneira pela qual o professor escuta o saber-fazer do coordenador

¹ A identificação reduz o objeto a um traço único, o que é feito ao preço de uma perda (CHEMAMA, 1995, p. 151).

pedagógico implica em considerar os aspectos psicossociais do contexto em que os dois profissionais estão inseridos. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais, de abordagem processual, foi convidada a sustentar esse estudo, por considerar que ela subsidia a compreensão das inconstâncias psicossociais das realidades e práticas cotidianas investigadas.

Assim, o objeto tomou corpo e forma - *as representações sociais sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico* – se configurando entre duas metades, dois construtos ambivalentes² os quais constituem a Teoria das Representações Sociais: a simplicidade e a complexidade.

A representação social é designada como senso comum e é diferenciada do conhecimento científico, porém é vista como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social, na construção dos processos cognitivos e nas interações sociais (JODELET, 2001). Segundo Ornellas (2009, p. 120), “A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do conhecimento do sujeito”. Esta assertiva revela, aparentemente, a simplicidade da representação social.

Quanto à complexidade do campo psicossocial, Pinto (2009, p. 28) me faz refletir que:

ao fazer a opção de efetivar pesquisas à luz da Teoria das Representações Sociais, algumas preocupações se fazem presentes sobre o campo psicossocial na perspectiva das interações, comunicações e informações, das quais o sujeito é constituidor e constituído. Uma delas é com a apreensão da complexidade que envolve os fenômenos psicossociais, por entendermos que a lógica que sustenta o pensamento sobre as representações sociais precisa dessa compreensão para construir o objeto, alvo da pesquisa.

É nesse paradoxo que se assenta o objeto da pesquisa. É tão simples que parece ser possível a constatação da verdade, mas o fenômeno psicossocial é complexo demais para que se possa enxergar toda a sua totalidade. Ainda sob esse desafio, vale o risco do distanciamento de concepções “cartesianas” que valorizam a separação entre sujeito e objeto, na tentativa de analisar a emergência das subjetividades que permeiam tanto sujeito como o objeto. E que ambos, embora pareçam dissociados, estão imbricados num processo complexo de interação.

Segundo Jodelet (2001), as representações formam um sistema e dão lugar às teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras carregadas de significações. Estas são, por sua vez, o objeto de estudo das representações sociais. Deste modo, investigar as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, não implica apenas em investigar de que lado do espelho o

² Que apresenta dois valores contrários ou não (HOUAISS, 2004).

professor vê o coordenador, seus saberes e “fazeres”, mas suscita uma elucidação sobre os processos mentais, nos quais essas representações se assentam, indaga-se, portanto: Quais tipos de comportamentos são promovidos e quais relações são (des)feitas a partir dessas representações? Esse questionamento pode revelar ou não a importância deste par para o desempenho do ato educativo.

No que diz respeito à escolha do objeto se deu a partir das inquietações vividas nos meus ensaios profissionais enquanto coordenadora pedagógica de diferentes níveis de ensino, nos quais pude perceber como a ação pedagógica de um profissional pode sofrer influências dos valores e opiniões dos outros sujeitos-autores da escola, e que as relações tecidas entre os mesmos, também podem implicar diretamente no fazer pedagógico. Além disso, o interesse pelas Teorias das Representações Sociais surgiu a partir da minha inserção e atuação no Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representação Social (Gepe-rs) – grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ, que tem como líder a Profa. Pós Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas. Isto justifica também o enlace, no presente estudo, com alguns construtos da Psicanálise e Educação.

É importante lembrar que uma investigação científica não começa na escrita de um projeto de pesquisa, mas sim na história de quem a concebe, contendo sempre, dessa forma, os vestígios do pesquisador. E essas minhas pegadas justificam uma metade deste estudo.

Desde criança, a escola exercia sobre mim grande fascínio, não eram apenas as salas, as cadeiras, os desenhos das paredes, os livros. Eram as pessoas, as relações, as hierarquias, a organização e as aprendizagens.

Iniciei a minha vida escolar muito cedo, no município de Tanquinho, localizado no estado da Bahia, cidade onde nasci e vivi os primeiros anos da minha vida. Embora a escola local não tivesse pré-escola³, eu acompanhava a minha “Dinda Célia”, que era professora, todas as tardes até à escola. Mesmo em turmas mais adiantadas, descobria coisas fascinantes ao lado dela: letras, cores, números, sons, histórias... mundos. Se não me falha a memória, ela iniciou, na família, uma certa tradição: ser professora.

A partir da minha inserção na escola regular, tive a oportunidade de estudar em mais ou menos sete escolas da Educação Infantil à conclusão do Ensino Médio. Não tenho como não afirmar que isso é danoso para um aluno, pois poucas vezes pude construir um referencial de escola. Por outro lado, eu sempre tinha livros, fardas e outros materiais que não serviriam, no ano seguinte, para a nova escola, e que enriqueciam as minhas brincadeiras de “escolinha”,

³ Antiga denominação para o nível escolar que hoje chamamos de Educação Infantil.

as quais comentarei mais adiante. Porém, olhando sob a ótica de professora que hoje sou, sinto como tive a oportunidade de experienciar diferentes contextos, conceitos, realidades, que me permitiram fazer escolhas pautadas em vivências reais de atos que me constituem.

Recordo-me, que nas brincadeiras mencionadas acima, eu não gostava de ser a aluna, escolhia sempre ser “a professora”, se alguém escolhesse esta personagem antes de mim, eu prontamente escolhia ser “a coordenadora”. Eu sabia do trabalho da professora, mas não sabia bem o que uma coordenadora fazia, o meu imaginário era pautado nas experiências diretas que eu tinha, e as reproduzia nas brincadeiras: acolher os alunos no portão de entrada, ir à sala saber como estavam, “tomar” a tabuada, conversar sobre comportamentos inadequados, receber os pais quando a professora não tinha a possibilidade de fazer isto.

Quando fui crescendo, percebi que a vida não era pautada apenas na “metade” da brincadeira, isso se deu, principalmente, com a minha entrada no Ensino Médio, fui entendendo, de forma mais madura, como se organizavam as relações e funções orgânicas dentro da escola.

Essa trajetória, o fascínio da escola, o faz-de-conta, nunca me fizeram, conscientemente, desejar ser professora. Minha mãe exerceu certa influência na escolha, e, em muitos momentos, no meu processo profissional e formativo. Mas, o que de fato me fez ser professora e depois coordenadora, foram as experiências em sala de aula e na escola, que me fizeram passar do especular à vivência do cotidiano. Porém, é como se o desejo estivesse ali, guardado, no canto do espelho, aguardando o momento certo para iluminar-se.

A minha entrada na coordenação pedagógica se deu quando eu ainda estava na faculdade. Este momento foi difícil, embora me saísse bem, como professora, na sala de aula, eu não possuía embasamento teórico para ocupar um cargo de coordenação, acabava agindo por intuição, e tenho claro que, apesar de ter uma concepção mais crítica de mundo e de educação, busquei no meu imaginário as coordenadoras da minha infância.

Durante esse período, passei a trabalhar com formação de professores e fui começando a achar que o trabalho do coordenador poderia ser feito nesta perspectiva, mas a faculdade não me dava nenhum embasamento teórico a esse respeito, e eu só vim adquirir parte das respostas quando fui convidada para trabalhar com o grupo de professores do Ensino Fundamental II de uma outra escola particular. No início, também foi difícil, embora tivesse muita autonomia, ainda me faltava base teórica sobre o trabalho de coordenação, mesmo já tendo uma experiência anterior. Por isso, a coordenação pedagógica era realizada com base nas vivências que eu tive enquanto professora e aluna.

Porém, a lacuna que esteve presente em minha formação foi sendo superada com a especialização em “Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação”, realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ademais, aprofundei os meus estudos sobre o papel do coordenador pedagógico na escola, fazendo cursos complementares e buscando leituras sobre o assunto. Assim, aliando teoria e prática, percebi a importância do coordenador no ambiente escolar como um gestor do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Com essa experiência, pude notar que um certo estudo sistematizado lhe dá segurança e um pouco de eficácia profissional, mas nem sempre diminuem as tensões existentes no espaço escolar, pois, o trabalho do coordenador, enquanto gestor do Projeto Político Pedagógico envolve questões de liderança, autoridade, relação, formação, avaliação e articulação. Placo (2006) diz que o coordenador pedagógico, ao assumir o contexto escolar, interfere significativamente na sua comunidade, principalmente na ação professor, pois existe uma tensão permanente entre o que a escola pode realizar e o que a sociedade espera dela.

E, tomando como base os conflitos vividos na minha itinerância profissional, é que justifico a relevância desta pesquisa. Na verdade, é apenas a minha história, seus limites e possibilidades, mas que configuram outras realidades semelhantes, que concordam com os versos esboçados, pelo poeta, na epígrafe deste estudo: “metade de mim é o que eu fui, a outra metade eu não sei”. Na condição de coordenadora pedagógica, pude viver situações nas quais as emergências do cotidiano limitam o fazer pedagógico, criando um descrédito no trabalho por parte do professor; pude também experienciar sobre como a falta de clareza sobre as funções do coordenador aumentam a possibilidade de fazer sempre o que os outros desejam, deixando de fazer o que é pra ser feito de fato; e, percebi que nem sempre manter uma postura democrática significa conquistar a confiança do grupo, até porque o universo da escola é muito heterogêneo, e o coordenador não lida apenas com os professores, mas com os alunos, com a direção, com a família e com os outros funcionários da instituição. Além disso, o desenvolvimento institucional, só pode acontecer em meio à interação entre os sujeitos, o que implica no uso de estratégias, flexibilidade e acolhimento por parte da equipe escolar.

Assim, a minha trajetória na coordenação pedagógica, ainda que tenha sido de superação, conquistas e aprendizagens, reflete no espelho a deficiência na formação inicial que resultou na falta de clareza das demandas da função, tanto para mim quanto para os outros sujeitos escolares; nas interpretações errôneas que, em certa medida, o outro faz do trabalho do coordenador; na quantidade de atribuições e na falta de tempo; e, nos conflitos e nos furos da relação.

Dessa forma, a relevância desse tema ganha respaldo, visto que põe em discussão a formação inicial do Pedagogo, que mesmo com as últimas reformas curriculares, as quais incluíram a disciplina Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação, não preparam o pedagogo para assumir a função de coordenador pedagógico. Ferreira (2008, p. 82) destaca que:

(...) é premente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial, dos profissionais da educação que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional, em respostas às demandas que urgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e das relações sociais na chamada “sociedade do conhecimento” e na “era da Globalização”.

Com todas essas mudanças de conceitos e valores, não basta, apenas, inserir a disciplina, mas refletir sobre a conotação da mesma. É necessário refletir sobre questões objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho de coordenação pedagógica.

Outra justificativa plausível é que o Estado da Bahia baixou uma portaria – 2868/10 – que dispõe sobre a organização dos coordenadores pedagógicos, na qual, o coordenador, deverá ficar à disposição das Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), e de acordo com a sua carga-horária, atender mais de uma escola. Segundo essa portaria, “Cabe a DIREC elaborar o cronograma de horário dos Coordenadores Pedagógicos que contemple turnos de funcionamento e porte das unidades escolares integrantes de cada Regional (...)” (Art. 3º).

De acordo com o disposto acima, o coordenador pedagógico se torna responsável por pensar sobre a função de várias escolas e gerir as equipes de trabalho de maneira a atingir os objetivos de projetos escolares distintos. Essa forma de coordenação é contrária ao conceito de Libâneo (2006, p. 336): “Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, de estratégias de ação, de provimento e ordenação de recursos disponíveis, de cronograma e de formas de acompanhamento e avaliação”. Essa medida tomada pelo Estado parece ser impossível, se partirmos do pressuposto de que a construção das práticas educativas é resultado da ação coletiva e interativa dos seus profissionais, cada um exercendo suas respectivas funções, que se configuram entre semelhanças e diferenças e dão sentido ao ato educativo. O coordenador pedagógico, conforme Libâneo (2006), é um sujeito essencial na escola, pois estimula as possibilidades de interação entre teoria e prática. Essa atitude do Estado, portanto, regride os avanços conquistados pela educação nos últimos anos, restringindo o lugar do coordenador a uma burocracia (des)necessária, pois a redução de seu tempo numa determinada escola implica na

limitação de seu trabalho de aprofundamento no universo desta instituição escolar. Conforme Franco (2008), a ação meramente burocrática restringe o trabalho de coordenação pedagógica à fiscalização e o distancia da possibilidade de produzir uma reflexão transformadora dos processos de ensinar e aprender.

Além do fator tempo-demandas, o maior desafio da competência do coordenador e professor é conciliar interesses pessoais e coletivos, preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais. Dessa forma, o coordenador pedagógico é um profissional fundamental para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, porém, as mudanças substanciais não residem exclusivamente no seu exercício ou nas suas ações, por isso, é importante ressaltar, que as relações estabelecidas no âmbito escolar influenciam bastante no trabalho realizado, e que a postura do coordenador também é responsável pela mudança das relações que se estabelecem.

Observa-se, portanto, que as relações mútuas entre coordenadores e professores nem sempre priorizam autonomia, respeito e cordialidade. Neste sentido, Mate (2003, p. 147) diz:

nossa tradição escolar está ancorada em padrões burocráticos construídos historicamente e nos quais envolvemos desde nossos primeiros contatos na escola. Nesta tradição, as reformas e as inovações tanto curriculares como organizacionais são assimiladas por instâncias mais ‘competentes’ e preparada melhor tanto acadêmica e administrativa como politicamente.

Esta é uma posição que já está sedimentada na prática profissional escolar, uma vez que o projeto pedagógico da escola é visto como conjunto de normas e ações a serem seguidas. Isto me faz buscar apreender a representação social do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, para escutar a relação transferencial⁴ existente entre esses profissionais, a fim de desmistificar essa hierarquia vertical que foi tecida durante anos na tradição escolar e de tentar traçar novos caminhos para as relações existentes na escola em função de escutar a educação.

Para Almeida (2007, p. 78): “No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que a sua função primeira é a de articular o grupo de professores”. Sendo assim, o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de promover ações de desenvolvimento profissional, com a finalidade de ampliar conhecimentos e desenvolver

⁴ Freud chega a afirmar que a relação transferencial está presente também na relação professor-aluno. Para ele trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão “relação analista-paciente” pela expressão “relação professor-aluno” (KUPFER, 2001, p. 88).

habilidades, de modo que todos possam participar, em condições mínimas de (des)igualdade nas discussões para a tomada de decisões sobre o projeto da escola.

Destarte, o problema a ser investigado emergiu da necessidade de perceber a representação social do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico e como essa representação pode interferir no trabalho pedagógico. Para tanto, a investigação permeou os seguintes questionamentos: Qual a representação social que o professor tem do coordenador pedagógico e do seu saber-fazer? Qual a relação estabelecida através dessa representação? E de que maneira essa relação pode influenciar no ato educativo? Quais são os processos mentais nos quais essas representações se assentam? Quais os comportamentos gerados a partir dos mesmos?

Nesse sentido, o estudo visa apreender as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, com interfaces a revelar o que necessita ser ressignificado para se chegar a um projeto pedagógico que atenda às necessidades do ato educativo. Para tanto, objetiva-se identificar as representações sociais do professor sobre o coordenador pedagógico e o seu saber-fazer na escola, na intenção de compreender a relação estabelecida entre coordenador pedagógico e professor; além de perceber como a relação tecida entre coordenador e professor pode interferir no ato educativo.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, busquei, como já foi dito anteriormente, embasamento teórico na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais, mais precisamente, nos escritos de Moscovici (1978, 2007), Jodelet (1998, 2001, 2011), Sá (1996, 1998), Ornellas (2001, 2008, 2009), Sousa (2005, 2009, 2011), Jovchelovitch (1998), Pinto (2009) e Alves-Mazzotti (2000). No que tange, ao labor do coordenador pedagógico, o marco teórico foi baseado em diversos autores, tais como: Placco e Almeida (2003, 2007, 2008, 2010), André e Vieira (2003, 2010), Clementi (2007), Souza (2003) e Geglio (2003); como também sobre supervisão educacional: Ferreira (2007, 2008), Rangel (1997, 2008, 2009) e Lima (2008), posto que, em algumas regiões do país, não existe a figura do coordenador pedagógico, e sim do supervisor educacional, mas estes possuem características muito próximas, pelo menos no que diz respeito ao trabalho realizado junto ao professor. Além desses autores, foram trazidos alguns construtos da Psicanálise que contribuíram para entender a constituição do sujeito e dos seus afetos, como a escuta, a transferência e o recalque, baseado em Freud (1976) e Lacan (1978). Ainda sobre a Psicanálise, os autores que também obtiveram destaque, foram os que discutem a relação do sujeito e dos seus afetos, ainda que distante, com as representações sociais: Kaës (2001) e Ornellas (2005, 2008). Ademais, compuseram a metade da pesquisa Vigotsky (1998) e

Foucault (1992, 1999), convidados especiais, que juntamente com outros tantos autores, contribuíram com ideias e conceitos pertinentes sobre a (re)construção do ato educativo.

A leitura e reflexão sobre o marco teórico contribuiu com pensamentos, delimitou construções teóricas e embasou a escrita dos cinco capítulos desta escritura. Este presente capítulo é a introdução, a qual que denominei de *Abrir sem fechar*.

O segundo capítulo apresenta a teoria das representações sociais, buscando através de uma trajetória, diferenciar representações coletivas e sociais, mas não deixando de abordar a evolução do termo. As tentativas de conceituar representações sociais, também estão expostas neste capítulo, bem como as características e as formas nas quais se estruturam as representações, buscando uma correlação com o problema a ser pesquisado. Além disso, descrevi e discuti os processos de objetivação e ancoragem, e o lugar e posição do sujeito nas representações sociais.

O capítulo terceiro aborda a diferenciação entre modernidade e pós-modernidade, situando a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico no Brasil, na intenção de traçar um paralelo entre as concepções de educação e a posturas adotadas por este profissional. Discute, ainda, sobre os saberes do coordenador pedagógico e como estes contribuem para o exercício da função, considerando a complexidade do seu fazer. Relatei, também, sobre as relações que o coordenador trava com o professor, e a questão da formação como função primeira da coordenação pedagógica.

No quarto capítulo, estão expostas as trilhas metodológicas pelas quais caminhei. Este capítulo foi nomeado *Como uma brincadeira de roda: expondo as regras do método*, por metaforizar um exercício coletivo, no qual não há diferenciações entre pesquisador e sujeitos. Por outro lado, como em toda brincadeira, o ato de pesquisar também segue regras e estas precisam ser claramente expostas, para que não haja controvérsias durante a mesma. A partir da construção do objeto de pesquisa, justifico por meio de teorias a utilização da abordagem qualitativa e a escolha do estudo de caso como método de investigação, ressaltando a importância do rigor, neste tipo de abordagem. Naquele espaço, também estão descritos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, bem como, os instrumentos de coleta de dados e a vertente pela qual foram analisados.

O quinto capítulo revela as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, através das análises descritivas e interpretativas dos seus atos, falas, silêncios e traços, apreendidas durante as observações, entrevistas e aplicação do desenho. Representações que revelaram como são tecidas as relações entre o coordenador pedagógico e o professor, e como estas interferem no ato educativo.

No último capítulo, busquei, ainda que de forma (in)completa, apresentar as *metades* desta pesquisa, feita de conceitos, ideias e experiências individuais, e das representações sociais dos sujeitos. Porém, a metáfora das metades não intenciona dizer que quando as duas metades se encontram a completude se estabelece, pelo contrário, significa que juntas, as duas metades, se tornarão ainda incompletas, porque o encaixe deixa bordas quando se defronta, no espelho, com a falta.

CAPÍTULO II

As Representações Sociais

“É explorando o mundo por essencial equívoco que se tem a oportunidade de alcançar a verdade. O conhecimento não é inacabado porque nos falta a onisciência, mas porque a riqueza das significações está inscrita no objeto”.
(Denise Jodelet, 2001)

2.1 OS SIGNIFICADOS DE REPRESENTAÇÃO: DO COLETIVO AO SOCIAL

Na contemporaneidade, o conceito de representação social se confunde muito com o significado dos termos representação, representação coletiva, percepção, entre outros. Esse equívoco se dá pelo fato de que, embora sejam conceitos diferentes, muitas vezes estão embasados em algo significativo da teoria ou da denominação anterior. Para Sá (1998), o termo representação social é utilizado atualmente, de modo muito amplo, pelos pesquisadores, e sem corresponder com o conceito proposto por Moscovici (1978).

Não há, nesse caso, uma data documentada de nascimento do conceito – ou de batizado com o termo ‘representação social’ (...). Eles possuem gêneses independentes daquela que resultou na perspectiva moscovicianiana e não chegam a apresentar o caráter de ‘escola’ de que esta perspectiva hoje se reveste. (SÁ, 1998, p. 61-62)

Portanto, é comum a utilização da nomenclatura representação social fazendo alusão a outros conceitos de representação. Segundo Moscovici (2001), as representações permitiram aos psicólogos sociais estudar problemas da cognição e dos grupos, a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum. Dessa maneira, faz-se necessário expor alguns conceitos de representação que constituem, de certa forma, o fenômeno da Representação Social.

Penin e Silva (2009) descrevem o significado de representação para a filosofia grega, ressaltando que nesta época era apenas uma reflexão, aparecendo como conceito apenas no século XVIII, com Kant.

Representação aparece como termo filosófico no momento em que os filósofos gregos, instalando o ‘desencanto’ entre os homens, atacam os mitos e afirmam que os deuses (as presenças) eram apenas representações. Para os pré-socráticos (...) representação era a opinião comum, enganadora da maneira de se aproximar do real, dado que a percepção comum vê o mundo como se constituindo de uma diversidade infinita e, para além da diversidade existe o uno primordial, unidade e totalidade, constituidor de todas as coisas. (...) (PENIN E SILVA, 2009, p. 54).

Analisando essas reflexões, podemos perceber dois sentidos para representação que ainda nos dias atuais são utilizados, os conceitos de representação coletiva e social. No exemplo da filosofia grega, as representações serviam para caricaturar situações e perfis do mundo real. Ao passo que, para os pré-socráticos, era uma forma de manipulação a partir de uma determinada opinião comum.

De outro lado, Abbagnano (2007) assegura que o verbete representação vem do latim: *'representation'*, e tem suas origens na era medieval, para indicar imagem, ideia ou ambas.

Representar tem vários sentidos. Em primeiro lugar, designa-se com este termo aquilo por meio do qual se conhece algo; nesse sentido, o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra coisa; nesse sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se causar o entendimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento (ABBAGNANO, 2007, p. 1007).

De acordo com a supracitada afirmação, no primeiro momento, representação é a ideia, já no segundo, representação é a imagem e, no terceiro caso, é o próprio objeto. Vê-se aí, o conceito de representação já ligado ao conhecimento e à sua construção. Não há nenhuma menção ao coletivo ou ao senso comum, embora não exista clareza sobre se o conhecimento referido é o conhecimento científico.

Apesar de Simel e Weber tocarem no ponto sobre representações e saber comum, foi a partir da obra de Durkheim que surgiu o conceito de representação coletiva, quando ele a diferencia de representação individual. Moscovici (2001, p. 47) explicita as funções da representação coletiva: “Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir do modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais”. Dessa forma, Durkheim designa uma ampla classe de formas mentais, de opiniões e de saberes, mas não especifica características cognitivas.

Durkheim compreendia que a vida social é a condição do pensamento organizado e que esse passa também a ser condição para a vida social. É possível afirmar que, em certa medida, a representação social constitui o coração da psicologia social e faz conexão com a sociologia e a antropologia. Na sociedade Durkheimniana é a sociedade que pensa. Portanto, as representações, do ponto de vista individual, não são necessariamente conscientes (ORNELLAS, 2001, p. 35).

Por esse motivo, as representações coletivas dão lugar às representações sociais, pois é necessário considerar uma diversidade de origem tanto nos indivíduos quanto nos grupos. As representações sociais são elaboradas no curso dos processos de troca e interações (MOSCOVICI, 2001). Então, a representação social não pode ser pensada como modelo dominante do tratamento da informação, mas como uma forma de conhecimento socialmente elaborada que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2001).

Moscovici (2007) postula a distinção entre representações coletivas e representações sociais:

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis à qualquer análise posterior (...). Assim, o que eu proponho fazer é considerar como um fenômeno algo que antes era visto como um conceito (p. 45).

Podemos dizer então que Durkheim defende uma representação coletiva, na qual a homogeneização era objetivo primordial, enquanto que Moscovici buscou, através da representação social, valorizar a diversidade. Ou seja, um estatizou o conceito e o outro buscou observar e analisar os fenômenos que fazem parte da realidade.

Destarte, a representação social é como uma fotografia, comparada ao grau de definição e nitidez óptica de uma imagem (MOSCOVICI, 1978). Logo, são como a representação do senso comum, pois, são elaborações mentais do sujeito que, por sua vez, é consequência das suas interações sociais.

A concepção de representação moscovicianiana, segundo Matos Oliveira (2009, p. 215),

(...) abrem novas perspectivas nas ciências sociais, na medida em que suas formulações ressaltam os processos cognitivos, afetivos e sociais, identificando as dimensões que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios de uma coletividade, no estabelecimento da comunicação social e integração interpessoais.

Assim, a representação social torna-se elemento indispensável para entender o curso das ações individuais e coletivas dos sujeitos, porque elas inspiram, ao mesmo tempo em que, justificam práticas e orientam as comunicações sociais.

Desde a publicação a exatos cinquenta anos, da obra *La psychanalyse, son image et son public*, por Serge Moscovici (1961), inaugurando a Teoria das Representações Sociais de abordagem processual, outras correntes, baseadas nos estudos de Moscovici, se estruturam

dando ênfase à outras perspectivas, mesmo sem a intenção de substituir a grande teoria⁵. A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric, em 1979, dá ênfase na dimensão cognitiva da representação social; já a Sociológica, defendida por Doise, busca encontrar o princípio que organiza as representações a partir de uma perspectiva sociológica.

2.2 ‘O CONCEITO QUE ESCAPA’

Este item tentará, através de fundamentações teóricas, conceituar representações sociais. E se intitula como *o conceito que escapa*, posto que Moscovici (1976) assim denominou o conceito de representação social dada à complexidade do mesmo.

A opção teórico-metodológica pela teoria das representações sociais, criada por Moscovici e originada da sociologia e da psicologia, permite apreender os conhecimentos sobre os saberes partilhados pelos sujeitos num determinado grupo social.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Para complementar esse conceito, destaco a fala de Jodelet (2001, p. 22) quando afirma que representação social: “(...) é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Pode-se considerar, então, que as representações sociais são importantes na vida cotidiana, uma vez que não estamos isolados na sociedade. O mundo é cercado de objetos, pessoas, fatos, informações e ideias que nos servem de base para compreendê-lo, agir sobre ele e transformá-lo.

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano (ORNELLAS, 2009, p. 120).

⁵ Denominação dada por Sá (1996) à Teoria das Representações Sociais de abordagem processual.

É na interação entre sujeito e mundo que as experiências acontecem, e cada experiência é elaborada, interpretada e simbolizada de maneira ímpar por aquele. Segundo Pinto (2009, p. 24), “O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamental para entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos”. Portanto, a representação social é sempre de alguém ou de alguma coisa, uma construção ou expressão do sujeito, como nesse estudo: a representação social do professor sobre saber-fazer do coordenador pedagógico.

Do ponto de vista epistêmico, a representação social tem foco nos processos cognitivos; do ponto de vista psicodinâmico, nos mecanismos intrapsíquicos e motivacionais; e, enfim, do ponto de vista social, analisa os processos de pertencimento e participação social e cultural do sujeito (SÁ, 1996). Enquanto forma de saber, se apresenta como modelização do objeto.

Nesse sentido, se faz relevante conhecer as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, no intuito de revelar como este objeto está sendo tratado e quais as consequências dessa representação para o desenvolvimento das práticas educativas escolares. Uma vez que, segundo Moscovici (1978), a representação social se estrutura a partir de três dimensões: informação, imagem e atitude. A primeira diz respeito à organização dos conhecimentos que o grupo tem do objeto social; a segunda, corresponde a ideia que se faz desse objeto associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre o objeto, fornecendo-lhe uma unidade; e, a atitude, é a posição tomada frente à informação e à imagem, logo, configura-se como uma dimensão em que a representação social fornece a orientação global para ação, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação. Observe o matema, a seguir:

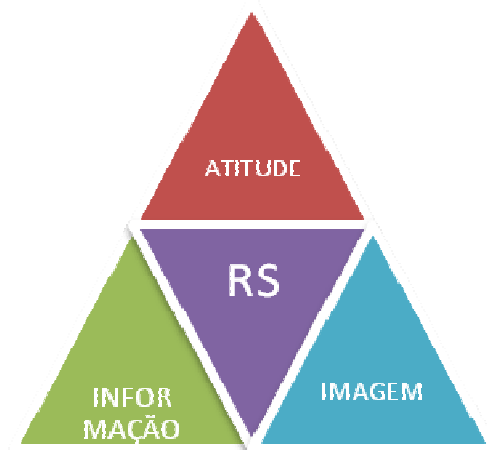


Figura 1 – A estrutura das Representações Sociais

Inscreevo a atitude no topo da pirâmide, porque Moscovici (1976) destaca que este construto é o mais frequente e primordial das três dimensões, uma vez que os sujeitos são imagéticos, eles se informam e representam alguma coisa após terem tomado uma posição com relação à mesma. Sobre as dimensões das representações sociais Matos Oliveira (2009), acrescenta que:

são determinantes a influência social do meio, no sentido de pressionar o indivíduo a utilizar informações dominantes do grupo, sem descartar naturalmente outras variáveis relacionadas às características individuais do sujeito, aspectos específicos do objeto e atitudes singulares que cada sujeito adota diante da informação. (p. 214-215)

Assim, as representações sociais como fenômenos cognitivos, envolvem experiências, práticas, modelos de comportamento com implicações afetivas e normativas, transmitidas pela comunicação social (JODELET, 2001). Para Placco (2003, p.48),

(...) o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.

Desse modo, a partir das representações sociais pode-se perceber a ideia que um determinado grupo faz de um objeto, a favor de criar um mecanismo de melhoria das práticas. Isso é possível graças ao caráter de comunicação presente na representação social. A comunicação é um vetor de transmissão da linguagem, portadora de representação, que incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social (JODELET, 2001). Neste caso, perceber como os professores vêem o fazer do coordenador pedagógico, como as relações entre eles são tecidas, a partir dessas representações, e em que medida essas relações interferem no trabalho pedagógico, no intuito de buscar soluções para atender da melhor forma às necessidades do projeto político pedagógico da instituição.

Portanto, o estudo das representações sociais na área educacional pode ser muito relevante, pois, segundo Pinto (2009, p. 32-33), “(...) oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo”. Logo, a representação social deve ser entendida como instrumento justificatório e, ao mesmo tempo, condutor de práticas sociais.

2.3 DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

A Representação Social é produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (JODELET, 2001). Portanto, cada sujeito, ao elaborar mentalmente essa representação, o faz de forma singular⁶, pois segundo Kaës (2001), a representação de coisa deriva de sua percepção visual e caracteriza o sistema inconsciente. Já a representação de palavra⁷ deriva da utilização dos sistemas organizados da fala e da linguagem. Em vista disso, essas representações são sintetizadas de forma individual pelo sujeito e compartilhadas através da linguagem. “Freud afirma que a psicologia do sujeito é singular, mas é inicialmente uma psicologia social” (KAËS, 2001, p. 78), porque o sujeito traz consigo as marcas desse social. Por isso, não há como dissociar sujeito individual de sujeito social, pois estes formam uma parceria dialógica como: presença e ausência; dentro e fora; prazer e desprazer.

Segundo Jodelet (2001), a representação mental, citada anteriormente, é conteúdo concreto do ato do pensamento, ela traz a marca do sujeito e da sua atividade. Esta, por sua vez, remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de (re)construção, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito. Nesse sentido, Representação Social e Psicanálise não estão completamente separadas, mas parece se aproximar, na medida em que pensamos na nossa própria constituição. Somos sujeitos individuais, na maneira de pensar, agir, sentir, viver, mas somos, por outro lado, reflexo do nosso processo histórico-social.

Nossas experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e idéias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a clareza peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe (MOSCOVICI, 2007, p. 38).

E, uma vez que a Representação Social é mediada pelos processos de socialização que controlam e constroem a realidade através de regras e valores, nosso *modus operandi*⁸ individual segue a regra desse jogo. Por um lado, internalizamos as regras, os valores, as

⁶ Para Mezan (2002), singular é algo único, pessoal e intransferível.

⁷ Para Kaës (2001) a representação de palavra resulta na percepção acústica da coisa e caracteriza o sistema pré-consciente/ consciente.

⁸ Expressão do latim que significa modo de operar.

informações ao nosso modo, de forma singular. Logo, “O inconsciente também influencia nas experiências do sujeito” (MEZAN, 2002, p. 259).

Para Kaès (2001), a Psicanálise não diz algo, se considerarmos o conceito psicossocial de representação social, explicitamente consistente. Entretanto, certas formações coletivas da sociabilidade e da cultura correspondentes ao sistema de representação de palavra necessitam de uma atenção especial. Para exemplificar essa fala, a autora traz o recalque e o papel do superego: “O superego representa todas as coerções morais e também a aspiração para o aperfeiçoamento” (KAÈS, 2001, p. 76). Isso implica que o superego busca censurar o comportamento que lhe parece diferente do que está pré-estabelecido na sociedade, o que a Psicanálise chama de recalque. O nível de recalque somado à satisfação do desejo, por sua vez, é responsável por definir o efeito da subjetividade⁹ em cada sujeito. Destarte, para Kaès (2001), o efeito de subjetividade é indissociável do efeito de censura.

Ainda sobre esta questão, Ornellas (2009, p. 122) afirma que “pode-se dizer que a representação social, ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, pensam, aprendem e interpretam os afetos que enodam o seu cotidiano”.

Nesse sentido, Representação Social e Psicanálise dão sinal de aproximação, na medida em que a constituição do sujeito se organiza, levando em consideração como os sujeitos sentem, assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano e produzidos coletivamente na práxis e na relação com o outro. Este “mundo”, para Moscovici (2007, p. 39), “(...) se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com os outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores”.

Sousa e Vilas Bôas (2009, p. 10) endossam a ideia de Moscovici, ao afirmarem que:

O estudo do ‘outro’ em sua relação com o ‘nós’, é a base da fundamentação do estudo das representações sociais que se contrapõe a concepções clássicas ocidentais que definem as possibilidades de ser e de existir a partir de si mesmo. Não existo porque penso, mas porque o outro me permite existir, em contraposição a uma visão cartesiana de sujeito. É o outro que define o meu pensar sobre mim mesmo e que se reconstrói incessantemente nas relações que estabelece no cotidiano.

O sujeito adquire uma identidade cujo conteúdo é associado e compartilhado pelo pensamento de grupo social de pertença, de tal modo, que as representações orientam os

⁹ Subjetividade pode ser entendida como experiência de si e condensação de uma série de determinações. São constituídas pela identidade e pela diversidade (MEZAN, 2002).

processos identitários, havendo uma inter-relação entre alteridade, identidade e representações sociais (SOUSA, VILAS BÔAS, 2009).

Para esclarecer melhor a questão da alteridade, façamos o caminho inverso: partiremos do *Outro* para o *Eu*, do social para o individual. Jodelet (1998, p. 61) tenta esclarecer sobre a noção de alteridade: “É um substantivo que se elabora no seio de uma relação social e em torno duma diferença”. Ou seja, *Alter (outro) e Ego (eu)* se amalgamam nas interações sociais, o *Eu* não existe sem o *Outro*. “Sem o reconhecimento do outro, a produção de sentido e seus correlatos – a forma simbólica, a linguagem, e as identidades – seriam inexistentes” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 69). Então, o reconhecimento da alteridade pressupõe a consideração das subjetividades do sujeito, e mais, a consciência de um mundo externo que o constitui. Nesse sentido, sujeito e objeto não são dissociados, mas se influenciam e se modificam mutuamente. Segundo Jovchelovitch (1998, p 73),

a capacidade para re-presentação psíquica e a possibilidade de desenvolvimento do *eu* não são produtos nem de um sujeito isolado, nem de um meio ambiente que determina tudo, mas precisamente das trocas e relações entre o sujeito relacional e o seu meio ambiente. A consciência de um mundo de objetos interpela o sujeito como um *eu* entre outros *eus*.

Logo, a consciência da alteridade é que concede ao sujeito os limites que demarcam o *ego* e o *alter*, o respeito à subjetividade humana. Por outro lado, não basta apenas respeitar a realidade do outro, é preciso reconhecê-la como legítima,

o *outro* não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido (...). Ao contrário, o *outro* está lá, ele próprio enquanto *eu*, com projetos que lhes são próprios, perspectivas que lhes são próprias. Ele não é redutível ao que o *eu* pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente o ‘*outro*’, irredutível na sua alteridade (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 74).

Ao falar de representação social, portanto, não obliteramos a posição ou a realidade do sujeito, pois essa representação emerge dos diálogos entre os *eus* e os *outros* legítimos, conforme afirma Jovchelovitch (1998, p. 75):

quando cada um dos interlocutores é reconhecido como legítimo, e portanto, como sujeito de um saber e de um projeto, a realidade social e a realidade do *eu* se entrelaçam, mas não se reduzem uma à outra. O *eu* confronta a alteridade do social como a objetividade de milhares de outras perspectivas, que como a sua, podem, pelo menos em princípio, se expressar livremente.

Essas outras perspectivas, de singularidades diferentes, mas únicas quando produzidas na interação social, é o que constitui a pluralidade, que por sua vez, concede ao sujeito a possibilidade de transformar a realidade mediante as interações e a (re)construção do objeto. Sobre esta questão Jovchelovitch (1998, p. 76) expõe:

A alteridade que o constrói barra a construção puramente subjetiva e introduz no coração do simbólico – e da subjetividade – a objetividade do outro. Dessa maneira, os processos de construção de sentido não se esgotam na realidade do sujeito. Eles dependem da sua relação com a objetividade do mundo e fazem com que o sujeito, ele próprio, seja um sujeito intersubjetivo.

Nesse sentido, se faz necessário entender o sistema de diferenças que constituem os diversos significados que cada sujeito concede às representações sociais, posto que, estas expressam identidades e desejos, cognições e afetos referentes à complexidade das relações que definem o social num determinado lugar e tempo histórico.

Portanto, as contribuições de Jodelet (1998, 2001); Jovchelovitch (1998); Kaës (2001); Ornellas (2009) e Souza e Villas Bôas (2009), reforçam o desejo deste estudo: apreender as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Como esses professores vêem o trabalho do coordenador pedagógico? Que elementos estão presentes nesta representação? Que sentimentos são gerados a partir dessa representação? Em que medida essa representação interfere no ato educativo? Que atitudes são tomadas frente à imagem e à informação, ou seja, às essas representações?

Os questionamentos servem para guiar a percepção do leitor de que o objeto possui uma relação de simbolização ou de interpretação nas representações sociais, o que depende das atividades do sujeito. A representação social sinaliza a presença da consciência subjetiva, resultado dos processos sociais do contexto em que os sujeitos estão inseridos (MATOS OLIVEIRA, 2009), logo, não tem fim nela mesmo, mas está ligada à simbolização, à interpretação, à conferência de significados, ou seja, à (re)construção.

Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energias próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado (MOSCOVICI, 2007, p. 60).

Corroborando com esta ideia, Alves-Mazzoti (2000) assegura que a representação social parte da premissa de que não existe separação entre universo externo e interno do sujeito, pois na atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto, mas, o

reconstrói. A reconstrução torna-se explícita através dos mecanismos de objetivação e ancoragem, trazidos por Moscovici (2007), como os processos geradores das representações sociais.

De forma bem resumida, ancorar é classificar, categorizar, nomear. Já objetivar, é tornar concreto, “(...) descobrir a qualidade icônica de uma idéia (...) é reproduzir um conceito a uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 71-72).

Para Sá (1996), ancoragem significa integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo, ou seja, tornar familiar, o não-familiar. E a objetivação, é tornar algo que está no campo da abstração em algo concreto.

A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (...) e, sobretudo, de critérios normativos (...), de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação (...). O segundo processo descrito por Moscovici é a ancoragem, que diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60).

Pode-se notar que a objetivação e a ancoragem são processos indissociáveis na teoria das representações, segundo Alves-Mazzotti (2000), na objetivação, a intervenção dos processos sociais se dá no agenciamento dos conhecimentos relativos ao objeto da representação – levando-se em consideração o acesso diferenciado às informações, e o sistema de valores do grupo social – e, na ancoragem, essa intervenção se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos.

Dessa forma, ao perceber o saber-fazer do coordenador pedagógico, sua forma peculiar de agir, de se portar, de comunicar, de se relacionar com o outro, o professor classifica e categoriza esta postura, como algo admirável ou, até mesmo, como algo que merece repúdio.

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (...). Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 2007, p. 63).

Ao fazer esse processo, o professor visualiza o que é e o que não é satisfatório na postura de um coordenador pedagógico, e até mesmo, como as posturas inadequadas podem

dificultar o ato educativo. Desse modo, as representações sociais regem a nossa relação com o mundo e com as outras pessoas, pois orientam e organizam as condutas sociais. Sobre esse assunto, Moscovici (2007, p. 55) destaca que:

em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a 'realidade'. Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido em relação a isso.

Endossando esta ideia, Jodelet (2001) assevera que é compreensível que a representação social preencha certas funções de manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados. Porém, quando algo é contrário ao estabelecido e inevitável, é necessário um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-lo familiar. “São os processos de objetivação e ancoragem que garantem ao sujeito condições de se apropriar das novidades que o desafiam” (MADEIRA, 2005, p. 205). No caso deste estudo, apreender as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico permitirá, que tanto um como outro, revejam suas práticas, ancorando e objetivando novas formas de fazer educação. Moscovici (2007, p. 58) descreve esse processo:

quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre um resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. (...) Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal.

A representação social não se configura como manutenção de tradições sociais, mas como uma forma mutável de justificar práticas sociais. Essa mutação só é possível graças ao caráter comunicacional da representação social que “(...) é concebida por Moscovici como sistema de recepção de novas informações sociais e essas são, indubitavelmente, fornecidas pelos meios de comunicação de massa. Esses meios tentam criar, mudar ou cristalizar atitudes e opiniões nos indivíduos” (MATOS OLIVEIRA, 2009, p. 215). É relevante ressaltar, como o pensamento do sujeito é composto do social e como o social, é também fruto, desse pensamento individual, sem deixar de lado os afetos que enredam esse processo.

Ornellas (2009) destaca o enlaçamento entre cognição e afeto, no processo de constituição das representações sociais, afirmando que:

é possível pontuar-se que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui uma categoria bipolar: cognitivo e afetivo encontram-se enredados, podendo-se, desse modo, também afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas no cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica em um processo histórico que envolve tanto racionalidade quanto os afetos. (p. 120)

Por essa via, as representações sociais são fundantes na vida cotidiana, pois não estamos isolados num vazio social, vivemos num mundo de objetos, pessoas, acontecimentos e ideias que servem de apoio para compreender, administrar e enfrentar o mundo ao nosso redor (JODELET, 2001). Nesse sentido, ao coordenar, o coordenador troca com o professor elementos informativos, cognitivos, normativos, afetivos e ideológicos próprios do seu saber-fazer. Ambos, por sua vez, apreendem esse saber-fazer, classificando-o e categorizando-o de acordo com as suas representações. Lembrando que estas são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (JODELET, 2001).

Em suma, a concepção teórica das representações sociais se aplica a este estudo porque pressupõe uma prática que está sendo investigada, e como prática, é mutável, suscita, dessa forma, uma continuidade, escuta que de mãos dadas com o desejo de saber-fazer, expressam os processos subjetivos que perpassam a Teoria das Representações Sociais.

CAPÍTULO III

O saber e o fazer do coordenador pedagógico

O Quereres

*Onde queres revólver, sou coqueiro
 E onde queres dinheiro, sou paixão
 Onde queres descanso, sou desejo
 E onde sou só desejo, queres não
 E onde não queres nada, nada falta
 E onde voas bem alto, eu sou o chão
 E onde pisas o chão, minha alma salta
 E ganha liberdade na amplidão
 (...)
 Onde queres o sim e o não, talvez
 E onde vês, eu não vislumbro razão
 Onde o queres o lobo, eu sou o irmão
 E onde queres cowboy, eu sou chinês
 (...)
 Onde queres o ato, eu sou o espírito
 E onde queres ternura, eu sou tesão
 Onde queres o livre, decassílabo
 (...)
 Onde queres prazer, sou o que dói
 E onde queres tortura, mansidão
 Onde queres um lar, revolução
 E onde queres bandido, sou herói
 Eu queria querer-te amar o amor
 Construir-nos dulcíssima prisão
 Encontrar a mais justa adequação
 Tudo métrica e rima e nunca dor
 Mas a vida é real e é de viés
 E vê só que cilada o amor me armou
 Eu te quero (e não queres) como sou
 Não te quero (e não queres) como és
 Ah! Bruta flor do querer
 Ah! Bruta flor, bruta flor*

(Caetano Veloso)

O nome é uma representação que constitui um conhecimento ou uma prática. Nos quereres técnicos, sociais e políticos que regem a nossa sociedade, a função do coordenador pedagógico parece ser muitas vezes, contraditória, marcada pela falta de formação adequada, desvio de função, disputa de poder e, conseqüentemente, falta de identidade e fragilização profissional. Parece que o coordenador se esquece de querer ser o que é, para atender ao “querer ser” que o outro quer, e nesse jogo de quereres, se perde entre a liderança e o autoritarismo, entre a direção e o professor, entre a emergência e a formação, entre o afeto e a relação, e entre ele mesmo e a sua função.

Embora na contemporaneidade, o conceito que se tem do coordenador pedagógico seja de gestor do Projeto Político Pedagógico da instituição, este profissional ainda é visto e, muitas vezes, mantém uma postura de fiscalizador do trabalho do professor e do comportamento dos alunos. Segundo Ferreira (2007, p. 114), “por mais que se tente maquiagem ou argumentar, a supervisão continua a ter o estigma do controle burocrático que tanto a caracterizou desde a sua origem legitimada pela resolução 02/71”. Mantendo assim, uma postura baseada numa educação arcaica, na qual a transferência de informações e o controle do trabalho pedagógico são os seus principais objetivos.

As rápidas e profundas transformações pelas quais tem passado a escola, exigem que o coordenador pedagógico adote novas teorias e práticas, diferentes das adotadas no século XX. Esse profissional tem que lidar com novos problemas cotidianamente, principalmente, com os conflitos relativos a diferentes modelos e normas culturais. Diferente da modernidade, o novo panorama se caracteriza por mudanças estruturantes na família e na escola, que passam a exigir outra forma de conceber as relações de ensino e aprendizagem.

Permeando essas questões, o presente capítulo visa discutir a trajetória da função do coordenador pedagógico, desde quando ela foi sendo delineada por meio das transformações sociais, e como ela vem trazendo contribuições à educação contemporânea, refletindo sobre o fazer deste profissional e suas relações com os outros atores da escola.

Para tanto, é necessário tentar conceituar modernidade e contemporaneidade, a fim de facilitar o entendimento da trajetória, das funções e das relações desse profissional.

3.1 PEÇO LICENÇA PARA CONTAR UM POUCO DA HISTÓRIA

3.1.1. Contemporaneidade: avesso da modernidade?

O período moderno data, para Berman (2007), do séc. XVI, mas é a partir da Revolução Francesa que a modernidade ganha vida. Segundo Rouanet (1993), o que chamamos de modernização, os filósofos do séc. XVIII chamavam de iluminismo: Uma tentativa de transformação de sociedades arcaicas em sociedades regidas pela razão. Nota-se, dessa forma, que o conhecimento era tido como verdade absoluta e a escola como transmissora e reprodutora dessas verdades.

A contemporaneidade, para Nascimento (2006), não quer dizer fim da modernidade, mas emergência de modos de vida e formas de organização social diferentes das modernas. Essas diferenças são retratadas por Hobsbawm (1995): em primeiro lugar, o mundo deixou de ser eurocêntrico; em segundo, veio o avanço da globalização, o que o autor chamou de unidade operacional única: sistema financeiro, comercial, padrões sociais e comunicacionais; e, por fim, e talvez como consequência dos dois primeiros momentos, houve uma desintegração de velhos padrões sociais.

Já Lyotard (2002), trata a contemporaneidade como pós-modernidade, que se caracteriza pela desconstrução das tradições sustentadas pelas metanarrativas do passado, chamando a atenção para o fato do saber científico ser apenas uma espécie de discurso. Nesse sentido, discorda totalmente com o conceito de conhecimento da modernidade, o que faz da contemporaneidade um mundo de deslocamentos e incertezas. O que supunha criar uma certeza – o avanço do conhecimento da intervenção humana – está, na verdade, profundamente envolvido nesta impossibilidade (GIDDENS, 1994). “(...) a informação produzida por especialistas – inclusive o conhecimento científico – não pode mais ser inteiramente confinada a grupos específicos, mas é rotineiramente interpretada e colocada em prática por indivíduos leigos no curso de suas ações cotidianas” (GIDDENS, 1994, p. 12). Logo, a educação contemporânea precisa atender à algumas especificidades para tentar dar conta das necessidades do nosso tempo, e a figura do coordenador pedagógico surge, neste cenário, como um mediador das práticas educativas, que traz em seu bojo a criatividade como aspecto de construção do saber.

Segundo Lyotard (2002), a criatividade legitima o saber na contemporaneidade, uma vez que, a percepção de que um saber para se constituir enquanto tal, precisa se reconhecer como (in)completo e, através dessa (in)completude, construir novos conceitos. Foi o que o autor chamou de *paralogia*.

Essa construção cotidiana de viver o real e (re)construir a prática com base nestas vivências, fazem do coordenador pedagógico um parceiro na (re)construção do ato educativo, que possui formação teórica e técnica, mas que se reinventa conforme as necessidades de seus pares no entorno da escola. É o que Gramsci (1982) chamou de intelectual orgânico, ou seja, dotado de capacidades de liderança e técnica, é capacitado para organizar determinada função, elegendo prepostos a quem confiará o compartilhamento das mesmas. Ao falar sobre competência técnica, Gramsci (1982) a define como atividade intelectual criadora e, nesse ponto, corrobora com as ideias de técnicas trazidas por Lima Jr (2005). De acordo com este, a ciência transformou a técnica em mecânica, e acabou por forjar a subjetividade humana,

porém, a tecnologia é vista, com o enfoque diferente do qual lhe foi conferido pela modernidade, não apenas como uma forma mecânica, mas sim, como uma ação criativa (LIMA JR, 2005).

Nessa perspectiva, a técnica não se limita à reprodução de conhecimento, mas possibilita a criação e a interação do ser humano. Por isso, Gramsci (1982) sentencia que todos os homens são intelectuais, porém, nem todos desempenham essa função na sociedade, o que não os fazem menos intelectuais, uma vez que possuem certa conduta moral, e com as suas concepções de mundo contribuem para manter ou modificar as maneiras de pensar. Dessa forma, intelectual não se constitui apenas no pensamento, na eloquência, mas na construção, no fazer e na mudança. E, como a mudança é uma característica marcante na contemporaneidade, o fazer do coordenador pedagógico pode ser uma possibilidade de engendrar a transformação do currículo, do planejamento, das práticas e da avaliação dentro da escola.

3.1.2 Trajetórias que constituem um *savoir-faire*

Como a concepção de educação foi se transformando ao longo da história, as posturas dos profissionais que nela atuam, também foram se modificando de acordo com a necessidade social e política. “Sabemos que é uma determinada concepção de ciência que orienta o projeto educativo e se traduz nas formas de tratamento do fenômeno educativo” (FERREIRA, 2008, p. 237). Fazendo recortes históricos e relacionando-os à pedagogia utilizada, em cada período, e com as posturas assumidas no contexto escolar, se pode entender melhor as funções e as relações estabelecidas pelo coordenador pedagógico no Brasil.

A coordenação pedagógica é uma função criada ainda muito recente. Na Bahia, data de 1997, e nasce com a função de abarcar as demandas da supervisão escolar e da orientação educacional.

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que sejam lotados. (art. 7, lei 7.023/97)

Como pode ser observado acima, a profissão do coordenador pedagógico deriva das funções antes realizadas pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional. Porém, vale ressaltar que em outras regiões do país continuam existindo a figura do supervisor e do orientador. Ateremo-nos, neste estudo, ao estado da Bahia, mas utilizaremos o termo supervisão, uma vez que ele originou à coordenação pedagógica e grande parte dos estudiosos nacionais utilizam essa denominação.

Segundo Lima (2008), o termo supervisão surgiu das demandas da industrialização, “tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção” (p. 69), antes de ser abarcado pelo sistema educacional, no sentido de buscar um melhor desempenho da escola. “No final do séc. XIX e início do séc. XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino” (LIMA, 2008, p.70). Dessa forma, os conhecimentos científicos, como base do ensino, tinham maior importância e a supervisão, por sua vez, assumia o papel de transmissora, impondo as regras e julgando o trabalho do professor. Então, o professor era um profissional que cumpria as funções demandadas pelo coordenador, e este por sua vez, cumpria as decisões tomadas pelo diretor. Não havia construção, e sim imposição.

Em contraposição ao modelo tradicional, a Escola Nova tratou a ciência da educação com mais objetividade científica. “A partir de 1925, percebe-se uma influência maior das ciências comportamentais na supervisão. Além disso, observa-se uma grande tendência de introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático” (LIMA, 2008, p. 70). Essa concepção de democracia era perpassada pela concepção de uma gestão baseada na responsabilidade coletiva; a função de coordenar era descentralizada e realizada de forma igual por todos os membros da equipe escolar.

De acordo com Lima (2008), foi a partir da Reforma Educacional Francisco Campos – Decreto Lei 19.890/31, que a supervisão no Brasil passou a assumir, além da função fiscalizadora, uma função pedagógica. Porém, com o Regime Militar, o tecnicismo educacional influenciou muito os projetos governamentais de formação de professores, o que resultou nessa ideia de função pedagógica como apenas uma espécie de maquiagem do sistema educacional militar, pois embora a orientação pedagógica fosse uma das funções do supervisor, essa orientação não passava de fiscalização do trabalho na escola, como explicitado nesta fala:

A política do governo pós-64 tornou a educação explicitamente assunto de interesse econômico e de segurança nacional. No processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior. (LIMA, 2008, p. 73)

A Lei 5540/68 estabeleceu que a formação de professores para o ensino de 2º grau em nível superior deve ser destinada ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação escolar. Destarte, o ensino é compreendido como aplicação dos conhecimentos científicos e a tarefa do professor é passar as técnicas. Não necessitando ter domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção e habilidades técnicas. Nota-se, novamente, uma concepção de coordenação que valoriza o poder e o autoritarismo.

Na Ditadura Militar, a supervisão escolar tomou impulso formal, principalmente, a partir do parecer 252/69 que reformulou o curso de Pedagogia, estabelecendo as “habilitações técnicas”. Segundo Silva (2006, p. 23), “(...) no âmbito do curso de pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento”. Ou seja, a função de supervisão não tinha especificidade, pois não possuía uma teoria própria, reduzindo assim, o fazer pedagógico a uma operacionalidade técnica de controle. Esse formato do curso de Pedagogia em habilitações específicas buscava garantir a eficiência e a produtividade do ato educativo através da divisão do mesmo. Neste sentido, os técnicos e especialistas em educação, dentre eles o supervisor, tiveram um lugar imprescindível no processo de racionalização do planejamento das atividades educacionais.

Acerca da concepção de supervisão, Ferreira (2007, p. 39) afirma que: “(...) explicita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política, enquanto formadora de um tipo determinado de cidadania e, por isso, está a serviço de uma determinada política.” Isso quer dizer que a caracterização da supervisão educacional e da ‘função supervisora’ no Brasil, não ocorreu de forma neutra. A função decorreu do sistema social, econômico e político e da realidade na qual estava inserida.

Nesse contexto, justifica-se a supervisão escolar como meio para garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal cada vez menos qualificado e, portanto, preparados em curso de menor duração, o que diminui os custos de mão-de-obra. Essa constatação é perfeitamente coerente com a racionalidade que tem caracterizado o modelo de desenvolvimento brasileiro desde 1964, e que foi expressa nas reformas educacionais de 68 e 71. (FERREIRA, 2007, p. 71)

Naquele momento, os valores que permeavam a política e a sociedade eram valores de individualismo, domínio da razão e busca por uma verdade, por isso, era necessário um profissional que controlasse o trabalho dentro da escola, se responsabilizasse por checar o trabalho do professor: se os conteúdos estavam sendo transmitidos a contento, se o planejamento, realizado por um profissional externo à escola, estava sendo cumprido, e se a avaliação estava sendo aplicada como deveria.

Para Ferreira (2007, p. 88):

(...) a relação planejamento e supervisão com a coerência do modelo real: dicotomia entre decisão e ação, necessidade de uma elite para planejar e controlar. Configura-se a supervisão como 'função' controladora e meramente executora, já nesse ponto, impregnada de ideologia do sistema.

Assim, supervisionar é diretamente proporcional a controlar. A educação esta pautada na seleção e transmissão de conteúdos; na competição e classificação e, por fim, como consequência das características listadas anteriormente, na segregação e no cultivo das desigualdades.

Com o passar dos anos, a sociedade foi se modificando, e com ela suas necessidades, possibilidades e limitações.

E chega os anos 90 reconhecendo-se que a supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação de 'tecnicismo'. Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores (LIMA, 2008, p. 77).

As transformações ocorridas na década de 90 exigiram que a escola acompanhasse o rumo da sociedade, para dar conta da formação de um sujeito que atendesse as demandas da mesma. Iniciou-se um processo de renúncia ao modelo educacional hierárquico moderno, à imposição de planos prontos, que apontavam para o autoritarismo e o conformismo. De outro lado, esse processo precisava de uma postura diferenciada dos profissionais que atuavam na escola, o que por sua vez, suscitaria uma nova perspectiva de formação para o coordenador. Então, a forma como a formação estava posta no parecer 252/69, não mais atendiam aos anseios daquela nova sociedade.

Nos últimos anos, com o avanço do construtivismo, a concepção de educação e formação de professores vem ganhando enfoque mais reflexivo. Nesta concepção, toda a equipe exerce participação e tem responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido, cada

integrante da equipe assume o seu papel, aceitando a coordenação pedagógica como apoio e suporte para o melhor andamento do trabalho.

“É o supervisor educacional um criador de cultura e de aprendizagens não apenas intelectual e/ou técnica, mas também afetiva, ética, social e política, que se questiona e questiona o circunstancial (...)” (FERREIRA, 2007, p. 101). Para tanto, é necessário que este profissional seja capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e gerar estratégias de ação, bem como, desenvolver e adotar esquemas conceituais autônomos. Assim, ao se perceber como mediador e colaborador do ato educativo, o coordenador pedagógico passa a ser parceiro do professor, mesmo ocupando posição e funções diferentes dentro da escola, todavia a relação de poder entre coordenador pedagógico e professor persiste.

Desta forma, pode-se perceber que as concepções, as relações e as práticas dentro da escola vão se delineando conforme as diferentes posições políticas e sociais, bem como a profissão dos profissionais que nela atuam. Pois, o modo como esses profissionais pensam a educação, trabalham e se portam, é fruto da cultura que vai se formando ao longo de suas vidas e dos espaços pelos quais circularam ou ainda circulam.

Após esse panorama histórico, podemos perceber que as relações tecidas entre coordenador pedagógico e professor nem sempre foram simétricas, o que poderia justificar a dificuldade de trabalho entre o par. Porém, se a escola deseja transformar-se, precisa estar atenta à colocação de todos os seus saberes a serviço de quem aprende, e no caso da educação contemporânea, todos os sujeitos da escola são aprendentes: alunos, professores, coordenador, diretor, funcionários. Estes sujeitos aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam, porque ensinar e aprender é um processo indissociável, que supera as barreiras da hierarquia do sistema autoritário (ver Figura 2). Isso não significa que a hierarquia deixe de existir, mas ela se horizontaliza, respeitando o papel de cada um como legítimo e fundamental para o funcionamento do ato educativo (ver Figura 3).

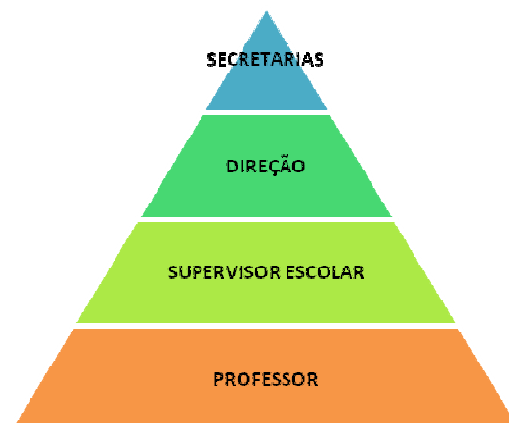


Figura 2 – Perspectiva hierárquica moderna



Figura 3 – Perspectiva contemporânea

Nesse sentido, o professor planeja, executa e avalia o trabalho na sala de aula, o coordenador apóia este processo, auxiliando o trabalho do professor, o diretor administra o pessoal, o financeiro e o pedagógico da escola. Portanto, as ações de cada profissional estão imbricadas, no sentido de transformar o ato educativo.

Dessa maneira, pudemos esboçar a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico até os dias atuais, o que não significa dizer que todas as posturas foram modificadas, pois “O sujeito é o centro da vida cotidiana. É o sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e como tal determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico” (ANDRÉ, 2003, p.13). E ao longo da sua constituição, o sujeito faz escolhas de acordo com as realidades vividas por ele.

3.2 O SIGNIFICADO E O SIGNIFICANTE DO ATO COORDENAR

As discussões acerca do saber-fazer do coordenador pedagógico giram em torno de muitas questões distintas, mas às vezes pouco definidas: supervisão, relação, comunicação, inspeção, construção, formação, autoridade, orientação, entre outras. Este capítulo tratará não apenas de explicitar as funções delegadas ao coordenador pedagógico, pois por não ser uma profissão regulamentada, e sim uma ‘função’, fica a cargo do Estado ou da empresa, no caso

das escolas privadas, definirem as suas atribuições. Mas também de refletir sobre esse *savoir-faire*¹⁰, em quais bases ele está erguido e de que elementos se constitui.

André e Vieira (2010) realizaram um estudo sobre o coordenador pedagógico e a questão dos saberes, a partir de indagações importantes sobre o assunto, tais como: Que saberes são mobilizados pelos coordenadores pedagógicos na sua prática cotidiana? Quais relações são estabelecidas entre esses saberes e o seu contexto de trabalho? Ou seja, de que saberes, é constituído o fazer do coordenador pedagógico?

Para enveredar mais nesse tema, é necessário refletir um pouco sobre o conceito de “saber”. Tardif (2002, p. 60) conceitua o saber como: “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Logo, o saber está relacionado com a identidade pessoal e profissional do sujeito, e com as relações que ele tece com os outros atores da escola. Nesse sentido, Tardif (2002) caracteriza o saber docente como um saber social, pois é partilhado pelo grupo, o que garante a sua legitimidade. Além disso, o autor destaca que esse pressuposto parte do seu objeto: as práticas sociais, estas, por sua vez, se modificam e fazem modificar os saberes a ser ensinados e os métodos utilizados.

(...) esse saber é social por ser adquirido num contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 14).

Dessa forma, esses saberes docentes são o amalgamento entre os saberes da formação profissional somado aos saberes disciplinares, curriculares e da experiência. Deve-se ressaltar, que essa tentativa de conceituação se refere aos saberes docentes, porém, Alarcão (2008, p. 20), ao discutir sobre os saberes do coordenador pedagógico defende que:

O conceito se estende a todo saber educar, dimensão que ultrapassa a sala de aula para se situar em vários níveis que constituem a escola e lhe dão forma (...). O saber profissional assentava num conhecimento, numa cultura fundacional, muito sólida, ainda não explicitamente analisada em seus elementos constitutivos, como a ciência educativa veio mais tarde a fazer ao identificar os saberes profissionais do professor.

Por outro lado, André e Vieira (2010) destacam que o conceito de saberes docentes se adéqua perfeitamente ao coordenador pedagógico na medida em que:

¹⁰ *Savoir-faire*: Expressão francesa que significa saber-fazer

suas reflexões e ponderações podem ser perfeitamente adaptadas ao contexto de trabalho do coordenador pedagógico, que também é um docente e desenvolve suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar (ANDRÉ e VIEIRA, 2010, p. 14).

Em vista disso, os saberes profissionais são dinâmicos e estão em constante transformação, se constituem nas interações (ALARCÃO, 2008). Portanto, o sujeito aprende a partir da tríade ação-formação-investigação. Isso pode ser ratificado a partir da assertiva de Tardif (2002, p. 33): “Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Esses saberes profissionais são apreendidos durante as formações inicial ou continuada, são os saberes pedagógicos que fornecem ao profissional a possibilidade de construção de um arcabouço ideológico e um saber-fazer: os saberes disciplinares dizem respeito aos campos do conhecimento; já os curriculares, fazem relação à concepção de sociedade e educação adotada por determinada instituição, expressas no seu currículo; e, por fim, os saberes experienciais, que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Contudo, esses saberes não se dissociam, permanecem entrelaçados à medida que o profissional exerce o seu fazer e tece relações dentro e fora da escola.

Menin (2009), pesquisadora que investigou sobre as representações sociais de alunos de Pedagogia e Licenciaturas; e sobre o trabalho do professor, defende que o conceito de saberes docente se assenta em quatro bases: domínio de saber especializado; saberes pedagógicos; domínio de um código de regulação laboral; e, identidade e sentimento de pertença. O último, principalmente, não se aprende apenas com estudos teóricos, mas vai se constituindo nas relações tecidas pelo profissional.

Os conceitos expostos acima refletem os escritos de Ferreira (2008, p. 238), quando ela argumenta que o papel do coordenador pedagógico, na contemporaneidade:

não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de pólo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a ‘era da globalização’ ocasionou.

Ultrapassa, portanto, o conceito de técnica como modelização do fazer, e se configura como ação criativa que se (re)faz de acordo com as realidades apresentadas.

Para discutir sobre o saber fazer do coordenador pedagógico, é preciso compreender o significado da palavra ‘coordenar’. Coordenar vem do latim ‘*coordinare*’, significa dispor em ordem, organizar, ligar. Observando a etimologia ‘*co + ordenar*’, o prefixo ‘*co*’ significa juntamente, mutuamente, parceria. Dessa forma, coordenar é ordenar em parceria, organizar mutuamente. Já o verbete coordenação significa “relação entre objetos situados na mesma ordem” (ALBBAGNANO, 2007, p. 244). Segundo Batista (2001, p. 110), a “coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar em diferentes cenários e espaços (...) construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos”. Rangel (2008, p. 77) diz que: “a coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. (...) O qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa”.

Essas falas confirmam a necessidade de o coordenador pedagógico, ao assumir o seu fazer, saber que juntamente com este, vem à responsabilidade de gerir o projeto político pedagógico, mediante o trabalho em conjunto com professores, alunos, pais e administrativo. Pode-se notar que as ações do coordenador incluem, basicamente, a gerência do projeto político pedagógico da instituição. Isso parece simples, mas é uma atividade complexa porque envolve aspectos políticos, éticos, afetivos, metodológicos e administrativos. Além disso, a atividade pedagógica traz à tona dezenas de outras tantas, que só são possíveis ser realizadas, se baseadas num trabalho conjunto e de formação contínua. Para endossar, os escritos de Rangel (2008, p. 76) destacam que:

‘co-ordenar’ é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e da elaboração de programas, de planos de curso, de seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentam soluções.

Por isso, é preciso ter claro, em primeiro lugar, que o projeto é de responsabilidade coletiva, levar em conta que cabe ao coordenador pedagógico estimular e criar situações de debates e ações sobre estes projetos, o que exige sensibilização e formação do professor, no intuito de mostrar a importância da colaboração, do compromisso e do diálogo para o

funcionamento do mesmo. “Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido de escola” (FRANCO, 2008, p. 8).

Assim, a coordenação abrange o currículo, os programas, o material didático, o planejamento, os métodos, a avaliação, a recuperação e a pesquisa (RANGEL, 2008), ou seja, todas as funções ligadas à gerência do projeto político pedagógico da instituição. Além da formação de professores, que possibilita melhores perspectivas de todas as outras ações. Porém, é importante salientar que essas funções, geralmente, variam conforme a legislação Estadual e Municipal, mas de um modo geral, envolvem habilidades específicas que estão estabelecidas pela Lei nº 8261/02, a qual estabelece as atribuições do coordenador pedagógico, profissional que desde a Lei 7023/97, substituiu o antigo orientador educacional e o supervisor escolar, no estado da Bahia, abraçando assim, as funções de ambos, conforme o matema abaixo.

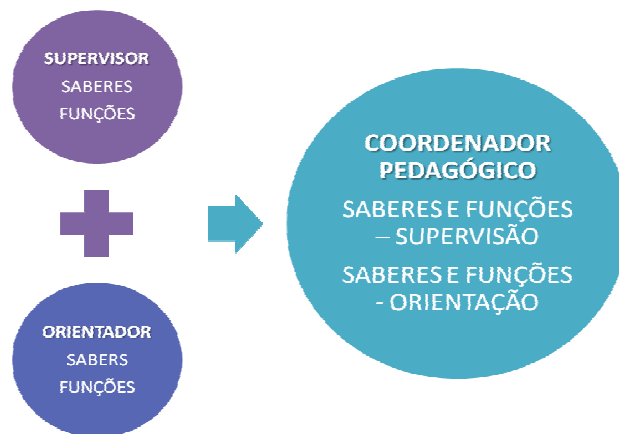


Figura 4 – Funções e saberes do coordenador pedagógico

Antes da junção das funções, ao supervisor cabia o trabalho direto com o professor e o orientador, lidava com os problemas referentes ao aluno e à família. Tomando como base a Lei nº. 8.261/02, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, os dois – aluno e professor – passam a ser foco do coordenador pedagógico, ao qual competem vinte atribuições, que vão desde articular a elaboração participativa do projeto pedagógico, até a promoção de atividades formadoras para professores e pais, e outras que contribuam para o desenvolvimento da qualidade da educação; sem contar com atividades que surgem da urgência do cotidiano e que colocam o coordenador pedagógico no risco de atuar, permanentemente, focado nos problemas que aparecem, sem promover o desenvolvimento do trabalho na escola (PLACCO, 2008).

Coordenar implica no ato de assumir a responsabilidade por fazer o Projeto Político Pedagógico da escola funcionar, sem deixar de lado os outros atores escolares. Porém, o

trabalho da coordenação é limitado, muitas vezes, pelo grau de participação e de abertura do professor para com este profissional. Casa não haja abertura, o trabalho da coordenação poderá ficar restrito. Para Almeida (2007, p. 78),

(...) o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição sine qua non para o desempenho de suas atividades, dado que a função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso (...).

Isso pesa muito ao saber que há coordenadores que exercem a função pensando que a fiscalização do planejamento e do cumprimento dos programas esvazia sua ação, enquanto que a sua ação pedagógica deve ser de oferecer suporte pedagógico–didático ao professor, acompanhando, assessorando, apoiando e avaliando as atividades curriculares, a fim de perceber se estas desenvolvem as habilidades e capacidades que estão (im)previstas no projeto da escola.

Dessa forma, o coordenador pedagógico assume o papel de coordenar ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos, além de assegurar as condições necessárias para a sua realização. Partindo desta ideia, a gestão do Projeto Político Pedagógico, do currículo, do ensino, da avaliação e da formação profissional envolve todos os componentes da equipe escolar, mas cabe ao coordenador pedagógico fazer a mediação entre os setores da escola.

Nesta perspectiva, “ser ‘especialista’ é dedicar-se às questões específicas do seu trabalho – conhecimento, formação e prática – enquanto pares de um todo, de um projeto comum” (RANGEL, 2008, p. 95). Professor e coordenador são especialistas com diferentes ações, mas com reflexões e objetivos convergentes. Dessa maneira, cabe ao coordenador possibilitar que o professor adquira saberes específicos para a gestão da sala de aula, tais como: domínio da base curricular, adequação do currículo aos conhecimentos prévios; domínio das metodologias de ensino; estabelecimento de objetivos claros; escolha de critérios e instrumentos de avaliação; e organização da classe. Enquanto que o coordenador deve estudar e se preparar para acompanhar esses processos em atitude de colaboração com o professor, além de organizar e desenvolver o currículo em parceria com toda a comunidade escolar; prestar assistência aos professores na elaboração dos planejamentos, escolha do material didático e práticas de avaliação da aprendizagem; diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, adequando conteúdos, metodologias e práticas avaliativas; propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

Mas, para dar conta de todas estas especificidades, é necessária especialização profissional. A formação do coordenador pedagógico está prevista no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que estabelece a formação para supervisão e orientação educacional:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Considerando os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, percebe-se que essa formação muitas vezes é fragilizada, uma vez que, o curso de graduação parece não possibilitar uma formação que contemple as especificidades dessa função, visto que não há ênfase nesta perspectiva de trabalho. Além disso, como a formação pode ser realizada em nível de pós-graduação, profissionais de outras licenciaturas também assumem a função, quando nem sempre possuem uma formação inicial que contemple especialidades didáticas e metodológicas. A fragilidade da formação enfraquece a identidade profissional e acaba por criar um descrédito sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, porque muitas vezes, este não possui competência suficiente para a atuação e os desafios que são postos no exercício funcional. Ferreira (2008, p. 91) denominou essa fragilidade de ‘especialização desespecializada’: “Desse modo, a ‘especialização desespecializada’ levou a que esses profissionais, ‘perdidos’ na busca de sua identidade e ‘sérios’ no trato dos problemas educacionais, fossem desconsiderados e desrespeitados”.

Ademais, para desenvolver as funções específicas do coordenador pedagógico, o profissional precisa entender das questões didático-pedagógicas e políticas, para saber articular responsabilidades individuais e coletivas, conflitos e diferenças, gerenciando assim, situações nem sempre homogêneas no planejamento e estruturação do projeto escolar. Além, das demandas impostas pelo cotidiano da dinâmica escolar.

A formação específica e de qualidade possibilita um saber-fazer embasado na relação teoria-prática, pois gerir o projeto político pedagógico da instituição significa diagnosticar, registrar, refletir, orientar, avaliar, planejar, executar, supervisionar, comunicar. São inúmeros os objetivos do fazer deste profissional. Segundo André e Vieira (2010, p. 17), as atividades do coordenador pedagógico,

(...) incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e

pais. Ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes.

Nessa perspectiva, na sociedade contemporânea, a função do coordenador pedagógico não se esgota no atendimento às demandas burocráticas exigidas pela secretaria de educação e outros órgão reguladores, nem às demandas administrativas em parceria com a direção, mas acolhe, também, as demandas das práticas formativas e pedagógicas junto ao professor, ao aluno e à família.

Assim, a prática educativa na contemporaneidade extingue com a função de controle e fiscalização do trabalho do professor, pois demanda por cooperação e interatividade, exigindo do coordenador pedagógico formação, competência e engajamento. Diante das discussões expressas, entende-se que a supervisão escolar nasce de uma função, mas evolui para uma profissão responsável por uma educação referenciada. A coordenação pedagógica surge da função autoritária de controle e, posteriormente, começa a se perceber como elemento chave para a mediação das práticas educativas escolares na contemporaneidade, o que impõe dela o reconhecimento das urgências cotidianas, a consideração da sua incompletude, o respeito às diferenças, o fortalecimento da escuta e a formação continuada de professores. Para tanto, o saber-fazer do coordenador pedagógico como gestão do projeto político pedagógico pode ser sintetizado como: reconhecimento dos conflitos, lapidação dos desejos, proposta de formação-reflexão-ação... (re)construção do ato educativo.

3.2.1. O lugar do real no saber-fazer do coordenador pedagógico

Como pode ser visto, o coordenador pedagógico precisa desempenhar funções diversas ligadas à gestão do Projeto Político Pedagógico, prevista no seu contrato de trabalho, além de atividades que surgem da urgência do cotidiano. Há ainda outras, que lhe são demandadas, mas que não correspondem com a função de coordenar. Tantas demandas exigem planejamento, organização e estabelecimento de prioridades, para que este consiga dar conta das mesmas com o mínimo de excelência. Segundo Clementi (2007, p. 54),

acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa

frustração pelo mundo das vozes que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Juntamente com essas vozes, emergem outras, são as vozes dos pais e da comunidade, que interferem na rotina do coordenador e contribuem para o não enfrentamento adequado por parte do mesmo. A rotina do coordenador exige administração do seu tempo para conseguir dar conta das muitas e diversificadas atividades que são colocadas no seu cotidiano, a exemplo de: formação de professor; planejamento de reuniões e atendimento a professores, pais e alunos; reflexão sobre as necessidades dos atores escolares e proposição de soluções para a superação das mesmas; fazer registro de observação do trabalho de professor e de acompanhamento dos alunos, além de supervisionar diário de classe, entrega de nota, conferência de boletins, entre outras.

A consequência de tantas e variadas demandas, muitas vezes, caracteriza a atuação do coordenador pedagógico como desordenada e imediatista. Para Placco (2003), isso interfere no âmbito profissional e pessoal do coordenador.

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, 2003, p. 47).

Em vista disso, existe uma tensão permanente entre o que a escola pode realizar e o que a sociedade espera dela. E, uma vez que o coordenador pedagógico é gestor do projeto da escola, ele se torna responsável por atender os desejos dessa sociedade. Além do mais, o coordenador precisa estar atento às normas e legislações vigentes para adequar o trabalho escolar ao que está proposto, sendo, muitas vezes contrário ao desejo dos outros atores escolares. Essas questões geram uma ansiedade aos coordenadores, pois, trazem limitações à sua autonomia e criatividade.

Os coordenadores pedagógicos, "De forma geral, reclamam sobre a falta de tempo, o stress e a ansiedade decorrentes do desejo de fazer tudo o que precisaria ter feito" (CLEMENTI, 2007, p. 61). Às vezes o coordenador tem seu fazer pautado numa rotina de trabalho que nem sempre é respeitada pelos outros atores escolares, que solicitam esse profissional para atuar em outras frentes, impedindo que o mesmo se concentre nas funções de formação e organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, o cotidiano da escola é um lugar¹¹, no qual há uma série de realidades manifestas ou latentes à prática pedagógica, pois é constituído por uma diversidade que pensa, age, comunica, transforma e transforma-se. “O sujeito é capaz, portanto, de objetivar-se; transformar-se enquanto transforma o ambiente imediato e objetiva-se enquanto interage, por meio dos significados” (ANDRÉ, 2003, p. 13). Pensando a partir dessa perspectiva, o cotidiano escolar se inscreve numa metamorfose constante, o que exige técnica¹² dos profissionais que nele atuam, no caso específico, do coordenador pedagógico. Não se trata de uma técnica descontextualizada, como a difundida no tecnicismo, mas uma técnica que vise à criatividade como ação inerente ao ser humano.

Ferreira (2008, p.81) aponta que:

é cada vez mais aguda, no mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas, que ainda não somos capazes de compreender adequadamente. Essa realidade provoca em muitas pessoas insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações, de perplexidade, inquietude, como também busca pela criatividade.

E pensar uma prática pedagógica, que ultrapasse o paradigma moderno, é reconhecer o conhecimento permeado pela subjetividade, uma vez que este é (des)construído a partir dos desejos, interesses, valores, linguagens de cada sujeito constituído por uma identidade social e individual. Dessa forma, o objeto do conhecimento é uma produção do sujeito, na qual objetividade e subjetividade caminham lado a lado na busca de sentido para a existência humana. Conceber um trabalho criativo que busque contemplar as especificidades da contemporaneidade é pensar em privilegiar o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as capacidades de observação, de pesquisa, imaginação, abstração, argumentação e autonomia, além de favorecer procedimentos e estratégias de comunicação. É transformar a forma de produzir o conhecimento, de maneira a colocar o sujeito como ser ativo dessa produção, que se transforma ao passo que transforma o mundo.

Dessa forma, técnica tem a ver com arte, com criação, com transformação, e porque não dizer, com (re)criação constante das formas de fazer coordenação pedagógica? Propor a (re)criação, é entender a escola e seus atores como um processo dinâmico.

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma

¹¹ Segundo a geografia humanista, o conceito de lugar está ligado às relações subjetivas do homem com o espaço e o ambiente. Forma de experiência humana.

¹² Baseado no conceito grego de *teckné* que designava ‘o método, a maneira de fazer eficaz’ para atingir um objetivo (...) (LIMA JR, 2005).

particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, 'fabricando' um cotidiano próprio" (ANDRÉ, 2003, p. 14).

E os saberes do coordenador pedagógico, também perpassam por aí, conhecer o cotidiano no qual está inserido, em favor de encontrar solução para os problemas da sua rotina. Para Tardif (2002, p. 17), "(...) o saber está a serviço do trabalho. (...) São as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas". Assim, (re)cria-se à medida em que as situações acontecem, tornam-se reais.

Segundo Ornellas (2008, p. 82): "o real é o elo que não se pode simbolizar, porque escapa". Logo, o real está no campo da impossibilidade, da incompletude e não pode ser simbolizado¹³, apenas vivido. Por essa razão, Ornellas (2008, p. 82) afirma que: "a docência na contemporaneidade precisa se estruturar de modo que o ato educativo se organize nos planos real, simbólico e imaginário". Assim, também, é o fazer do coordenador pedagógico; real, simbólico e imaginário se entrelaçam na tentativa de esgotar as atribuições que lhe competem, a fim de atender às necessidades da educação na contemporaneidade (SANTANA, 2010), traçando caminhos que permitem compreender-se enquanto sujeito constituído por processos conscientes e inconscientes.

Ter claro que se deve agir de formas diferentes em cada situação, não significa que o trabalho do coordenador não deva ser planejado. O planejamento flexível é condição indispensável a qualquer atividade educativa que possui uma finalidade. Para Almeida (2003, p. 22),

o ensino é uma atividade relacional intencional. Se o relacional implica o confronto de subjetividades, o intencional implica atender os objetivos claramente explicitados e que sejam valiosos e exequíveis, o que nos leva a pensar no planejamento de nossas ações como educadores.

Nesse sentido, ao se confrontar com situações inesperadas, o coordenador pedagógico, de posse do seu planejamento, busca dispositivos nos saberes construídos para agir e tomar decisões. Portanto, não se trata de defender a falta de organização, sistematização ou planejamento, e sim, de preparar-se para o imprevisível, o inesperado, a diferença, o improvável.

Almeida (2003, p. 30) ressalta que:

¹³ "O simbólico é o registro da fala, é o que se pode ser nomeado, mesmo que não possa dizer tudo" (ORNELLAS, 2008, p. 82).

os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação. Por outro lado, os coordenadores demonstram sua frustração ao perceber que não atendem às expectativas que os professores depositam sobre eles.

Isso acontece porque estamos acostumados a obter e dar respostas prontas e imediatas, e muitas vezes, essas respostas não são satisfatórias, pois não há como lhe dar com respostas prontas quando se tratam de realidades, necessidades e subjetividades distintas. Segundo Almeida (2003, p. 45):

tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é fácil. Usando de uma metáfora, (...), o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites profissionais e pessoais.

Essa tomada de decisão trabalha para que o coordenador pedagógico busque sua maturidade para perceber que as transformações da realidade ocorrem de maneira contínua, mas nem sempre regular. A partir da reflexão da ação ele constrói um novo saber, que lhe servirá de base para um próximo conflito ou situação que exija dele o acesso aos saberes previamente construídos, formando assim um arcabouço de saberes que darão suporte ao seu fazer profissional.

O movimento de tomada de decisão, busca de dispositivos, ação e reflexão, está pontuado por Placco (2003, p. 55), quando ela cita que é um “movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço em que essa prática se realiza”. De acordo com essa dinâmica, a tarefa de coordenar não é apenas abarrotada de demandas diversificadas, mas é uma tarefa complexa.

Souza (2003, p. 96) realizou um estudo teórico sobre o significado de coordenar e a sua complexidade: “(...) a complexidade corresponde à irrupção dos antagonismos no seio dos fenômenos organizados. Isso quer dizer que a complexidade está na base do pensamento, da ação, da organização, e nós não podemos, portanto, nos livrar dela”. O que a autora descreve tem muito a ver com as questões discutidas até aqui: realidade, emergência do cotidiano e fazer do coordenador pedagógico. Essa realidade se apresenta o tempo todo na contradição entre pessoas e sociedade, unidade e diversidade, autonomia e dependência, harmonia e conflito, igualdade e diferença (SOUZA, 2003), ordem e desordem. Numa perspectiva

complexa e multirreferencial, esses pares não seriam apenas dialéticos, mas dialógicos¹⁴, na medida em que interagem entre si, no processo da realidade educativa.

O fazer da coordenação pedagógica permeia toda a prática educativa, desde os objetivos, os fins, as estratégias, até a dinâmica da prática pedagógica estabelecidas no currículo, por isso emerge a necessidade desse fazer ser aberto e interativo. O que não significa que ele é completo, acabado, e nem pretende ser, pois tem como intuito atender às lacunas das possibilidades da vida através da criatividade, das necessidades e dos desejos dos sujeitos.

Dessa forma, a função do coordenador pedagógico traz em seu bojo uma complexidade que, às vezes, a difere de outras funções no entorno da escola (SOUZA, 2003).

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 o coordenador com os professores, ora com alunos, ora com os pais, ora com o diretor (...). Logo, se a função de coordenar 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 considerado quando se discute sobre o trabalho pedagógico (SOUZA, 2003, p. 95).

Portanto, tudo que se refere ao trabalho na escola é fluido, mutante, transitório, e o trabalho do coordenador precisa ser, antes de tudo, criativo, na intenção de interagir com as urgências que surgem e que podem vir a interferir na sua rotina. Desse modo, faz-se necessário avaliar suas ações, analisando quais aspectos precisam ser revistos, aperfeiçoados, (re)significados ou até mesmo mantidos.

Placco (2003) propõe uma forma de organização do trabalho baseado nos conceitos de ‘importância’, ‘rotina’, ‘urgência’ e ‘pausa’. A importância visa atender às metas e às finalidades previstas no projeto escolar; a rotina cumpre a função de manter o funcionamento da escola; já a urgência, são atividades que emergem das necessidades reais do cotidiano; e, a pausa, está ligada às necessidades individuais do sujeito. Esta é apenas uma maneira de pensar a (re)organização¹⁵ do trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que, considera-se esse profissional como sujeito proposicional¹⁶, ele (re)constrói as possibilidades de atuação colocando o seu saber-fazer a disposição das realidades concretas que vivencia.

¹⁴ Dialéticos por que são opostos, mas dialógicos, na medida em que mesmo sendo opostos, se complementam.

¹⁵ Chamo (re)organização, porque a rotina é (re)vista, (re)criada, (re)feita à medida em que as realidades se tornam concretas, ou seja, a medida em que são vivenciadas.

¹⁶ O termo proposicional foi empregado por Lima Jr (2005) para denominar o computador, pois para o autor, este equipamento possui possibilidades variadas de utilização, assim torna-se um elemento metafórico e substantivo para a compreensão.

Pensando desta maneira, a perplexidade, o stress, a angústia e o sentimento de impotência, sintomas constantes no cotidiano do coordenador, podem ser abrandados pela tomada de consciência de que não existe um conteúdo e um método que garanta a essência do trabalho, pois estes só ganham sentido a partir da vivência real e do desejo de fazer diferente.

3.2.2 Os afetos que enredam o fazer do coordenador pedagógico

Essa discussão se faz importante na medida em que o ato educativo não é constituído apenas por processos cognitivos, mas se estrutura também em bases afetivas. E, uma vez que se busca investigar as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, busca-se, também, desvelar as relações tecidas, entre esses sujeitos, a partir dessa representação, no intuito de perceber como elas podem interferir no ato educativo. A partir deste esclarecimento, serão pontuadas questões relacionadas ao conceito do afeto e seu enodamento com a relação professor-coordenador pedagógico, esquadrihando algumas hipóteses sobre certos impasses que há, muitas vezes, entre esses dois profissionais.

Para tanto, por meio do pressuposto de que a relação humana está implícita na relação pedagógica, ousa-se dizer que o saber-ser constitui o saber-fazer. O ato educativo se faz real na interação dos seus sujeitos-autores¹⁷, e essa interação, por sua vez, só é possível a partir do reconhecimento do outro, dos seus desejos, limitações e necessidades. Segundo Bastos e Ornellas (2010), a partir do “estágio do espelho”¹⁸, Lacan nos faz refletir que a imagem que o sujeito constrói sobre algo se dá, inicialmente, pela constituição da imagem de si. O ato educativo pode ser pensado partindo desta perspectiva.

Portanto, a interação só acontece quando professor e coordenador se encontram amalgamados, como uma continuidade, quando um vê no outro a sua imagem especular, e proporciona mutuamente possibilidades de desejo.

¹⁷ Chamo de sujeitos-autores os sujeitos ativos imbricados no ato educativo.

¹⁸ É uma experiência de identificação que se inicia essencialmente quando a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo (...) percebendo este como a estruturação do seu “Eu” (BASTOS e ORNELLAS, 2010)

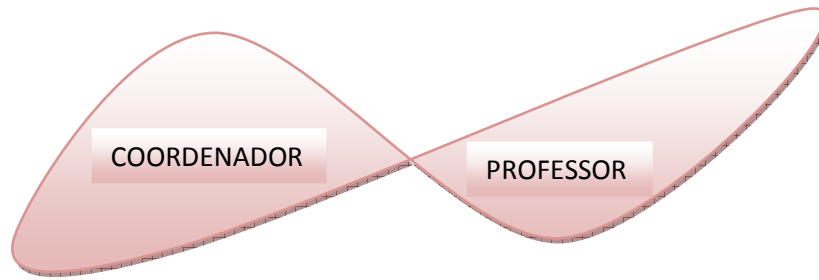


Figura 5 Representação do amálgamo entre coordenador pedagógico e professor

Porém,

como sujeitos constituídos pelas relações de mediação que estabelecemos com o mundo a nossa volta, somos seres únicos, situados, e, portanto com um jeito próprio de ser em todas as instâncias em que atuamos. Assim, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências. Afinal é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tenta manter as coisas como estão (SOUZA, 2007, p. 33).

Então, esse amálgamo não corresponde a uma concordância constante entre o par. É exatamente isso que a figura exposta tenta sinalizar: coordenador pedagógico e professor, se vendo como uma continuidade, são dois lugares diferenciados.

Para explicar isso, parte-se do conceito de afeto da Psicanálise, pois segundo Ornellas (2010, p. 18), “aspectos afetivos constituem-se de processos subjetivos (...) e é possível que a psicanálise possa contribuir com a discussão da subjetividade na educação”. Freud (1976, p. 124) define o afeto como: “um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável”. Logo, o afeto não é algo romantizado, ele se constitui na ambivalência entre o prazer e o desprazer, por isso, Lacan (1978) o denominou de “amódio”, segundo o autor, o afeto representa duas dimensões opostas: o amor e o ódio, sentimentos nos quais o sujeito se vê, muitas vezes, capturado entre a transferência positiva e/ou negativa.

Essa maneira ambivalente de conceituar afeto, sem dúvida, representa um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que desnuda a ideia de que o afeto encontra-se ancorado apenas nas situações ditas prazerosas. No entanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário transpor o nível de constatação, seja do que se passa no cotidiano da sala de aula, seja do que ocorre no imaginário do professor e do aluno (ORNELLAS, 2010, p. 24).

Essa assertiva trata do afeto na relação professor-aluno, porém se faz pertinente adentrar na discussão da relação professor-coordenador pedagógico, na qual, o afeto é

construído sob as bases do cotidiano da escola e do imaginário de ambos. Estas duas estruturas delimitam a relação transferencial positiva ou negativa.

“Desse modo, Freud dizia que a transferência é o ponto de partida do ato educativo – sua base psicológica possível. Acrescentou que os mesmos fenômenos que ocorrem na escuta psicanalítica podem ocorrer em outros campos relacionais e, em especial, na educação” (ORNELLAS, 2005, p. 55). É preciso, parafraseando Ornellas (2005), escutar o ambiente transferencial da sala de aula, local em que se pode perceber a relação professor-aluno, é imprescindível escutar outros “lugares” na escola, o pátio, a secretaria, a sala da coordenação, da direção, dos professores, o portão de entrada e de saída, no intuito de desvelar a relação tecida entre professor e coordenador pedagógico.

A psicanálise fala que a relação transferencial pressupõe enamoramento, o que permite dizer que a transferência coloca o amor como referência, à qual alimenta a relação. (...) Em 1912, Freud distingue a transferência positiva, feita de ternura e amor, da transferência negativa, feita de sentimentos hostis e agressivos. (ORNELLAS, 2005, 178-179).

Então, professor e coordenador pedagógico, movidos pelo saber, mas sem se perceber como sujeitos da falta¹⁹, trançam uma relação que nem sempre objetiva favorecer o ato educativo. Destarte, “pode-se resgatar que a psicanálise contribui para pensar o afeto na educação, o qual está presente também de diversas maneiras nas relações que se estabelecem na contemporaneidade” (ORNELLAS, 2008, p. 85), pois a escola é espaço de produção de saber, de comunicação e de construção, os quais só acontecem na interação entre os pares.

Placco (2008) defende que as relações são compostas de idas e vindas, circularidades, evoluções e retrocessos. Porém, professor e coordenador não devem perder de vista o objetivo do trabalho de ambos, e devem buscar mecanismos que facilitem ultrapassar as diferenças nesta relação, o que não significa homogeneizar, mas buscar um consenso. Por outro lado, Souza (2007, p. 27) destaca que “o grupo interfere na atividade do professor, que se norteia de acordo com as relações estabelecidas nesse espaço de interação”. Assim também, é o fazer do coordenador pedagógico, sofre interferências das relações que compõe com o diretor, com o aluno, com a família e com o professor. Geralmente, esses pares manejam a direção do fazer do coordenador. Para Clementi (2007, p. 55),

¹⁹ A falta é uma busca incessante por aquilo que desejamos. Para a Psicanálise, somos sujeitos da incompletude (SANTANA, 2010).

identificar essas ‘vozes’ que se misturam e distingui-las significa entender que, embora sejam muitas as realidades construídas, em contextos educacionais diversos, é possível reconhecer o que interfere na atuação profissional do coordenador e, assim, redimensionar essa questão, partindo para uma reflexão sobre as possibilidades dessa profissão, sobre as implicações das solicitações feitas, das teorias defendidas e das ações realizadas.

Isso pode ser observado, a exemplo, por meio do nível de abertura que o coordenador tem com o professor, a postura que o coordenador assume o seu fazer, ou até mesmo a concepção de educação que a instituição possui.

Em pesquisa realizada por Clementi (2007), foi observado que as relações estabelecidas entre coordenador e professor sofrem interferências das posturas adotadas pelo coordenador:

alguns vícios acumulados em anos pelos coordenadores também são fatores intervenientes em seu fazer: vícios relacionados a posturas mais técnicas, mais românticas, protecionistas, autoritárias, enfim, vícios que são frutos de teorias e tendências, reais ou distorcidas, que foram incutidas nos profissionais (CLEMENTI, 2007, p. 59).

Muitas vezes o coordenador age de maneira determinista, esquece-se de que autoridade não pode ser confundida com autoritarismo, e que aquela é conquistada no exercício diário que se estabelece nas relações de parceria (CLEMENTI, 2007). Por outro lado, o coordenador pode se acomodar perante o grau de abertura que o professor lhe concede: “também constatamos que o coordenador, embora hierarquicamente superior ao professor, tem receio de ser desafiado em seu status e se acomoda (...)” (CLEMENTI, 2007, p. 60). Subtende-se que posturas de comodismo ou de autoritarismo ferem a relação e não contribuem para a (re)construção do ato educativo, uma vez que, segundo Souza e Placco (2010), a postura exercida na relação entre coordenador e professor é reproduzida na relação professor-aluno, e também esta estará submetida à autoridade, ao comodismo, ou à uma convivência que preze por valores de uma educação mais democrática.

Mas, nem sempre o coordenador age com autoritarismo ou comodismo porque faz parte da sua peculiaridade, a concepção da instituição também interfere nessas relações, pois ela dita a forma como seus sujeitos devem agir, interferindo assim, na relação afetiva de seus profissionais. E, embora algumas concepções levem em consideração a valorização do trabalho coletivo e da construção de relações mais humanizadas, muitas instituições de ensino brasileiras ainda estão aprisionadas à centralização do trabalho pedagógico, não percebendo que o trabalho realizado em conjunto é uma possibilidade de mudança e de um rompimento com práticas individualistas, produzindo assim, melhores resultados. Portanto, a centralização

interfere tanto nas relações estabelecidas entre professor e coordenador, quanto no trato do ato educativo, por parte de ambos.

Segundo Clementi (2007, p. 55-56):

quando o coordenador assume que a sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações decorrentes dessa posição. Do contrário, uma vez realizada tal prática, ela corre o risco de se tornar limitada e limitante. Limitada porque não compreendendo as dimensões de sua ação, julga necessário ensinar ao professor seu fazer, entendendo esse fazer somente como um conjunto de conhecimentos técnicos. (...) Limitante na medida em que, ao valorizar somente o aspecto técnico, desconsidera a autoria e o engajamento de ambos – coordenador e professor (...).

Outro fator desta estagnação é o despreparo profissional, apontado por Vieira (2003, p. 85):

As mudanças que tem acontecido no contexto educacional e na produção de conhecimento tem atingido o professor (e o coordenador), em algumas situações, colhendo-os despreparados psicológica e tecnicamente. Essa surpresa gera medo, sensação de ameaça do seu papel, insegurança, diminuição da auto-imagem e resistência.

Para tanto, mesmo havendo a necessária divisão do trabalho dentro da escola, o papel do coordenador é de facilitador da cooperação entre todos os componentes. Valorizando assim, o diálogo de diferentes, que só é possível quando cada um reconhece o outro enquanto par legítimo. Logo, o outro que é diferente de mim, se constitui importante porque me complementa.

Por outro lado, mesmo considerando as diferenças como parte do universo educativo, sabe-se que elas interferem nas relações interpessoais dentro da escola. Daí a necessidade de atentar-se para as percepções e significados que os professores e os coordenadores trazem consigo, em decorrência de sua formação pessoal e profissional, considerando os estereótipos lançados sobre estes profissionais, instalando ali, um canal de comunicação que permita o diálogo desses diferentes.

Placco (2003, p. 52) diz que: “só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente”. Ou seja, o trabalho em equipe torna-se mais fácil e produtivo, rompendo com práticas individualistas, sem desconsiderar as diferenças, produzindo melhores resultados.

Por isso, a relação entre coordenador pedagógico e professor só será fortalecida à medida que se notar que o todo é constituído de partes, e mesmo assim, ele ainda não será todo, porque sempre será incompleto. Segundo Souza (2003, p. 108), “o desafio do educador aqui é enfrentar o espelho”, é refletir que quando um tem um trabalho malsucedido, o outro também é responsável por essa inibição pedagógica, pois ela revela um não-saber, já o contrário, implica que o sucesso de um é decorrente do trabalho conjunto. Aí se constitui uma relação de afeto, na qual, segundo Ornellas (2009), o construto afeto está simbolizado pelo enodamento entre Eros e Thanatos²⁰.

3.2.3 Formação: ação inerente ao fazer na escola

A formação continuada é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento do corpo docente²¹ em favor de proporcionar mudanças no ato educativo. Geglio (2003) define a formação continuada como modalidade de formação que ocorre no próprio local de trabalho. “Refiro-me a ela como um meio contínuo e conseqüente para a formação continuada de professores. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico” (p. 113). Ou seja, não são eventos estanques, mas um processo contínuo, o qual constitui a redefinição do fazer do coordenador pedagógico.

Embora muitas vezes essa função seja sucumbida por tantas outras demandas do coordenador pedagógico, analisando a legislação que regulamenta o seu fazer no estado da Bahia, no Artº 8., vê-se no parágrafo XII, que trata diretamente da formação continuada, a saber: “propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria do desempenho profissional” (BAHIA, Lei 8261/2002, Art. 8, parágrafo XII), em muitos outros trechos do texto desse artigo, que fica implícito a promoção de momentos de formação continuada pelo coordenador:

- I – Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;
- II – Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- III – Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo (...);

²⁰ “Eros: na tendência freudiana é o conjunto das pulsões de vida, enquanto Thanatos é o conjunto das pulsões de morte” (ORNELLAS, 2009, p. 24).

²¹ Considerando também o coordenador pedagógico e as outras instâncias da escola, porque a considero como lugar de aprender, logo os sujeitos que ali laboram fazem parte do ensinar.

- IV – Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação (...);
- VI – Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar (...);
- VIII – Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- IX – Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- X – Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais.
- XI – Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico (...);
- XIII – Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas (...);
- XV – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
- XVI – Propor, em articulação com a direção, a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos (...).

Todas essas atribuições exigem do coordenador pedagógico busca teórica, reflexão, diálogo, ação, ou seja, uma postura formadora. Além disso, se considerássemos apenas o artigo que trata do ‘aperfeiçoamento’ do professor, consideraríamos a formação como algo estanque e distante da prática educativa.

O saber-fazer do coordenador pedagógico envolve a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associando à realidade, o processo de ensino-aprendizagem, às relações, e os sujeitos-autores. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser uma ação meramente técnica e limitada, passando a condição de mais completa e abrangente. Placco e Batista (2007, p. 26) concordam com esta afirmação, quando citam que a formação é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Nesta perspectiva, a figura do coordenador pedagógico torna-se primordial na construção desse elo entre realidade e formação, pois, ele é “uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores” (GEGLIO, 2003, p. 116). Essa tarefa exige dele uma postura articuladora, que integre diretrizes, práticas, teorias e acima de tudo, pessoas, em favor da (re)construção do ato educativo. Neste estudo, quando se faz referência às pessoas, se faz referência aos sujeitos-autores da escola. O

coordenador é articulador do coletivo, professores, alunos, funcionários fazem parte da ação formativa, da qual esse profissional integra, e estar atento a aspectos cognitivos e afetivos fazem parte da sua alçada.

O coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via dos seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Por outro lado, o professor também precisa acolher essa formação e entender que ela é parte da sua ação docente, bem como, ver o coordenador como um parceiro que não sabe tudo, mas que junto com ele, pode construir possíveis respostas para as inquietações do cotidiano escolar.

Entender a coordenação centrada na formação, não restringe o fazer do coordenador pedagógico, pelo contrário, possibilita o enlaçamento das demandas destinadas a este profissional, pois gera maior eficácia, estimula a cooperação, define papéis e delibera funções, e fortalece relações. Além de colocar o seu fazer num patamar crítico, reflexivo, de parceria, e por fim, de mediação.

De acordo com pesquisa realizada sobre o fazer do coordenador pedagógico, foi constatado que embora a formação continuada nem sempre seja a prioridade, o coordenador se reconhece enquanto formador (SANTANA, 2010). O coordenador reconhece que a formação continuada é parte da sua ação, mas, muitas vezes, não a tem como uma prioridade. Podemos considerar algumas hipóteses para isso: o coordenador não tem a percepção de que no atendimento às suas demandas cotidianas, a formação aparece implicitamente: na orientação do planejamento, no acompanhamento das aulas, nos registros e devolutivas da conversas e atividades, nas reuniões e atendimentos individuais, entre outras; o coordenador não tem consciência de que a emergência faz parte do seu cotidiano, pois as ações são (re)construídas à medida em que as situações tornam-se reais; e por fim, o coordenador ainda exerce uma função controladora, na qual suas demandas não passam de funções meramente mecânicas, tais como, controle de presença e nota, horário de professor, fotocópias, organização de eventos, disciplina de aluno, e outras tantas.

Não se pretende com isso, criticar ou denegrir o trabalho realizado pelo coordenador, mesmo porque as mudanças de atitude exigem formação desse profissional, além disso, a atividade burocrática ainda cabe a ele realizar. Porém, pelo próprio exercício da formação, as

atitudes vão sendo lapidadas, nos cursos de extensão, nas experiências cotidianas, de acordo com a subjetividade de cada um. Diante disso, os sujeitos da escola perceberão a relevância da parceria do coordenador, e pouco a pouco vão apreendendo que todos os momentos e experiências vividas são possibilidades de aprender. Em consequência, passarão a valorizar cada experiência, cada conversa, cada ser e cada fazer.

Mediante essa discussão e após defender que o coordenador para ser de fato um formador, necessita de formação, se sugere uma reflexão em torno das seguintes indagações: Quem forma o formador? Onde o coordenador busca subsídios para a formação continuada, uma vez que sua formação inicial não contempla as especificidades da sua função?

Acerca disso, Almeida (2010) e Placco (2008) defendem que a proposta de formação é pautada na reciprocidade.

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam (PLACCO, 2008, p. 95).

Dessa maneira, ao se reconhecer enquanto parceiro do coordenador, o professor, com seus saberes e questionamentos, interfere diretamente na formação do coordenador. Não apenas porque o ensina o que sabe, mas porque o instiga na busca pelo saber. Em vista disso, emana a necessidade de criar condições deste profissional se especializar. Sobre essa questão, Almeida (2010, p. 59) destaca: “entendemos que o cuidado pressupõe reciprocidade (...). Julgamos, porém, que cabe às instâncias superiores à escola oferecer ao coordenador recursos para um desempenho satisfatório e cuidados com a sua formação”. Além disso, falar de cuidado e reciprocidade supõe uma relação de parceria entre coordenador pedagógico e professor.

Como já foi dito, o processo de formação continuada ocorre em todos os momentos dentro da escola, porém, alguns desses momentos e instrumentos merecem destaque: a construção do planejamento, o registro das conversas com alunos, pais e professores, os registros de observações das aulas e as reuniões pedagógicas. Ou seja, momentos em que o coordenador se reúne com o professor para discutir sobre questões pedagógicas (GEGLIO, 2003). Esses momentos não podem ser usurpados do professor para se transformar em discussões administrativas ou burocráticas.

Percebe-se, na formação, que a escuta ativa é condição para tornar a fala e/ou o silêncio do professor significativos. Escutar a atuação do professor é conhecer e considerar seus avanços, retrocessos, limites, necessidades, angústias, é uma possibilidade de pensar a troca de ideias ou as trocas teóricas. São momentos como esses que constituem a formação continuada e que acima de tudo, podem fortalecer a relação entre coordenador pedagógico e professor. Esse par marcado pela diferença, mas que juntos pode trabalhar suas especificidades em prol de um mesmo objetivo.

CAPÍTULO IV

Como uma brincadeira de roda: expondo as regras do método

Redescobrir

*Como se fora
A brincadeira de roda
Memórias!
Jogo do trabalho
Na dança das mãos
Macias!
O suor dos corpos
Na canção da vida
Histórias!
O suor da vida
No calor de irmãos
Magia!*

*Como um animal
Que sabe da floresta
Redescobrir o sal
Que está na própria pele
Redescobrir o doce
No lambar das línguas
Redescobrir o gosto
E o sabor da festa*

*Vai o bicho homem
Fruto da semente
Memórias!
Renascer da própria força
Própria luz e fé
Memórias!
Entender que tudo é nosso
Sempre esteve em nós
História!
Somos a semente
Ato, mente e voz*

*Não tenha medo
Meu menino povo
Tudo principia
Na própria pessoa
Vai como a criança
Que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer
É tão prazer
Que é como fosse dor*

(Gonzaguinha)

Os versos deste poema retratam a beleza da dança das mãos, da cooperação dos corpos e vozes que se unem como um brincar de criança. E num brincar, redescobrir o que está escondido nas entrelinhas da vida. O título “Redescobrir” pode simbolizar diversas faces que se enlaçam em torno da “Descoberta”. Descobrir algo até então desconhecido, redescobrir algo que parece aparente, mas, na verdade está opaco, embassado, descobrir algo novo, despertar-se para a descoberta, descobrir o outro, se redescobrir.

Esse “Redescobrir”, retratado pelo poeta, possui estreita relação com o fazer do pesquisador e seu processo de descobertas. Este pode ser comparado à uma brincadeira de roda, em que ideias são lançadas ao vento como as cantigas que misturam as vozes, e pensamentos buscam pares para dar-se as mãos. Embora, em determinados momentos o descobridor, se sintá só, como se “*estivesse na berlinda*”²², ele lambe o “*sal e o doce*”, buscando as memórias, as histórias e os conceitos, utrapassando o temor do tempo, na busca do gozo de redescobrir.

Este capítulo, apresenta a metodologia que possibilitou a apreensão do objeto delimitado neste estudo. Desse modo, descreve-se as regras dessa brincadeira de roda, configurada aqui como a pesquisa. Assim, ora dentro da roda, ora fora da mesma, segue-se o ritmo da *brincadeira*, no intuito de “descobrir”, pelo menos em partes, o objeto que escapa.

Para esclarecer sobre o “objeto que escapa”, e para melhor entendimento dos métodos adotados, é pertinente lembrar o objeto deste estudo, já exposto na introdução: As representações sociais sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Pretende-se apreender como os professores veem a figura do coordenador pedagógico e o seu saber-fazer; a partir das suas representações sociais, perceber como é tecida a relação entre esses dois profissionais e em quem medida essas representações interferem no ato educativo.

Voltando ao “objeto que escapa”, que foi assim denominado por dois motivos: o primeiro é para fazer uma alusão ao conceito que Moscovici (1978) atribuiu à representação social como o “*conceito que escapa*”, dado o grau de complexidade do mesmo. O segundo motivo, diz da própria definição do objeto, que sendo a representação social uma teoria ligada ao estudo das interações sociais, coloca o senso comum como outra forma de produção de conhecimento, diferente da conotação atribuída a ele pela ciência moderna. “Essa apreensão da complexidade que envolve os fenômenos psicossociais não é uma tarefa simples, pois a complexidade de um fenômeno do ponto de vista da apreensão de suas múltiplas facetas é de ordem da impossibilidade de abarcá-las em suas totalidades” (PINTO, 2010, p. 28). Portanto,

²² Estar na berlinda: Ser alvo de comentários, no jogo da berlinda (HOUAISS, 2001).

o objeto é de natureza mutável, fugaz, efêmera. Sá (1998, p. 22) acrescenta que “as realizações da ciência são simples aproximações da realidade”, por essa razão, ela é denominada como o objeto que escapa.

A intenção de fundar este estudo na Teoria das Representações Sociais se tornou conveniente na medida em que essa teoria se configura como um saber prático, que envolve aspectos cognitivos e afetivos. Para Pinto (2010, p. 30):

(...) ao se pensar nas representações sociais como um processo de apropriação do objeto, que advém de um fenômeno social, pensa-se também que esse objeto deve ser um elemento do campo relacional de um grupo. Implica dizer que não existe representação sem existir a relação entre o sujeito e o objeto.

Assim, levando em consideração que o objeto deste estudo faz parte de um determinado grupo social, essa opção teórico-metodológica permitiu apreender os conhecimentos sobre os saberes partilhados pelos sujeitos num determinado grupo social, no caso deste estudo, os professores do Ensino Fundamental – séries finais e do Ensino Médio, do Colégio Ciranda²³.

Sousa (2005) defende que educação e representação social podem caminhar de mãos dadas:

Nada mais propício ao campo da educação do que uma teoria que tem como possibilidade a compreensão deste lugar – escola – que é, por definição, de experiência e de conhecimento. Este reconhecimento tem congregado um número crescente de pesquisadores voltados para o estudo da escola. Com efeito, a descoberta desta teoria para os educadores deu nova direção a pesquisas de cotidiano escolar (...) (p. 248).

Essa fala se traduz em sentido, pois as representações sociais além de decifrar o ambiente da escola, fazem pensar as causas nas quais as representações se sustentam, e os modos pelos quais elas se manifestam.

Entretanto, foi necessário preocupar-se com elementos que concedem à pesquisa uma validade teórico-metodológica. Segundo Sá (1998), uma pesquisa com base na Teoria das Representações Sociais, precisa seguir alguns preceitos citados por ele: preocupar-se com a delimitação e enunciação do objeto da representação; decidir sobre os sujeitos; e, por fim, pensar o quanto do ‘contexto sócio-cultural’ será levado em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. Esses pontos destacados pelo autor são muito

²³ Nome fictício da escola em que os dados foram coletados.

relevantes, pois, ao tomar esses cuidados, o pesquisador correrá menos riscos de faltar com rigor à sua pesquisa, favorecendo dessa forma, a sua validação.

Por se tratar do cotidiano escolar e das subjetividades que permeiam este lugar, para a realização deste estudo, foi tomada como apoio a abordagem qualitativa da pesquisa. Esta é fundamentada na discussão da correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos (MICHEL, 2008). Ora, ao considerar que a pesquisa não é um processo de reprodução, e sim de (re)construção do conhecimento, é por meio dela que descobrimos a realidade. E, a realidade aqui proposta, requereu não só uma descrição ou quantificação dos dados, mas uma análise, uma interpretação e uma reflexão que buscasse tentar explicar o problema a ser desvelado.

Flick (2009, p. 23) destaca que:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa, diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa desconstrói a existência de uma “verdade absoluta” e coloca a ciência positiva como um legado histórico, que não deve ser desconsiderado, mas que evoluiu na medida em que foi se percebendo a necessidade de uma ciência que considere a sociedade, o sujeito e a suas singularidades. Logo, nesta abordagem, deve-se considerar que os dados coletados são carregados de valores, representações e intenções, que merecem ser interpretados, não podem apenas ser reduzidos a dados numéricos. Não se trata de contrapor ou defender o uso de um método, mas de poder investigar profundamente a natureza do conhecimento humano (GALEFFI, 2009).

Segundo Minayo (1994, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Enquanto o objeto cartesiano é visto como objeto homogêneo e unitário, o objeto transdisciplinar é visto como sujeito plural. Assim, a linguagem matemática não dá conta de descrever o sujeito, se apresenta apenas como uma das formas de descrevê-lo. Logo, “A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa. O qualitativo aqui faz toda a diferença” (GALEFFI, 2009, p. 17), pois permite elucidar o conhecimento humano, a partir de si próprio. Neste caso, permite, a partir das representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, o

aprofundamento no universo dos significados, das ações e das relações do professor e do coordenador pedagógico.

Dessa forma, não coube nesse estudo apenas expor as representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador, pois assim, ele estaria reduzido à transmissão, mesmo que não quantitativa, mas descritiva de dados. Uma vez que coaduno com o pensamento de Galeffi (2009, p.26), quando afirma:

Uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações auto-socio-antropo-ecológicas. (...) Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem cunho qualitativo, pois visa superar à dicotomia sujeito e objeto, analisando como a representação foi construída e em que bases ela está ancorada. Além de tentar perceber como essas representações influenciam nas relações tecidas dentro da escola, e como elas interferem no trabalho pedagógico.

Estas questões expostas, não desconsideram a necessidade de um rigor, principalmente, porque a abordagem qualitativa procura levar em conta as singularidades e as subjetividades do sujeito. A importância do rigor não significa que a pesquisa deva ser estática, imutável, mas ele é necessário para dar sustentação e forma à mesma. Galeffi (2009) afirma que o rigor e a flexibilidade são condições indispensáveis na qualidade da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa deve prezar pelo rigor e pela qualidade, considerando a sociedade, o sujeito e suas singularidades.

Como método de pesquisa foi utilizado o estudo de caso, considerando que este é uma possibilidade de análise mais adequada para responder às questões norteadoras de uma pesquisa em contexto real. É um método de pesquisa que pode contribuir nos estudos dos fenômenos individuais, sociais, organizacionais e políticos (YIN, 2010). Conforme este autor,

A necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, (...) o desempenho escolar (...) (YIN, 2010, p. 24).

Assim posto, um estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto cotidiano, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Esse método tenta explicar as ligações causais nas interações da vida real, que são muito complexas para serem explicadas pelas estratégias experimentais. Ludke (1986) destaca que os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Para tanto, a utilização de vários e diversificados instrumentos de coleta dos dados, os quais serão especificados mais adiante, tentou garantir melhor fidedignidade à pesquisa, uma vez que, segundo Yin (2010), o fenômeno e o contexto não são sempre distinguíveis.

4.1 O LÓCUS, *PÁTIO DA BRINCADEIRA*

O pátio da brincadeira metaforiza o lugar onde a pesquisa aconteceu. Pátio é uma área livre, geralmente descoberta, espaço que permite ao sujeito observar, conversar e se expressar das mais variadas formas, sem a preocupação com julgamentos externos.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida numa escola confessional²⁴, vinculada à rede estadual de ensino de Feira de Santana, a qual foi denominada de Colégio Ciranda. Esta escola foi fundada em 1964, pelos Padres da Ordem dos Capuchinhos e está situada numa das principais avenidas da cidade, num bairro de classe média. É uma escola de grande porte²⁵ que atende alunos de bairros próximos, distantes, periféricos e também de comunidades rurais e cidades circunvizinhas. Funciona nos três turnos, nos níveis, Fundamental – séries finais – e Médio.

Quanto à estrutura física, é um prédio antigo, porém, bem conservado; além do prédio principal, possui um anexo com mais salas de aula. No total a escola é composta por vinte e duas salas de aula amplas, sendo algumas bem arejadas e iluminadas e outras precárias,

²⁴ Segundo a LDB 9394/98, escolas confessionais são “entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior” (Art. 20, III).

²⁵ Segundo o Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, que define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação (DIREC) e unidades escolares da rede estadual de ensino público, além de dá outras providências, uma escola considerada de grande porte abriga entre 1.401 e 2.500 alunos matriculados.

principalmente as do chamado “*corredor*”²⁶. As salas possuem cadeiras ou carteiras de madeira, quadro branco, mesa, cadeira para o professor e ventilador nas paredes.

A escola possui, também, uma biblioteca; um laboratório de informática e de ciências com trinta e quatro monitores educacionais; duas cantinas com fogão, geladeira e despensa, nas quais é produzida a merenda escolar; um almoxarifado; um depósito; um arquivo; uma sala da direção; uma sala da coordenação pedagógica, que dá acesso à sala de professores, espaço em que os mesmos permanecem nos intervalos; um Centro de Processamento de Dados (CPD); uma secretaria; quatro banheiros femininos, quatro masculinos e mais um para os professores, próximo à sala dos mesmos; duas áreas de convivência, uma sem cobertura, na área das salas, os alunos costumam ficar quando não estão em aula, e outra, coberta próxima às salas da administração da escola, geralmente, nesse espaço, não é permitido a permanência dos alunos; e uma quadra poliesportiva.

A instituição escolar possui, também, quatro portões de acesso situados em diferentes locais: três situadas na avenida principal e uma na rua lateral. Contudo, as duas entradas frontais são as mais utilizadas, numa entram os alunos e na outra os carros de uma parcela de professores e funcionários. É importante ressaltar que o portão que dá acesso à entrada e saída de alunos fica após o portão que separa o pátio e as salas de aula da coordenação, diretoria e secretaria.

As instalações físicas da unidade escolar apresentam bom estado de conservação, fora as paredes riscadas pelos alunos. Em relação aos recursos materiais, existem três aparelhos de TV e quatro de DVDs, dois vídeos cassetes, além de três retroprojetores, duas máquinas de fotocópia, computadores e impressoras nas salas da direção. Todo o mobiliário está em razoável estado de conservação.

A gestão escolar é conduzida por quatro dirigentes: uma diretora, três vices, cada uma responsável por um turno, e uma coordenadora pedagógica. A diretora geral possui formação inicial em Letras Vernáculas e pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional; A vice-diretora do turno matutino possui Licenciatura Plena em Estudos Sociais; a do vespertino é licenciada Letras Vernáculas e possui pós-graduação *Lato Sensu* em Gramática e Língua portuguesa; e a do noturno, possui licenciatura em Letras Vernáculas.

A coordenadora pedagógica é formada há 17 anos em Licenciatura em Pedagogia, com especialização *Lato Sensu* em Supervisão Escolar. Durante essa trajetória, ela sempre

²⁶ Local denominado pelos alunos e professores, onde ficam algumas salas de aula.

atuou no ensino público: durante nove anos como professora da Educação Infantil e Séries Iniciais, já está a doze anos atuando como coordenadora pedagógica do Estado, e é formadora, há 12 anos, de professores vinculados à Secretaria de Educação do Município. A coordenadora trabalha 20 horas semanais, durante o turno vespertino, atendendo às demandas dos três turnos de funcionamento da escola.

O quadro docente é composto por setenta e seis professores efetivos, todos formados em nível superior, e dois estagiários. O corpo técnico-administrativo é formado por trinta e dois funcionários, sendo dezesseis auxiliares administrativos e outros dezesseis funcionários de apoio, entre eles merendeira, porteiro e pessoal de serviços gerais.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que segundo a concepção dos seus integrantes são respectivamente: um documento importante porque é constituído de forma coletiva; e um programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. Ambos, possibilitam nortear as ações, por meio de um planejamento estratégico, de desenvolvimento e implementação de atitudes que visem melhorar a escola, oferecendo apoio técnico e financeiro.

Segundo informações cedidas pelos dirigentes da escola, os maiores problemas enfrentados cotidianamente são: evasão nas turmas noturnas, grande número de alunos que “filam” aula, indisciplina no pátio, baixo rendimento e falta de participação ativa da comunidade. Embora os pais sejam convocados para participar da vida escolar dos seus filhos, a presença é pouca e, geralmente, se limita ao final das unidades quando são promovidas reuniões para entrega de boletins.

A escola atende a 2.055 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos, com faixa etária entre 10 e 42 anos, que compõem as séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno matutino, foram matriculados 895 alunos, no vespertino, turno em que a coordenadora pedagógica trabalha, 680 alunos efetuaram a matrícula, e, no noturno, 460 alunos, conforme dados do censo escolar 2011. Os alunos inseridos, neste espaço escolar, são oriundos da classe baixa e média, sendo a maioria filhos de trabalhadores que possuem o Nível Médio.

Outro dado relevante, é que todos os alunos são atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDE), além disso, a escola promove momentos de estudos sobre temáticas atuais de educação e formação docente, por meio de debates, discussões, leituras de texto, análises de filmes e documentários, trocas de experiências, oficinas, entre outros. Esse

momentos são organizados durante a Atividade Complementar (AC)²⁷, pela coordenadora pedagógica. Tais atividades possibilitam a articulação entre os professores das áreas específicas e, também, entre os professores das diferentes áreas de conhecimento.

Além de organizar esse momento, segundo a gestora da referida escola, são competências da coordenadora pedagógica, orientar e acompanhar o planejamento e todas as ações pedagógicas junto aos professores e alunos; articular a elaboração participativa do PPP; acompanhar o rendimento dos alunos e informar aos pais; e, articular ações para acompanhar e melhorar o desempenho dos alunos.

4.2 OS SUJEITOS *OFERECEM AS MÃOS E ESTAS SE ENLAÇAM NA BRINCADEIRA*

Para a construção da pesquisa foram escutados sujeitos diretamente ligados ao objeto da pesquisa, sendo oito professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Médio do Colégio Ciranda, que foram selecionados e, aceitou darem as mãos para participar dessa brincadeira, contribuindo na busca de possíveis respostas para os questionamentos propostos neste estudo.

Foram escutados os oito professores que atuam nas classes do turno vespertino, que lecionam os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Educação Física e Língua Inglesa. Dos oito professores, sete são mulheres e um é homem, na faixa etária entre 23 e 50 anos. Os professores são licenciados e quatro deles são pós-graduados (especialização *Lato Sensu*). O tempo de atuação docente varia entre quatro e vinte e oito anos. Portanto, trata-se de um grupo que abarca professores com muito tempo de experiência no exercício da profissão, dois estão se aproximando da aposentadoria e uma no início da carreira (professora iniciante)²⁸, conforme dados (ver Tabela 1, página 77).

Segundo Minayo (1994, p. 43), “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. O critério adotado na escolha dos sujeitos foi, em primeiro lugar, pela formação inicial dos mesmos, que é diferente da formação do coordenador pedagógico, geralmente formado em Licenciatura em Pedagogia; pela diversidade das formações, bem como, pelo desejo em colaborar com a pesquisa.

²⁷ Atividade Complementar corresponde a Carga horária de 3h/semanais, destinada a atividades de planejamento e formação de professores na escola. Os encontros de AC são organizados por áreas de conhecimento.

²⁸ “Professores iniciantes” são aqueles que se encontram no exercício profissional há, no máximo, seis anos. As fases na carreira profissional são referendadas por Huberman (1995), cujo modelo apresenta-se centrado nos anos de experiência e não na idade cronológica dos professores.

Diante disso, esses professores foram indispensáveis para, através dos instrumentos de coleta de dados, ajudar a compreender melhor as rotinas, as relevâncias e os conflitos da realidade pesquisada.

Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa (MINAYO, 1994, p. 62)

Portanto, esse estudo não se resume ao uso de instrumentos apurados de coleta de informações para buscar respostas às questões propostas, mas de procurar interpretar e refletir sobre esses dados coletados à luz das produções teóricas.

Tabela 1 – Perfil Biográfico dos professores

SUJEITOS CARACTERIZAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	DISCIPLINAS QUE MINISTRA	SÉRIES QUE TRABALHA	TEMPO DE DOCÊNCIA (anos)
SUJEITO 1	Fem.	Bacharel em Ciências biológicas	Biologia E Química	1° ao 3° anos do Ens. Médio	10
SUJEITO 2	Fem.	Licenciada em Ed. Física	Ed. Física	7° e 8° anos do Ens. Fundamental e 1° e 2° anos do Ens. Médios	4
SUJEITO 3	Fem.	Licenciada em Letras com Inglês/ Especialista em metodologia da Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Sociologia	1° e 2° anos do Ens. Médio	22
SUJEITO 4	Fem.	Licenciada em Matemática/ Especialista em Política do planejamento pedagógico	Matemática	6° ao 9° anos do Ens. Fundamental e 2° ano do Ens. Médio	10
SUJEITO 5	Fem.	Licenciada em Geografia/ Especialista em Métodos e Técnicas de ensino da Geografia e Educação	Geografia	9° ano do Ens. Fundamental e 1° ano do Ens. Médio	11
SUJEITO 6	Fem.	Licenciada em Letras Vernáculas	Língua portuguesa e Arte	6°, 7° e 8° anos do Ens. Fundamental	28
SUJEITO 7	Fem.	Licenciada em Letras com Inglês/ Especialista em Psicopedagogia	Língua Inglesa	9° ano do Ens. Fundamental e 1°, 2° e 3° anos do Ens. Médio	13
SUJEITO 8	Mas.	Licenciado em História	História e Sociologia	1° ao 3° anos do Ens. Médio	11

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A escolha dos instrumentos precisa ser pensada para contemplar os objetivos da pesquisa, e não ser realizada de forma aleatória. Nesta perspectiva, os instrumentos aplicados para a coleta de dados foram: a observação, a entrevista em profundidade e o desenho, por considerar que estes recursos possibilitaram responder, em certa medida, o problema proposto neste estudo, além de estarem em consonância com a abordagem e o método de pesquisa utilizados. Os instrumentos de coleta dão a matéria bruta e cabe ao pesquisador lapidar essa matéria para depurar as falas, escutas e o traço dos sujeitos da pesquisa.

4.3.1 Observação

A observação permite coletar dados em situações (im)possíveis de usar outras formas de comunicação, além de proporcionar o contato pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Segundo Ludke (1986, p. 26), a observação permite:

(...) que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Isso quer dizer que a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas em analisar e refletir sobre os fatos observados. Além disso, a técnica de observação depende pouco da introspecção, e permite evidenciar dados diferentes dos elencados previamente pelo pesquisador, mas que podem contribuir para a pesquisa.

Ludke (1986) demonstra preocupação com a validade desse instrumento, porque como as observações fazem parte da vida humana, ela pode sofrer influência da história pessoal do investigador, que pode privilegiar ou negligenciar certos aspectos observados. Então, para tornar a observação um instrumento válido e fidedigno, “(...) a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE, 1986, p. 25). Esse planejamento deverá apresentar desde a seleção do ambiente até a definição do que deverá ser registrado. Além disso, entra em jogo a ética do observador, que não pode se deixar envolver pelo seu imaginário.

Outra limitação desse instrumento é destacada por Flick (2010), argumenta que o próprio ato de observação já influencia o comportamento do sujeito observado. Destarte, o observador não pode se prender a uma análise isolada do que foi observado, sem levar em consideração todo o contexto, dando conta de que a sua presença pode ocasionar alterações nas ações e/ou comportamentos dos sujeitos observados, o que pode acarretar numa visão destorcida ou até mesmo equivocada do fenômeno a ser observado.

Portanto, ao observar, o pesquisador precisa ter clareza dos seus objetivos; determinação do foco a ser observado, estipular um tempo e uma duração. Nesse sentido, de acordo com os objetivos deste estudo, foram realizadas dez observações, totalizando trinta horas, no período de seis semanas, nos seguintes momentos e locais: sala dos professores nos horários dos intervalos e aulas vagas; reuniões pedagógicas (AC); reuniões com os coordenadores de área e atendimentos individuais. O objetivo da observação foi presenciar o tipo de relação existente entre professor e coordenador pedagógico, constatando as representações sociais dos professores sobre o coordenador pedagógico, e como essas interferem no ato educativo.

4.3.2 Entrevista em profundidade

A escolha da entrevista em profundidade se deu por considerar que é um instrumento flexível, no qual o entrevistador pode aprofundar o que foi observado. Além disso, é uma das fontes de coleta de informação mais importante para o método do estudo de caso (YIN, 2010).

Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registro. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (MINAYO, 1994, p. 57-58)

Destarte, a entrevista objetiva a averiguação dos fatos, das opiniões, dos afetos e condutas. Ludke (1986, p. 34) caracteriza a entrevista como um instrumento que “(...) desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Existe um roteiro prévio relativo ao problema a ser estudado, porém o entrevistador tem liberdade para fazer outras perguntas que forem surgindo através das respostas obtidas.

Flick (2009) elenca três elementos indispensáveis para a realização de uma entrevista são eles: as questões abertas; as perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses; e as questões confrontativas. A primeira delas permite que o entrevistado responda tomando como referência os seus conhecimentos cotidianos; as controladas, dizem respeito a conceitos teóricos; e as confrontativas, por sua vez, permitem confrontar os dois primeiros tipos de questões. Assim, podem-se confrontar questões referentes às representações, à cultura e valores do entrevistado e às suas concepções teóricas ou os seus conhecimentos sobre as legislações vigentes, por exemplo.

Segundo Ludke (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Porém, se faz necessário escutar, não apenas as palavras ditas, mas os silêncios, as pausas, a euforia ou a insegurança, os gestos, o corpo. Para Barbier (2004, p. 94), “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo de outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos”. Estar atento ao entrevistado permite escutar o seu não-dizer, e demonstra interesse pela comunicação e pelo outro.

No caso desta pesquisa, este instrumento tornou-se imprescindível uma vez que se pretendeu escutar o professor no sentido de apreender a sua representação social acerca do coordenador pedagógico e do seu saber-fazer, percebendo os valores, as concepções e as relações que permeiam as suas representações.

Na elaboração do roteiro de entrevista, o pesquisador precisa considerar o problema e os objetivos propostos pela pesquisa. Para realização das entrevistas é necessário demarcar um espaço que não sofra interrupções, para que os sujeitos se sintam mais à vontade na hora de se expressarem, além de evitar dúvidas sobre o sigilo do que foi colocado na entrevista. Dessa forma, a entrevista transcorreu num clima tranquilo e amigável, tendo atenção ao direcionamento das perguntas e respostas, ouvindo mais e falando menos, evitando julgamentos ao interpretar os ditos e os não-ditos. Para tanto, foi necessário a escolha de uma sala reservada de barulho e circulação, na tentativa de deixar o entrevistado o mais tranqüilo possível.

Para a concessão das entrevistas, um Termo de Consentimento Livre foi assinado (Anexo 1), o intuito deste documento é manter a segurança do pesquisador e esclarecer que as entrevistas possuem fins de análise acadêmica, além disso, garantir que as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão preservadas por meio de nomes fictícios. Enfim, as entrevistas foram gravadas, posteriormente, transcritas e, em seguida, analisadas.

4.3.3 Desenho

Após o término das entrevistas, foi aplicada a técnica do desenho como forma expressiva que pode revelar o que o olhar e a escuta não conseguiram registrar durante as observações e as entrevistas. Foi solicitado aos sujeitos, a produção de um desenho que representasse a sua visão sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola, e sobre a relação entre o coordenador e o professor.

O desenho é um processo de elaboração simbólica das representações do sujeito e o coloca como produtor de sentido. Bauer e Gaskel (2008, p. 324) defendem que o desenho é um instrumento para a significação: “ele expressa um conceito a mais, derivado não do próprio signo, mas de um conhecimento convencional, cultural”. Utilizando essa técnica, pretendeu-se obter mais uma fonte de informação que expresse a representação social do professor com relação ao fazer do coordenador pedagógico, pois o desenho é uma possibilidade do sujeito expressar os seus valores, significados e significantes, suas crenças com relação a determinado objeto.

Bauer e Gaskel (2008) destacam ainda que as imagens diferem-se da linguagem, “(...) tanto na linguagem escrita, como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais” (p. 322). Ou seja, o desenho permite ao pesquisador obter uma visão mais ampla e simultânea do objeto.

Contudo, embora o desenho seja carregado de significados e significantes, ele nem sempre demonstra o que significa autonomamente (BAUER E GASKEL, 2008). Por esse motivo, o desenho produzido pelos sujeitos inseridos, nesta pesquisa, tem um título e uma pequena história que tenta explicá-lo.

É importante considerar que as imagens são sempre ambíguas, portanto, interpretadas a partir das crenças, concepções e olhar de quem as analisa. Como o ato de chegar perto, ao máximo, da realidade é uma preocupação desta pesquisa, desenho e texto possibilitaram contribuir para a construção de um sentido mais completo, sobre as representações sociais dos professores. Vale ressaltar ainda, que o desenho não foi avaliado pela interpretação, mas sim pela expressão que o mesmo representa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A escolha desses instrumentos de coleta foi feita por reconhecer que atendem aos objetivos do presente estudo, e coloca o pesquisador em contato direto com a situação investigada, possibilitando, desta maneira, retratar a perspectiva do professor com relação ao saber-fazer do coordenador pedagógico, no sentido de buscar alternativas para a melhoria do ato educativo. Porém, não basta apenas coletar os dados e reproduzi-los, é preciso categorizá-los e analisá-los a fim não só de obter informações acerca do tema, mas perceber como as representações foram constituídas e de que maneira influenciam o seu meio. Como este é um estudo que se sustenta na teoria das Representações Sociais, não é interesse apenas identificar as representações, mas entender como e porque elas foram constituídas e como elas interferem no ato educativo.

Assim, foram construídas categorias de análise não apenas descritiva, mas também interpretativa. Para tanto, a análise dos mesmos foi realizada à luz da Análise do Discurso (AD), de vertente francesa, permitindo assim, que questões subjacentes sejam levadas em consideração.

A Análise do Discurso tem suas bases estruturais fundadas em três campos da epistemologia: a Linguística, o Materialismo Histórico Dialético e a Psicanálise, que integradas no discurso, deixam de ser distintas e passam a ser própria da prática discursiva. “A Análise do Discurso Francesa é uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico/ideológico e pelo inconsciente” (PÊCHEUX, 1999, p.10). Nesta perspectiva, o discurso é concebido como uma prática social, o que significa que todo discurso é uma construção social, e como consequência disso, ele só poderá ser analisado considerando seu contexto. O papel do sujeito também é indispensável neste tipo de análise, posto que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem concepção histórico-social. Assim, o discurso é construído na interação sujeito-sujeito, sujeito-mundo, mundo-sentido, sujeito-sentido.

Bauer e Gaskel (2008, p. 255) acrescentam, ainda, que:

os analistas do discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem.

Assim, a fala, o silêncio, a pausa, o gesto, as repetições, não poderão deixar de ser consideradas. Porém, o pesquisador deve estar antenado com a realidade social, organizacional e política que permeiam o espaço analisado, especificamente, a escola – pois, são muitas as possibilidades de conhecer a sua dinâmica. Para Pêcheux (2006), não se descobre o “real” e, sim, depara-se com ele e, nesse encontro, envolve-se com inúmeras possibilidades de saber que representam conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente. Portanto, atribui-se sentido sem perder de vista o que foi dito pelos sujeitos.

Dessa forma, a Análise do Discurso contribuiu de maneira significativa no jogo entre os significados e os significantes, no sentido de desvelar o dito e o silenciado, o manifesto e o latente, o que se encontra oculto, velado, escondido, muitas vezes, nas linhas do não-dito, a fim de objetivar e ancorar as Representações Sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico.

Lançar-se na *brincadeira* de pesquisar é buscar o par: coordenador e professor. A roda foi formada e a coreografia da dança apresentada, observando o ritmo, o passo, o compasso e a entrega, pode-se então, falar sobre as representações sociais suscitadas neste movimento.

CAPÍTULO V

(Des)velam-se as falas, apreendem-se representações sociais

*“E o tempo que levou uma rosa indecisa
a tirar sua cor dessas chamas extinta,
era o tempo mais justo. Era tempo de terra.
Onde não há jardim, as flores nascem de um
secreto investimento em formas improváveis”*

(Carlos Drummond de Andrade)

5.1 OS PASSOS DA COLETA DE DADOS

Falar desse percurso é expor a minha dificuldade de encontrar uma escola estadual que tivesse coordenação pedagógica, e mais, que tivesse uma coordenadora que se dedicasse a uma única instituição, posto que os coordenadores pedagógicos do estado da Bahia, desde a portaria 2868/2010, ficam à disposição da Diretoria Regional de Educação (DIREC) e, realizar um trabalho de observação junto a um sujeito que só está na escola um ou dois turnos por semana, inviabilizaria a pesquisa, por conta do tempo disponível.

Após conversas, investigações, contatos e comunicações, fui informada de que havia uma escola, vinculada ao Estado, que teria uma pedagoga no exercício dessa função, em regime de 20 horas de trabalho. Antes de adentrar o *lócus* da pesquisa, realizei um contato, por telefone, com a diretora da escola, esta se mostrou bastante receptiva e contente por poder ajudar, já que a sua escola é uma das poucas da cidade que ainda possui uma coordenadora pedagógica trabalhando em regime integral de 20 horas.

Na primeira visita, com muitas expectativas, mas também duvidosa se seria acolhida naquele espaço, me encaminhei para uma conversa com a coordenadora pedagógica, já que o meu objeto de estudo diz respeito diretamente a ela e ao seu saber-fazer. Após expor o objeto, objetivos e os instrumentos de coleta, a coordenadora pedagógica, ainda temerosa, consentiu que eu acompanhasse o seu trabalho, observando seu fazer, suas relações e as maneiras pelas quais podem influenciar no ato educativo.

A partir de então, entramos num consenso quanto aos horários e momentos oportunos para a realização das fases da coleta, a saber: Observação da coordenadora pedagógica, entrevista com os professores e aplicação do desenho também com os professores, a fim de

apreender as representações sociais do professor acerca do saber-fazer do coordenador pedagógico. Para tanto, a coordenadora sugeriu que além das observações do seu cotidiano, eu participasse dos ACs, e como a formação é um dos assuntos abordados no meu estudo, era do meu maior interesse observar essas reuniões.

Ao chegar para realizar as observações, sentava-me e tentava ser o mais discreta possível para interferir o mínimo naquele ambiente e, de posse do meu diário de campo, fazia as anotações pertinentes. Com o início das observações, a coordenadora pedagógica me apresentou aos professores. Esta fase ocorreu de maneira gradativa, pois nem todos se encontravam na escola, no mesmo dia e horário.

As observações duraram seis semanas, isto é, 30 horas, variando entre cotidiano da coordenadora pedagógica; horários de intervalos, período de interlocução livre entre coordenadora e professores; e AC, momento de formação, discussão e deliberação sobre as práticas pedagógicas. Os professores não estranharam a minha presença, muitos faziam questão de se aproximar e saber um pouco mais sobre a minha pesquisa. Percebi também, certa perspectiva, por parte dos mesmos, de que com a pesquisa, eu pudesse ajudá-los de alguma forma.

Ao observar o cotidiano do fazer da coordenadora pedagógica e suas relações com os professores, fui também notando professores interessantes para participar da entrevista e do desenho. Com estes, fiz o contato e os selecionei pelo critério do desejo, considerando que deveriam ser oito sujeitos que ministrassem disciplinas diferentes.

Com os sujeitos selecionados, agendamos, de acordo com a disponibilidade de cada um, o dia e o horário para a aplicação da entrevista e do desenho, como indica Macedo (2000, p. 148), é “(...) necessário estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações”. Assim, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atestando o desejo em falar sobre suas impressões e afetos com relação ao saber-fazer do coordenador pedagógico.

A única dificuldade encontrada, durante o processo, foi convencê-los a desenhar, pois justificaram não saber e/ou não gostar, tanto que dois dos sujeitos não quiseram fazer o desenho no momento proposto e depois relataram que não se sentiam a vontade para realizá-lo.

Nesse sentido, pautada na concepção qualitativa da pesquisa e conforme descrito no capítulo do método, os instrumentos de coleta foram aplicados “como uma brincadeira de roda”, prezando pelo desejo do sujeito e pelo rigor do pesquisador.

5.2 DESCREVER E INTERPRETAR: O (DES)VELAR OS DADOS

Pensando na perspectiva deste estudo, que objetivava apreender as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, para compreender a relação estabelecida entre ele e o professor, no intuito de perceber como a relação tecida entre os dois profissionais pode interferir no ato educativo; e que o mesmo, se baseia em fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da Teoria das Representações Sociais, a qual, de acordo com Jodelet (2011), se interessa pelas formas de *savoir*, *savoir-faire*, e a relação do homem com o mundo social e natural. É, nesse contexto, que a análise do discurso é convidada a fazer parte deste (des)velar.

Segundo Ferreira (2003, p. 2) “a rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria lingüística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época”. A época, citada por Ferreira (2003), é o final da década de 60, quando havia uma supervalorização da ciência cartesiana, que tanto dissociou sujeito e objeto. Assim, a análise do discurso valoriza não apenas ao que é simbolizado pelo sujeito, mas também o que está por traz de cada fala desse sujeito: seus desejos, limites, histórias, ou seja, o que o faz pensar de determinada maneira.

E, mais uma vez, a Psicanálise adentra o espaço deste estudo, ainda que de forma subliminar, para explicar parte da análise das falas dos sujeitos, que devem ser analisadas levando em consideração os encontros demarcados pela análise do discurso. “E vai encontrá-lo, em parte na psicanálise, apresentado como sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante sujeito do inconsciente, a AD vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia” (FERREIRA, 2003, p. 2).

O dizer, acima, endossa a escolha da análise do discurso para a apreciação das falas dos sujeitos, uma vez que a representação social escuta o objeto a partir dos fenômenos sociais, numa continuidade entre individual e social, inconsciente e ideologia, identidade e alteridade. “Quanto ao social, não são os traços sociológicos empíricos — classe social, idade, sexo, profissão — mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um

presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa” (ORLANDI, 1994, p. 56), considerando sua história, seus desejos, suas falas, seus silêncios, suas contradições, seus dilemas em descrever o que pensam e o que sentem e em quais lugares esses pensamento e sentimentos estão ancorados, percebendo, dessa maneira, as (trans)formações das relações sociais e as (des)construções das práticas cotidianas.

Diante desse pressuposto, a análise se deu em dois momentos que se complementam, a descrição e a interpretação. A descrição revela os atos, falas e traços dos sujeitos, expostos durante a coleta de dados. Já a interpretação, desvenda a escuta do que está subjacente. Para tanto, de posse das respostas dos sujeitos, expressas nos atos, vozes e traços, constitui categorias de análise inscritas nesse tomo.

5.3 CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS OBSERVAÇÕES

Conforme escrito no capítulo do método, a observação foi o primeiro instrumento de coleta de dados. A partir dela, foi possível tentar perceber como é tecido o cotidiano do fazer do coordenador pedagógico e a relação estabelecida entre coordenador pedagógico e professor, em diversos momentos, tais como: ACs, horário de intervalo, conversas formais e informais, individuais e coletivas.

Na intenção de conhecer como a coordenadora pedagógica se dirigia aos professores e vice-versa, sanava os problemas do cotidiano, e exercia as suas funções no entorno da escola, foram realizadas trinta horas de observação, que culminaram em registros. Tais registros representam o cotidiano da relação. Alguns fatos registrados se tornam mais relevantes por causa da proximidade com o objeto investigado, e principalmente, pela recorrência com que aparecem, o que permitiu elencar categorias descritivas em três diferentes momentos:

- AC;
- Cotidiano do coordenador pedagógico;
- Horário do intervalo.

5.3.1. Categorias descritivas das observações no momento do AC

Os ACs acontecem de 15 em 15 dias, durante a tarde, e geralmente são divididos por áreas de ensino, nos quais devem participar todos os professores daquela área. É um momento pontual de formação, no qual se discutem questões referentes às teorias e às práticas pedagógicas.

As categorias elencadas no momento do AC foram: *Prática, conteúdo do professor; O que sei, aprendi na escola; e Omissão velada.*

5.3.1.1 Prática, conteúdo do professor

Como grande parte dos professores estava se preparando para a prova de certificação²⁹ do Estado, os assuntos escolhidos foram com base no programa do exame, sendo o primeiro deles, avaliação. Foi perceptível a preocupação e o esforço da coordenadora pedagógica em fazer algo bem organizado, escolher e solicitar a reprodução dos textos que seriam trabalhados e em planejar uma rotina para as reuniões, que tentava escutar desde os conhecimentos prévios do grupo até a autoavaliação da postura, construção de novos conceitos e propostas de trabalho. Geralmente, se buscava uma aliança entre teoria e prática, observada em perguntas feitas pela coordenadora, como: “Vocês já conseguiram avaliar, ou apenas examinam? Como foi essa experiência?”.

Além disso, a coordenadora se mostrou imbricada nestas realidades, apoiando as falas dos professores, reconhecendo seus limites, necessidades e superações. Como o exemplo, a seguir: uma professora que se sente desmotivada diante da inibição de aprendizagem dos seus alunos na avaliação e não entendimento por parte dos mesmos, de que o mais importante não é a nota e sim, a aprendizagem. Aí, foi perceptível a intervenção da coordenadora pedagógica, quando destacou que cultura de avaliação classificatória³⁰ também perpassa pelo aluno, que está acostumado a ser avaliado para ter uma nota e não para aprender. Diz que diante disso, é preciso pensar sobre como o professor pode desconstruir essa cultura, e apresenta alguns indicativos de como ele pode trabalhar.

Outro indicativo desse imbricamento, é a valorização que a coordenadora pedagógica faz ao expor um professor e a sua prática que deu certo, o que demonstrou dessa maneira, que está por dentro das práticas do professor em sala de aula, como nessa fala: “Profa. X

²⁹ Avaliação realizada pelo Estado da Bahia para a progressão no plano de carreira dos professores.

³⁰ Modelo de avaliação baseada no paradigma do “transmitir-verificar-registrar” que se opõe à ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOUFFMANN, 1991).

conseguiu atender o que planejou. E vocês conseguiram pôr em prática os conteúdos, métodos e recursos que planejaram?” (Coordenadora Pedagógica). Ou: “Alguns professores tem feito coisas diferentes, saído do livro didático. A gente poderia compartilhar isso aqui” (Coordenadora Pedagógica).

5.3.1.2 O que sei, aprendi na escola

Embora, alguns professores reconheçam que o AC proporciona um momento de aprendizagem, como nessa fala: “Eu tenho pouco conhecimento das matérias pedagógicas, e o pouco que sei, aprendi nas discussões na escola” (professora B), durante as observações, foi perceptível que a frequência nos ACs é reduzida, uma parte dos professores negligencia esse momento de reflexão, em função de justificativas que vão desde levar o filho ao médico até a utilização do horário para ministrar aulas em outra escola, geralmente particular. Além disso, professores chegam atrasados, e ficam de pé, sem dar muita atenção ao que acontece, e conversam muito, atrapalhando o trabalho.

Por outro lado, era nítida a participação dos professores presentes, que se mostravam bem à vontade e traziam as suas realidades aliado-as ou não com a ideia do texto trabalhado.

O AC parece ser também um momento de desabafo para os professores, a exemplo, uma professora de matemática relatou sobre a inibição da aprendizagem dos alunos em sua prova e sua angústia diante do ocorrido, pois ao propor aos alunos a refacção da avaliação, eles não demonstraram nenhum desejo para buscar novas oportunidades de aprender, ou ainda, a professora de Português que fala da sua necessidade em pensar aulas que despertem o desejo do aluno de aprender.

5.3.1.3 Omissão Velada

Ao elencar esta categoria, preciso explicar que ela está diretamente ligada à categoria anterior. Como foi dito, a frequência nos ACs é frágil e foi perceptível, na postura da coordenadora, uma certa convivência com relação a esta questão, não que ela demonstre apoio à essa atitude dos professores, mas se mantém em uma posição de neutralidade. Num dos ACs, ela justificou: “Faremos com quem está, porque professor Y precisa sair porque dar aula em outra escola, neste horário e professora Z tem compromisso e vai sair mais cedo” (Coordenadora Pedagógica).

Além disso, a coordenadora às vezes se omite, no caso de solicitar silêncio ou cobrar a atenção dos professores. Muitos deles chegam interrompendo a reunião para falar de assuntos não pertinentes, ou ficam de conversa paralela atrapalhando o andamento dos trabalhos. O fato de a sala da coordenação ser caminho para a sala dos professores, e os sujeitos escolares terem acesso fácil a este local, muitas vezes, pessoas, como professores de outras áreas, vice-diretora e alunos, essas pessoas adentravam na sala, impedindo a eficácia do trabalho da coordenadora.

A omissão velada é algo não tão claro, se expressa talvez para não (des)agradar, para não tomar partido e assim conseguir talvez estar sempre bem com o coletivo.

5.3.2 Categorias descritivas das observações no cotidiano do coordenador pedagógico

As categorias que foram descritas, apontam para as recorrências ocorridas durante as observações do cotidiano da coordenadora pedagógica, suas demandas, conflitos e relações. Foi muito interessante poder acompanhar, passo a passo, o cotidiano de uma coordenadora pedagógica na escola pública, vivenciando assim, uma realidade que eu não conhecia. As categorias descritas aqui dizem do *Tempo de fazer*, da *Polivalência do sujeito*; da *Orientação: queixa e conselho*, *Ser toda na escola* e da *Denegação do plano de curso*.

5.3.2.1 Tempo de fazer

Durante a observação, ficou clara a dificuldade da coordenadora pedagógica de realizar todas as suas demandas cotidianas, no pouco tempo disponível. Talvez não fosse necessário observar o seu fazer para perceber essa questão, pois na escola só existe uma coordenadora para 78 professores, 2.035 alunos, destes, 680 apenas no turno vespertino (turno em que a coordenadora pedagógica trabalha), além dos pais que atende quando há demanda. Porém, algumas falas comprovam essa premissa: “São quase 700 alunos, não dou conta de acompanhar todos, pois o tempo não me permite. Isso é um grande entrave, pois causa um certo descrédito até para o conselho de classe” (Coordenadora Pedagógica). Ela expõe esse problema, para explicar que não dá conta de fazer um acompanhamento da evolução de todos os alunos.

Os próprios professores reconhecem a dificuldade de tempo que a coordenadora pedagógica dispõe:

A coordenadora é que mais trabalha nesta escola. Pegue o regimento e veja. As atribuições da direção são pouquíssimas, as da vice diretora são poucas, as da secretária escola é um pouquinho mais, mas as da coordenadora pedagógica é mais de mil (Professor H).

Ele fala fazendo gesto de grande quantidade e rindo. Outra professora pergunta: “É? E porque ela ainda não se rebelou? Porque você não se rebela, CP?”. Fala se direcionando à coordenadora pedagógica.

Não foi observável e nem perceptível, a sistematização de uma rotina de trabalho, ao iniciar uma atividade específica, a coordenadora pedagógica é interrompida por um professor, aluno, funcionário, pai, ou é surpreendida por algum problema e tenta resolvê-lo.

Num determinado dia, ela me mostrou o controle de entrega de planos de curso, dizendo: “Dos 40 professores, 13 não entregaram o plano de curso. E na minha rotina de hoje, está previsto fazer essa cobrança” (Coordenadora Pedagógica).

De fato, ela tentou realizar o que havia planejado, mas outras demandas não favoreceram a previsão. E, mesmo conseguindo pontuar de alguns professores, a cobrança foi realizada de maneira superficial e informal, na presença dos outros colegas, colocando-se de pé, e não registrando oficialmente a atividade.

A quantidade de demandas não permite que a coordenadora pedagógica encontre momentos para conversar de forma individualizada com o professor, ou com alunos e pais, expondo sempre conversas que deveriam ser individuais para parte do grupo.

É preciso tempo para atender às demandas suscitadas pelos diversos segmentos da escola, e ainda urge tempo para conversar com o professor. Faz-se necessário que haja uma política pública que incentive o aumento do quadro destes profissionais, e não a redução do mesmo.

5.3.2.2 A polivalência do sujeito

Outro ponto relevante é a realização de atividades que deveriam ser feitas por outras pessoas, a exemplo de substituir professor em sala de aula, tomar nota de quantidade de provas que faltam em determinadas turmas, recarga de pilotos para quadro branco, e até retirar adolescentes que não são alunos da escola.

Essas tarefas e outras tantas que a coordenadora desempenha, mas que não fazem parte das suas demandas afeta o seu fazer. Pois além de comprometer o tempo, retira a

coordenadora do seu lugar e dimensão de coordenar. Quando o professor se desvia de sua função para fazer outra, ocorre uma descaracterização do seu fazer específico. Indago, então: A quem interessa esse desvio? É intencional? Por que o coordenador pedagógico sustenta esse desvio? Se ele desvia, não está colaborando com o descompromisso das instâncias superiores para este dilema?

Escandindo a palavra *(des)via*, vejo que há uma negação do sentido do ato que o coordenador pedagógico tem identificação pelo saber-fazer.

5.3.2.3 Orientação: a queixa e o conselho

Esta categoria retrata o trabalho de orientação educacional realizado junto aos alunos. Mesmo com os problemas de tempo, a coordenadora se esforça para dar conta de buscar soluções para as dificuldades e problemas do aluno. No tempo que dispõe, sonda com os professores, sobre casos específicos de alunos que necessitam de uma atenção, de uma escuta; conversa com os alunos; e convoca pais para expor as situações.

Preocupa-se se o professor também tomou atitudes perante algumas situações, como no caso de uma aluna que baixou o rendimento e não participava das aulas, a coordenadora solicitou de uma das professoras que conversasse com a aluna, já que a mesma tinha manifestado uma sutil relação transferencial com a professora: “E aí, professora. E, já conversou com a aluna? Converse e me dê uma posição” (Coordenadora Pedagógica).

Quando necessário, a coordenadora vai às salas convocar os alunos para conversar. No caminho do pátio, cumprimenta, beija, abraça e orienta o aluno que permanece fora da sala de aula, mas quase não se mostra com autoridade para fazê-lo retornar à sala de aula, apenas tenta memorizar o ato recorrente para posteriormente tomar alguma medida.

A coordenadora pedagógica parece ser muito calma no trato com o aluno, o que não a impede de repreendê-los quando necessário, a exemplo disso, um aluno da 5ª série cortou o cabelo da colega e ela o repreendeu explanando as causas e as consequências de atos dessa dimensão.

O aconselhamento parece ser uma marca na orientação da coordenadora. Certa vez, entregou a um aluno um número de telefone e solicitou que ele entregasse à sua mãe:

“Não se esqueça de entregar à sua mãe, viu? Ela sabe o que é” (Coordenadora Pedagógica).

“Eu também sei. É um telefone de médico para doido” (aluno).

“Oxente, menino. Por quê?” (Coordenadora Pedagógica).

“Todo mundo diz que eu sou doido” (aluno)

A coordenadora conversou com o aluno e explicou que era o contato de um psicólogo, esclareceu quem é e para que serve este profissional, orientando assim, o aluno sobre a importância de fazer esse acompanhamento.

A coordenadora me explicou que ela tenta encaminhar os alunos para profissionais que podem contribuir com a escola, mas muitas vezes, os pais não ajudam. Relata que encaminhou uma aluna com algumas dificuldades para o CAPS³¹, para que ela pudesse ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar, mas a mãe não ofereceu continuidade ao tratamento.

Ela demonstra sensibilidade com as questões relacionadas ao futuro do aluno, divulga vestibulares, organiza palestras e promove momentos com psicólogos para realização de teste vocacional para os alunos. Não apenas organiza, mas procura saber dos mesmos o resultado do trabalho.

Um ponto que chamou atenção, é que os atendimentos aos alunos e pais nunca foram registrados. Portanto, é uma orientação educacional à moda antiga, em que há dois sujeitos: aquele que se queixa e o que aconselha. Um modelo que parece não mais atender aos anseios da juventude escolar contemporânea. É preciso deixar o aluno falar e ser escutado, talvez nesse manejo, ele possa falar o que vem à cabeça sobre sua dor, seu amor, para antes de interferir, entender o que se passa com ele.

5.3.2.4 Ser *toda*³² na escola

As interrupções são comuns no dia-a-dia da coordenadora pedagógica. E quase nunca existe um momento respeitado, do horário do intervalo aos ACs, não percebi um único momento sem que a coordenadora pedagógica fosse interrompida na atividade que estava a desempenhar.

Ficou claro que professores, alunos e funcionários não respeitam o desempenho das atribuições da coordenação pedagógica, ou nem sempre entendem a necessidade do seu trabalho para o funcionamento da escola.

Por outro lado, a coordenadora já se coloca toda para as demandas, nunca responde um não ou solicita que aguarde. Isso pode ser comprovado com o exemplo de um aluno, numa reunião de AC:

³¹ Centro de Apoio Psicossocial.

³² Completa, sem furos.

“Cadê a coordenadora?” (aluno).
 “Está em reunião” (Professora P).
 “Chama ela aí” (Aluno)
 A coordenadora pedagógica levanta os olhos e o aluno diz:
 “O professor mandou você recarregar o piloto” (Aluno).

Ela parou tudo, abriu o armário e entregou um piloto novo para o aluno.

O horário de aulas também é um complicador sério, pois como falta professor, a todo instante, a coordenadora pedagógica é solicitada a deliberar sobre liberação ou não das classes.

Durante as orientações dadas aos alunos ou conversas com os pais, isso também é comum. Ou seja, momentos privados, muitas vezes, tornam-se públicos por conta de interrupções do próprio professor, que às vezes atravessam a conversa, desviando o assunto. Nessa observação, fiquei a pensar: Colocar-se toda é desejar negar a falta. Se me coloco no lugar de toda, não haverá limite ou lei, posto que os sujeitos demandantes não experimentam a barra do \$³³. Assim posto, a coordenadora pedagógica é toda e ao mesmo tempo não é nada, uma vez que se esvazia de agálma³⁴.

5.3.2.5 Denegação³⁵ do plano de curso

O plano de curso é um documento constituído de conteúdos, objetivos, métodos, recursos e avaliação previstos para o trabalho com os alunos, é um instrumento que o professor deve entregar no início do ano letivo. Ele é construído por área, e visa unificar o trabalho por série, manter uma sequência de objetivos e conteúdos e organizar a prática pedagógica. Contudo, uma parcela significativa de professores não cumpre o prazo devido, o que impede o acompanhamento e avanço do trabalho por parte da coordenação pedagógica.

Esse contexto demanda que a coordenadora pedagógica exija o documento do professor. E a forma com a qual ela faz isso, demonstra cautela e compreensão, embora o ano letivo já esteja quase na metade. Falas a seguir corroboram com o que exponho: “*Você não me entregou o plano de curso ainda, não foi?*” (Coordenadora Pedagógica); Ou: “*Você não me entregou o plano de curso, dá pra me entregar no próximo AC?*” (Coordenadora

³³ Lacan utiliza o símbolo (\$) para designar o sujeito da falta, dividido, clivado (CHAMAMA, 1995).

³⁴ Objeto de desejo que presentifica o afeto (ORNELLAS, 2008).

³⁵ Afirmação e negação. “A realidade percebida não corresponde à realidade” (FREUD, 1995, p. 27 apud ORNELLAS, 2010, p. 25).

Pedagógica); “*Professora S, quando você vai entregar seu plano de curso? Eu vou acompanhar os casos dos alunos que você falou*” (Coordenadora Pedagógica).

As falas demonstram também o jeito tranquilo e quase seguro que poderá atingir o objetivo.

Quando uma professora disse que se sentia contemplada com o plano de outra colega, a coordenadora questionou, mas não prosseguiu a conversa para naquele momento não haver conflito:

“E você não vai fazer nenhuma adaptação?” (Coordenadora Pedagógica).

“Não” (Professora S).

“Você conseguiu trabalhar todos os assuntos da primeira unidade?” (Coordenadora Pedagógica).

Com a saída da professora da sala, a CP comenta comigo:

“Vou falar com os outros professores da disciplina, ela está muito solta porque não pode participar dos AC, está em sala de aula no mesmo horário. Vou ter que sentar com ela para ver o conteúdo e separar material” (Coordenadora Pedagógica).

A coordenadora lê todos os planos e faz intervenções, mas nem sempre consegue dar uma devolutiva aos professores, porque segundo ela, a maioria não acata as sugestões, acham que é burocracia. Mas ao não entregar, os próprios professores burocratizam o plano.

É possível pensar que essa resistência passe pela falta de estudo e análise do plano de curso pela coordenadora pedagógica, mas por outro lado, perpassa pelo descompromisso de alguns professores. As falas dos sujeitos expressam denegação, observa-se a presença e a ausência do desejo em planejar suas atividades.

5.3.3 Categorias descritivas das observações nos horários de intervalo

Tenho claro que o intervalo do lanche, não é momento de descanso para a coordenadora pedagógica, que embora participe das conversas extra-escolares do professor, está sintonizada com as questões internas da escola e suas ressonâncias externas. As categorias expostas neste item são: *Intervalo: entre-lugares* e *Da sedução ao retorno*.

5.3.3.1 Intervalo: entre-lugares

O fato de o intervalo, reuni o maior número de professores durante a tarde, é desse espaço que a coordenadora se apropria para passar os comunicados de interesse do professor.

Este utiliza o espaço para as conversas individuais, parece falar do que fiz no final de semana, da família, das queixas que tem da escola, do aluno, etc.. Percebi que mesmo estando no horário de intervalo, os professores não demonstram mal-estar com os informes da coordenadora pedagógica. Porém, fico a me perguntar se é bem assim: antes do ato de ouvi-la não há um desejo de dizer que ela pare? Que ela consiga outro momento para dizer essas coisas?

Faço esses questionamentos, porque os professores continuam a conversar sobre outros assuntos e poucas vezes a coordenadora pedagógica participa das conversas extra-escolares, e quando participa se mantém silenciosa. Enquanto os professores conversam descontraídos e brincam, a coordenadora fala pouco e ri, no entanto, move a pasta onde os planos de curso estão e os folheia ou assinala-os. Não consegue assim, disfarçar o que não há para disfarçar.

O entre-lugares simboliza o conflito do professor que aparenta não saber se conversa com o colega ou se ouve a coordenadora pedagógica, e também da coordenadora que não sabe se participa das conversas informais ou se aproveita, talvez a sua única oportunidade, para tratar com o professor. E nessa ambivalência³⁶, a campanha anuncia que o intervalo chegou ao limite, cada um no seu passo e ritmo, prazeroso ou não, se dirige para a sala de aula e expressa no semblante que algo ficou na ordem da falta.

5.3.3.2 Da sedução ao retorno

A sala dos professores é congeminada com a sala da coordenadora, ambas vizinhas. Bons ou maus? O fato é que ambos se encontram por uma parede ou não sabem discernir onde devem ficar alocados. O ditado popular diz: *“mato e parede tem ouvido”*.

Quando os professores conversam com a coordenadora pedagógica durante o intervalo, a mesma se levanta, e pega lanche para todos os professores que estão na sua sala e o distribui entre eles. O ato da coordenadora mostra haver uma sedução³⁷. Inconsciente ou consciente? O professor que busca a coordenadora, na sua sala é premiado pelo alimento, este é bento de gozo e prazer. Portanto, este ato pode funcionar como um reforço para que o professor se condicione a retornar para aquele espaço, posto que lá é um espaço em que se pode tirar dúvidas e comer, ato que possibilita tamponar a angústia que, em alguns momentos,

³⁶ Estado que expressa ao mesmo tempo sentimentos opostos (ORNELLAS, 2005).

³⁷ “O processo de sedução na relação pedagógica fundamenta-se na vinculação erótica à autoridade profissional – Atualização do vínculo original pré-edipiano de identificação” (MORGADO, 1995, p. 35).

permeia o fazer do professor. Digo isso, não pelo ato de comer, pois isso pode acontecer em qualquer um dos espaços da escola, mas pelo fato de receber o alimento, que é doado, compartilhado pela coordenadora.

O sinal que indica o fim do intervalo soa, e os professores continuam a conversar, e após alguns minutos a coordenadora alerta demonstrando paciência: “*Vamos, gente!*” Ou: “*Tá na hora, vamos?*”

Alguns se levantam e se dirigem à sala de aula e outros permanecem como se não tivessem pressa. A coordenadora pedagógica não diz nada e aguarda o retorno espontâneo do professor. O comportamento do professor caracteriza o retorno à sala de aula como algo enfadonho. É preciso que um grande outro³⁸ incentive esse retorno para que algo ocorra. Uns não vão precisar do incentivo, outros precisarão. Poderia dizer que o sujeito singular apresenta características diferenciadas, ou seja, não se deve esperar as mesmas respostas. Por outro lado, a coordenadora pedagógica poderia abrir esse debate entre os professores.

5.4 CATEGORIAS DESCRITIVAS DAS ENTREVISTAS

Depois de observar o fazer cotidiano do coordenador pedagógico e as suas relações com os professores, foi necessário escutar o que o professor pensava, achava, dizia sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Para tanto, foram realizadas entrevistas, que abasteceram a pesquisa com uma gama de informações relevantes para tentar desvelar as questões propostas.

Após degravação, foram realizadas leituras criteriosas no intuito de organizar as falas, mapeando o que havia de mais recorrente e pertinente ao meu objeto de pesquisa. De posse desses dados, e com base nos objetivos elencados nesse estudo, foi possível listar as categorias descritivas. A saber: *Saber não sabido; Coordenador tem saber; Coordenador pedagógico tem conteúdo; Coordenador pedagógico: o esperado; Uma coitada; Soma e motiva; e Relação de afeto.*

5.4.1 Saber não sabido

³⁸ Ordem de um saber que provoca alienação no sujeito. “Observa-se no Discurso do Universitário que no ato de educar, há um que sabe (o professor) e outro que não sabe (o aluno)” (ORNELLAS, 2011, p. 28).

Partindo do pressuposto de que se espera que o coordenador pedagógico seja um colaborador das aprendizagens na escola, essa categoria se relaciona com os saberes dos professores para o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula. Ao questionar os professores sobre o domínio dos saberes necessários para sua atuação, a resposta dada pelos professores foi unânime, é impossível saber tudo; a cada ano se aprende um pouco mais, colocando a aprendizagem como condição indispensável no ato de ensinar, conforme expressa nestas falas:

Eu acho que é muita pretensão a gente dizer que sabe tudo (...). Dominar tudo é impossível, né? (Professor C).

Não, de jeito nenhum, e a cada ano vejo que domino menos do que dominava. (Professor E).

Não. Por mais que a gente estude, a gente tem sempre o que a aprender (...). (Professor M).

Não. Seria impossível dominar todos, né? Você vai crescendo, aprendendo, construindo, descobrindo coisas novas. A gente vai se inteirando, e vai trilhando esse caminho, na medida em que as coisas vão surgindo. (Professor A).

Alguns sujeitos tocaram na questão da pesquisa e da importância da aprendizagem permanente. Além da autoavaliação e a própria prática como instrumentos indispensáveis nesse processo:

(...) se eu disser que eu domino 100%, aí aonde entra a minha vontade de continuar o estudo, não é? De continuar uma pesquisa. Então, você tem que ter esse interesse, você sempre tem que ter uma interrogação no meio do caminho. Então, detentora do saber cem por cento, lógico que não, e nem quero e acho que nunca vou conseguir isso (Professor I).

(...) você consegue estabelecer alguns padrões que você, todo ano, vai melhorando alguma coisa. Ou se você está fazendo certo ou errado, você aprende na prática diária (Professor H).

Os professores assumem que não sabem tudo, que não são os detentores do saber, porém, apenas três deles deixam subentendido que os saberes necessários para a sua atuação não se resume aos saberes referentes às disciplinas que ministram, mas também às questões pedagógicas.

Quando eu comecei na verdade, na instituição, no caso, foi a UEFS que eu me formei, prepara de uma certa forma, mas a prática é totalmente diferente. Na questão do planejamento mesmo, porque a gente aprende lá na universidade, como fazer um planejamento, mas quando a gente chega na instituição já tem algo estabelecido que não é necessariamente o que a gente aprendeu na universidade. (...). Na questão da

avaliação, já tinha estudado sobre as avaliações na universidade, mas eu só pude verificar mesmo quando eu comecei a trabalhar, principalmente na docência, quando a gente estuda sobre avaliação (Professor E).

O que na verdade, a universidade, ela alcançou foi apenas o básico. Eu acho que prática em si do professor, ela acontece quando ele vai à sala de aula. (Professor C)

(...) principalmente porque a formação, na época em que eu estava na UEFS, não foi tão boa. No curso de história, quem faz pedagogia sabe, que o povo de história é treinado para não gostar de pedagogia. Então, a formação da gente não é excelente, não é muito boa. Eles revisaram agora a grade curricular e mesmo assim tem algumas coisas que você precisa ter base para estar em sala de aula. (Professor H)

Essas falas revelam ainda que a formação inicial do professor de licenciatura não contempla, pelo menos de forma satisfatória, as questões pedagógicas.

5.4.2 Coordenador pedagógico tem saber

Esta categoria visa descrever como o professor vê a influência do coordenador pedagógico na construção dos seus saberes. Eles ressaltam que este profissional tem um olhar mais abrangente do que disciplinar, conforme citado abaixo:

Porque ela conhece também as realidades (...) um pouco de cada aluno, não especificamente naquela matéria, mas o aluno como um todo, de uma forma geral. (Professor M)

(...) o olhar do pedagogo, ele não tem um olhar somente direcionado à prática de uma disciplina, ele tem um olhar sobre a aprendizagem, que vai além da matemática, da língua portuguesa (...) (Professor C).

Ainda sobre essa categoria, os sujeitos elencaram a influência dos momentos de formação como instrumento de construção desses saberes, relatando a importância dos ACs para sanar dúvidas relativas ao planejamento, avaliação e prática docente. Segundo eles,

(...) a coordenação pedagógica tem uma ênfase muito grande nas ACs, qualquer dúvida ela tira, até questão de planejamento mesmo: objetivos, interfaces, a gente tira as dúvidas com a coordenação e (...) questão de orientação de avaliação, ela me orientou bastante. Na questão de elaborar provas, eu sentava com ela pra saber o era e o que não era pertinente colocar na avaliação (Professor E).

Ela influenciou bastante, inclusive assim, no que diz sentido à prática da docência em sala de aula, né? A nossa coordenadora nos ajudou muito porque foi ela que foi essa ponte de trazer a novidade, de trazer o novo, as informações. Fez com que tivéssemos o hábito de fazer o grupo de estudo em cima das teorias e em cima dessas teorias a gente ir fundamentando a nossa prática em sala de aula (Professor A).

Além disso, foi perceptível, como comprovado na fala acima que a coordenadora pedagógica imprimiu no grupo de professores, ou pelo menos em parte dele, um exercício de estudo na intenção de melhorar a prática em sala de aula.

Algumas falas também relataram a troca de experiência proporcionada pelo trabalho da coordenação, o que também favorece a construção de saberes:

Porque a coordenadora pedagógica, ela conversa com outros professores, certo. E através dessa conversa ela vê as práticas que eles estão tendo em sala de aula e aí passa a olhar... “O professor fulano de tal teve tal experiência com uma turma, e deu certo”. Ela já fez isso (...). Já conversou com um professor, passou a experiência desse professor, e depois eu peguei essa experiência, fiz uma transformação, uma adaptação e usei (Professor G).

Essa citação também revela o reconhecimento e a valorização ao trabalho docente.

5.4.3 Coordenador pedagógico tem conteúdo

Essa categoria diz do saber do coordenador pedagógico, de quais saberes constituem a sua prática. A maioria dos sujeitos demonstrou não ter clareza dos saberes necessários ao coordenador pedagógico, expressam apenas de maneira superficial, que ele é responsável pela parte pedagógica do trabalho na escola. Ao questionar se eles têm conhecimento dos saberes necessários do coordenador, os professores responderam:

Se eu lhe disser ao certo, não. (Professor P)

Ela tanto em relação à parte do aprendizado, tem de ter uma noção também da teoria que está por traz disso, porque a teoria, ela vai fundamentar a prática, então ela tem de dominar. Ela tem que ser uma pessoa que tenha sempre uma possibilidade de uma reciclagem. (Professor C).

Não, a gente não tem essa noção. (Professor I)

Outros expressaram que além de saberes da área de educação, o coordenador precisa ter noções de gestão, para que possa exigir um pouco mais do professor, cobrar resultados mais satisfatórios:

Eu acho que o coordenador pedagógico já tem alguns saberes na área de educação. Eu acho que ele precisa ter alguns saberes da área de administração, para saber como administrar os professores, principalmente na escola pública, porque criou-se uma ideia no Brasil de que funcionário público não tem chefe. Eu costumo dizer, não sei onde é que isso está na lei, mas ela manda. (Professor H)

Sobre a questão das cobranças, outros sujeitos também se colocaram favoráveis:

Porque eu observo o seguinte, quando você está em um ambiente com muitas pessoas e você deixa tudo a vontade, os professores a vontade, fazendo o que eles querem, começa a virar bagunça, na minha opinião. Então, você não faz um trabalho de qualidade a partir do momento em que você tem uma cobrança necessária... porque existem cobranças e cobranças. Aquela cobrança que é realmente necessária, que não vai ofender ou denegrir o professor, eu acho necessária. (Professor G)

Sempre converso com ela sugerindo que até cobre mais, acompanhe, esteja assim bem próxima (Professora P).

Essa fala expressa que o professor quer que a coordenadora pedagógica efetue cobranças e acompanhe seu trabalho. Parece que estes sujeitos vêem a coordenadora pedagógica como o SsS³⁹ - Sujeito suposto saber.

5.4.4 Coordenador pedagógico: o esperado

Após expor a categoria sobre o saber, essa categoria tenta definir as funções do coordenador pedagógico, o que não significa que saber e fazer sejam elementos dissociados. Porém, ao escutar as falas dos professores sobre as funções do coordenador pedagógico, foi possível perceber a diferenciação que os mesmos fazem entre os dois construtos.

Dentre as funções citadas, as mais recorrentes foram as relacionadas à orientação, mediação, ligação entre professor-direção, professor-família e professor-aluno.

O coordenador pedagógico, ele tem assim, um papel de suma importância, sabe por que? Porque ele está próximo aos gestores, no caso, ao diretor e ao vice, e também está próximo aos professores e também aos alunos. No caso, o coordenador pedagógico é um elo que liga um ao outro. (...) também nas questões pedagógicas (Professor G).

Ele é o elo entre aluno, professor, direção (Professor A).

Outros, ainda apresentaram uma posição muito generalista sobre a função de coordenar, conforme citado por um dos sujeitos:

Se a gente tomar como base o nome, né, coordenador pedagógico, a gente vai achar que ele vai coordenar todas as atividades pedagógicas. E quando a gente fala de

³⁹ Ornellas (2008) cita que SsS é uma expressão utilizada por Lacan (1993), para explicar que o paciente atribui o saber ao seu analista.

atividade pedagógica, é tudo que envolve o processo de ensino aprendizagem, desde a sala de aula, até mesmo a parte de matrícula, de organização de turma, de conversa com os pais, de avaliação, de planejamento, de currículo, de projeto político pedagógico (Professor M).

Algumas funções, de fato, fazem parte do repertório de atribuições do coordenador pedagógico, mas atividades como execução de matrícula e organização das classes, seriam desviar o mesmo das funções pedagógicas para funções mais administrativas. Essa premissa é confirmada pela fala do professor H, quando relata que: “Ela trabalha aqui como vice, como diretora, menos como coordenadora pedagógica para acompanhar planejamento ou acompanhar a prática em sala de aula”.

Por outro lado, os sujeitos relatam a real função da coordenadora pedagógica, de forma bem clara e sucinta, ao citar:

Seria o que? Cumprir o projeto pedagógico daquela escola. Então, seria cumprir o projeto, na visão de educação que a escola se propõe. Dar suporte aos professores, suporte ao alunado também. (Professor I)

O papel do coordenador é essencial, porque é ele quem vai ajudar a organizar as ideias de todas as áreas (Professor M).

Mas eu vejo que um dos papéis da coordenação é justamente fazer esse entrelaçamento com as áreas (Professor P).

5.4.5 Coordenador Pedagógico: Um coitado

Entre saberes, funções demandadas e cumprimento das mesmas, existe certa distância marcada pela (im)possibilidade. Essa categoria trata do cumprimento das funções demandadas ao coordenador pedagógico e das razões que impedem que esse fazer se cumpra.

Quando instigado a falar sobre se o coordenador consegue dar conta, de forma eficaz, das demandas que a ele são delegadas, o professor relata que não, que tem muita competência e até boa vontade, mas esbarra nas (im)possibilidades: quantidades de alunos e professores para coordenar, falta de tempo, falta de estabelecimento de uma rotina de trabalho. Vejamos as falas a seguir:

(...) Como ela é única, ela fica impossibilitada (Professor C).

É muito corrido (...). Eu acho que ela não consegue dar conta de tudo. Eu acho que ela tenta fazer, mas pra ela só... como é só ela aqui... eu acho que é muita coisa (Professor E).

E aí você pensa, uma pessoa só, vai dar conta de fazer tudo isso? A escola, ela funciona geralmente três turnos, manhã, tarde e noite, e você tem um coordenador pedagógico, às vezes, num turno e não tem nos outros. E aí, são escolas diferentes? Não. É a mesma escola, o projeto político pedagógico tem que ser um só. Os professores são vários, os que dão aula de manhã, nem sempre são os que dão aula de tarde. Então, eu acho que são muitas as funções do coordenador e eu não sei se ele dá conta de cumprir todas essas tarefas. Fica sobrecarregado (Professor M).

Todas as demandas não, porque ela é única e as demandas são enormes (Professor G).

Os professores também reclamam dessa falta que marca o fazer do coordenador pedagógico.

Às vezes ela tá numa sala, tá fazendo planejamento com a gente, chegam dez, doze pais para atender, aí realmente é horrível (Professor C).

Boa vontade ela tem, mas a escola é muito grande. O número de salas, assim, é imenso, então, em outros tempos, eu falo isso com propriedade, não é? Ela faz um trabalho bom, mas nós já tivemos tempos melhores, que nós podíamos sentar, conversar, debater, sempre nós fazíamos estudos de algumas obras e isso era muito interessante (Professor P).

Chegam a colocar o coordenador como uma vítima:

Acredito que como o universo dessa escola é muito grande, nós só temos um coordenador, então a falta maior seria a necessidade de mais coordenador para dar suporte a ela, porque ela fica tentando, coitada (...) (Professor C).

É complicado, sabe? Graças a Deus que a gente tem a coordenadora pedagógica aqui, que de qualquer forma, coitadinha, ela atende as necessidades nossas na medida do possível, mas o ideal é que a gente tivesse três coordenadoras aqui na escola. (Professor A)

Além disso, os professores também sugerem, nas falas, que deveriam ter outros profissionais para que as funções e responsabilidades fossem compartilhadas.

Se a escola tivesse mais pessoal, por exemplo, uma escola com o porte dessa, ter apenas uma coordenação? Teria que ser uma coordenação por turno, eu acredito, pra fazer esse elo (Professor I).

Então, a escola é imensa. Nós temos o turno da manhã que nós temos ainda mais alunos do que à tarde. Então, realmente, fica difícil fazer esse trabalho e dar conta de todas essas demandas (Professor P).

Como num dia o aluno fica realmente sem muita aula, ela é o tipo de pessoa que vai pra área, ela termina muitas vezes fazendo até o papel dos sensores. De administrar, de ver o que está acontecendo, se tal turma já pode ser liberada ou não. Então, ela também acaba tendo essa função organizacional. (Professor I)

Além de caracterizar desvio de função, essa última fala, inclusive, demonstra certa propriedade sobre a necessidade de outros coordenadores na escola, com base no decreto lei

nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, que define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público.

Dessa forma, as falas dos sujeitos comprovam que o tempo, a quantidade de demandas e o desvio de funções, impedem a coordenadora pedagógica de realizar todas as suas funções necessárias ao seu fazer pedagógico.

5.4.6 Coordenador Pedagógico: soma e motiva

Essa categoria visa escutar de que maneira os sujeitos falam sobre como o fazer do coordenador pedagógico influencia na prática do professor. Estes responderam que, embora existam problemas que impossibilitem o vigor do fazer do coordenador, esse fazer contribui para o ato educativo. Para comprovar isso, um dos sujeitos do estudo, admite que o fazer do coordenador, dentro das suas limitações, se apresenta como uma possibilidade de parceria:

Não tem, não dá para ela sozinha ter uma escola como essa e poder fazer, executar um trabalho bem feito, da maneira como deveria. Mas acredito que dentro das possibilidades dela, ela vem justamente a somar, a questão que vem desde o planejamento até o suporte com o aluno que a gente tá vendo problema (Professor C).

Os professores também falaram de possibilidade de mudança, melhoria e motivação no fazer do coordenador pedagógico:

Ela pode me ajudar a trabalhar a parte pedagógica, que vai desde o começo do processo de formação de turma, de comportamento, de disciplina, de participação, de presença em sala de aula, até a parte final do processo avaliativo, quando a gente obtém os resultados e vê que os resultados não foram bons. Independente de reunião de pais que a escola realiza, o coordenador pedagógico, antes, já tem acesso a essas notas, e aí já discute com você as possibilidades de melhora, de mudança, de influenciar mesmo a turma para obter um resultado mais positivo. Então, o papel do coordenador ali está sendo fundamental pra gente (Professor M).

Eu sou uma pessoa que preciso sempre de motivação, eu preciso de estímulo. Então ela tem que está sempre me estimulando. Porque a outra parte, as aulas, os conteúdos, eu me garanto. Então, ela me motivando, me estimulando, principalmente, fazendo as cobranças necessárias, melhora bastante (professor G).

Na medida em que o coordenador pedagógico não trabalha só, ele deve ser aquele profissional motivador do professor que quer ser cobrado, alegando que assim o seu trabalho avança.

5.4.7 Relação de afeto

Refere-se à relação estabelecida entre os dois profissionais: coordenador pedagógico e professor, e suas conseqüências para a construção das práticas educativas escolares. Nas falas dos sujeitos está expressa como o professor considera a sua relação com o coordenador pedagógico e se perguntam até que ponto essa relação interfere no ato educativo. Os sujeitos falam, abaixo, de amizade, respeito e transparência nessa relação.

Eu sou suspeita para falar porque eu amo minha coordenadora. Fico muito feliz quando a vejo, ela é muito verdadeira, é muito transparente, e sabe se colocar de uma forma bem tranquila, não é? (Professor P)

Pessoalmente eu tenho uma relação muito boa com ela, eu acho que ela é uma amiga e uma pessoa que colabora e contribui muito com o andamento da escola, uma pessoa que chegou aqui para agregar valores, e vestiu a camisa da escola (...) (Professor A).

É possível perceber na fala dos sujeitos que essa relação facilita o trabalho de planejamento, troca de informações e adequação das práticas ao projeto proposto pela escola, conforme citado pelos professores:

É uma amiga nossa na verdade. Então ela, a forma até como ela chega à gente é com muita delicadeza, né? Quando ela chega, por exemplo, quando ela vê que aquele planejamento não é para aquela turma, então ela tem todo um jeito, ela mostra de que outra maneira a gente poderia fazer aquela mesma proposta, mas dentro do nível da turma (Professor C).

Eu acho que é um relacionamento bom, profissionalmente falando e também uma relação pessoal de respeito, de troca mesmo, de uma ajudar a outra (Professor M).

Outro ponto muito recorrente que ficou explícito foi a preocupação da coordenadora pedagógica com questões mais pessoal do professor:

Ela não vê só o lado escola, ela vê o lado formação do colega, o que ela pode estar ajudando (Professor C).

Até mesmo porque, por questões pessoais mesmo (Professor E).

Nestes exemplos, fica nítido, que não há uma hierarquia que privilegia o poder e a ordem, mas o consenso, o respeito e, dessa forma, a construção de práticas mais adequadas à realidade da educação na contemporaneidade. Observa-se, também, que a coordenadora pedagógica revela-se como uma profissional em que o afeto encontra-se apenas no campo do prazer, parece um afeto romantizado, idealizado. É como se o desprazer não tivesse lugar e posição entre o par.

5.5 CATEGORIAS DESCRITIVAS DO DESENHO

Após a aplicação da entrevista, foi solicitado do professor que ele fizesse um desenho sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola e sobre a relação entre coordenador-professor. Considerando que minha formação, enquanto pesquisadora, não me propiciou ferramentas para realizar uma análise projetiva dos mesmos, foi solicitado ao sujeito que ele escrevesse um pequeno texto para explicar o que desejava expressar com o traço realizado, facilitando assim, a análise expressiva.

Para expressar a necessidade do desenho e deixar claro o seu objetivo, utilizei a seguinte consigna: *Represente através de um desenho, o trabalho da coordenação pedagógica na escola, ressaltando a relação estabelecida entre professor-coordenador pedagógico. Dê um título ao desenho e escreva um texto de mais ou menos quatro linhas sobre a temática.*

O sujeito, ao expressar a fala e a escuta no espaço escolar desenha sua representação social e utiliza a sombra, o matiz, as cores ou o grafite, o traçado, e, em seguida, a expõe numa tela para que o pesquisador leia e decodifique o sentido da imagem (ORNELLAS, 2009). Dessa forma, o desenho tornou-se mais um instrumento que pudesse ajudar a apreender as representações sociais sobre o coordenador pedagógico e seu saber-fazer, com vistas a revelar a relação tecida entre coordenador e professor.

Vale ressaltar que, através dos desenhos, aspectos manifestos ou não, puderam emergir nos traços, riscos, cores e letras, possibilitando assim, que os sujeitos representassem a realidade vivida e a desejada. Porém, alguns sujeitos, se sentiram pouco a vontade para colaborar com esse instrumento, sendo que apenas seis deles concordaram em participar.

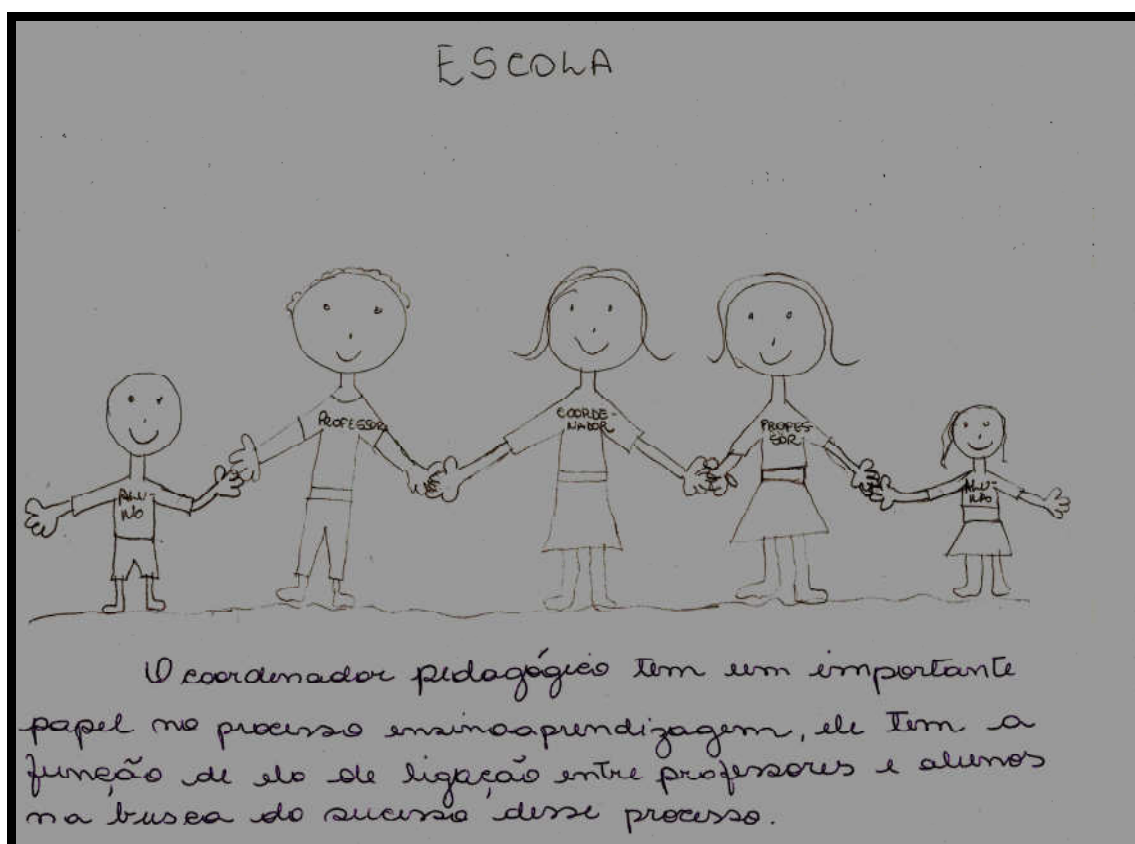
Todos os desenhos produzidos foram utilizados para análise. Desenho, título e textos possibilitou levantamento de duas categorias descritivas: *Elo* e *Solidão na escola*. Como em todas as categorias anteriormente elencadas, essas duas categorias se enredam, e elementos como o processo de ensino e aprendizagem, parece se misturar às duas categorias, provando que o ato educativo, premissa deste estudo, está presente no fazer do coordenador pedagógico.

5.5.1 Elo: ponte de aproximação

Nos desenhos realizados, os professores demonstram a parceria existente entre o fazer do coordenador pedagógico e o trabalho do professor. Embora, nem sempre explicitem essa palavra nos textos escritos, a deixa subentendida, nos traços do desenho ou em outras palavras escritas, tais como, *elo*, *ponte*, *ligação*, *sustentação*. Simbolizando, dessa forma, a necessidade de uma interdependência entre os autores escolares, em favor do fortalecimento do ato educativo.

Veamos os desenhos a seguir:

Desenho 1 – Professor M



Professor M: “São os integrantes da escola unindo-se em prol da aprendizagem. Ninguém é melhor que ninguém, todos são iguais”.

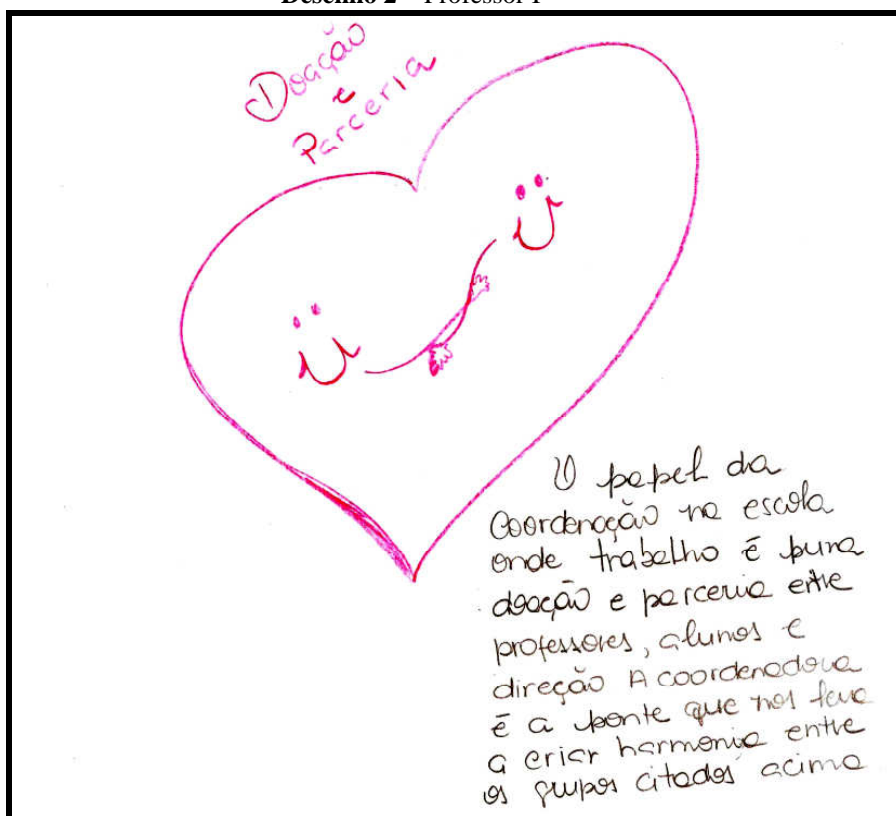
No desenho do Professor M, pode-se observar que coordenador pedagógico e professores aparecem de mãos dadas, junto com os alunos. A figura do coordenador pedagógico está no centro, ligada a dois professores que, por sua vez, estão ligados aos alunos. Acima, apenas o nome “Escola”. Por um lado, pode-se pensar que o sujeito quis simbolizar que a escola, não se constitui numa estrutura física ou material, mas se faz na parceria entre seus autores-sujeitos demonstrando assim, que juntos, são sujeitos construtores do ato educativo. De outro lado, o fato de o coordenador estar desenhado no centro e os

alunos nas extremidades, respeitando uma ordem vertical – coordenador pedagógico, professor, aluno – pode demonstrar uma hierarquia.

Com a letra feita no pequeno texto, o Professor M expressa que o coordenador é muito importante para o processo ensino e aprendizagem, porque serve de elo entre professor e aluno. Esse escrito reforça a fala de outros sujeitos durante a entrevista, quando disseram que o coordenador pedagógico liga professores, direção, aluno e família. Mas questiono, na escola há mesmo esse desejo de darem-se as mãos?

Além disso, a fala do Professor M é bastante generalista quando cita que “*todos são iguais*”, generalismo notado também na simetria da linha de base e na expressão dos sujeitos desenhados, que só se diferem a partir do gênero. Essa premissa nega a subjetividade e o estilo de cada um dos integrantes da escola. Embora haja, ainda hoje, uma tendência na educação de mostrar que não há diferença, é ela quem expressa a beleza do sujeito de se autorizar como sujeito legítimo.

Desenho 2 – Professor I



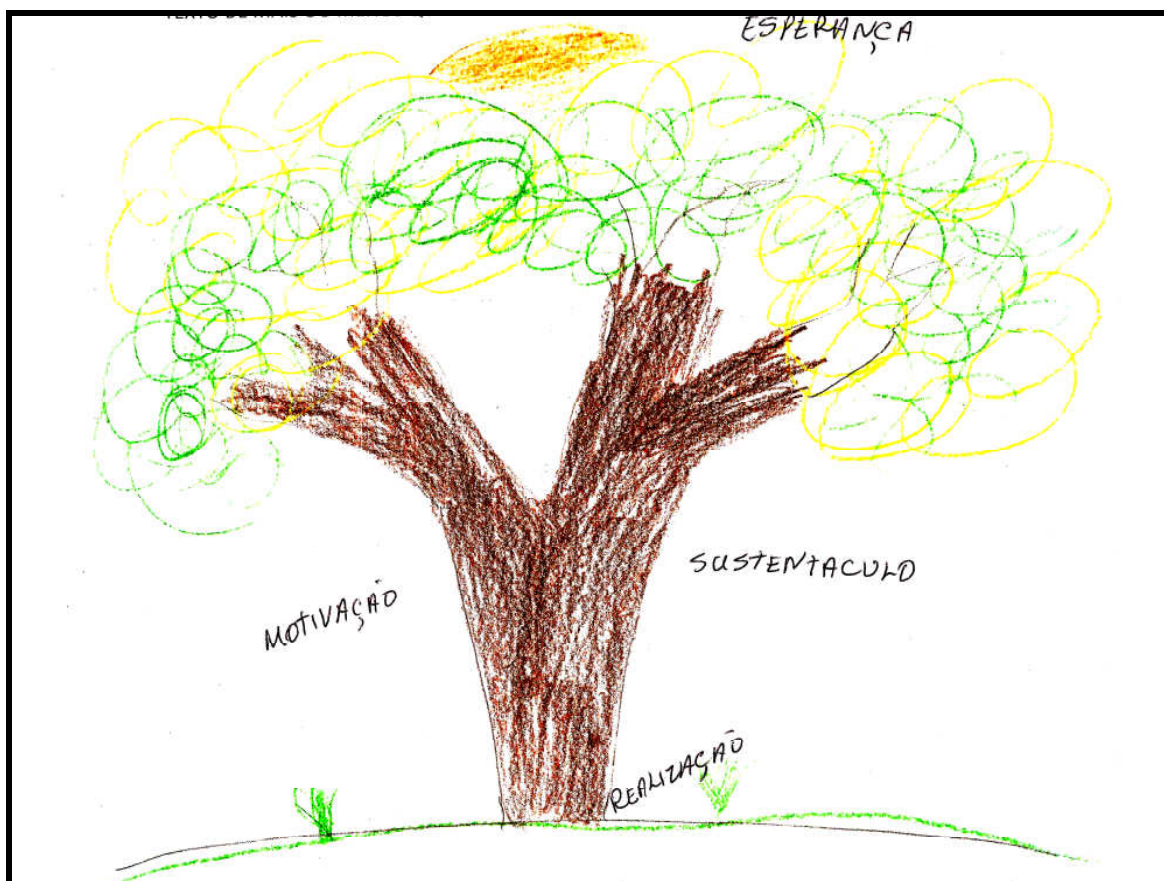
Professor I: “Eu não sei se dá para entender, mas eu quis mostrar a parceria que existe entre mim e a minha coordenadora. Sem a coordenação na minha escola, a escola se perde. O trabalho fica solto, ela é o elo mesmo. É a liga, é a liga”.

Ao observar, sem muita atenção, os traços do sujeito, pode-se perceber uma certa infantilidade ou até um ato romantizado. Porém, se prestarmos atenção nos traços internos do coração desenhado, conseguiremos perceber a maturidade expressada nos rostos e mãos que não se trocam, se cruzam, representando assim, a parceria e a doação, escritas, pelo professor, logo abaixo do desenho.

Nas suas linhas, ela se coloca como sujeito que participa dessa parceria, ao citar “*na escola onde trabalho*”. Contudo, coloca a coordenadora pedagógica como responsável por doar-se para a criação um ambiente harmônico entre professores, alunos e direção. Cabe então, um questionamento: Será que essa harmonia depende apenas do fazer do coordenador pedagógico? E o conflito, onde ele aparece?

Quando o professor I fala de doação soa como algo que não é da competência do coordenador, mas ele faz pela causa. Mesmo sem intenção, há uma conotação desprofissionalização na sua fala. Além disso, colocando a coordenação como ponto principal da escola, quando diz que sem ela a escola se perde, há uma denegação dos outros profissionais.

Desenho 3 – Professor A



Professor A: “Pode desenhar o que eu quiser? (...) Não quero desenhar coisas óbvias, quero representar o trabalho do coordenador. A raiz é a realização, aqui (referindo-se ao caule) é o que sustenta, que motiva, ela é isso. E as folhas somos nós professores, a esperança de que as coisas fiquem melhores a cada dia”.

O desenho do Professor A metaforiza o fazer do coordenador pedagógico como uma árvore que não possui frutos, mas sim folhas que oxigenam o ato educativo cotidianamente. O cotidiano é simbolizado pelo sol, que aponta discretamente no topo da árvore. Talvez a árvore não tenha frutos porque o trabalho do coordenador é um processo contínuo, os frutos vão aparecendo no meio do caminho ou não, uns conseguem visualizar e outros tantos não conseguem.

Embora, o professor tenha optado por não escrever um texto sobre o seu desenho, ele escreveu as palavras *realização, motivação, sustentáculo e esperança*, que podem simbolizar o fazer do coordenador pedagógico e de forma subliminar, a sua relação com o professor, que representado pelas folhas, é um ser também de grande importância para a escola, pois pode-se dizer que é a copa, a cobertura do ato educativo.

Desenho 4 – Professor E



Professor E: Sou péssima em desenho, mas representei um diálogo que sempre ocorre entre mim e a minha coordenadora. Quando me sinto perdida, com muitas dúvidas, eu penso: “Meu Deus! Vou ter que procurar a coordenação.” Ela me ajuda: “Entendeu? Aí qualquer coisa você me procura”. Eu respondo, confiante: “ Tá bom, mas acho que agora vai dar certo”.

O desenho do Professor E possui duas cenas, ele faz um cenário escolar simbolizado por uma tela dividida, na primeira, ela se representa sozinha, permeada de muitas dúvidas e em meio aos alunos, que estão aparentemente desorganizados. A segunda cena sugere um pedido de apoio ou auxílio, acolhido pela coordenadora pedagógica. Mais uma vez, o desenho dá indícios de uma relação de parceria, na qual o professor que busca a ajuda do coordenador para sanar suas dificuldades, encontra abertura da mesma, demonstrando assim, que o ato educativo se fortalece e se retroalimenta entre os pares da escola.

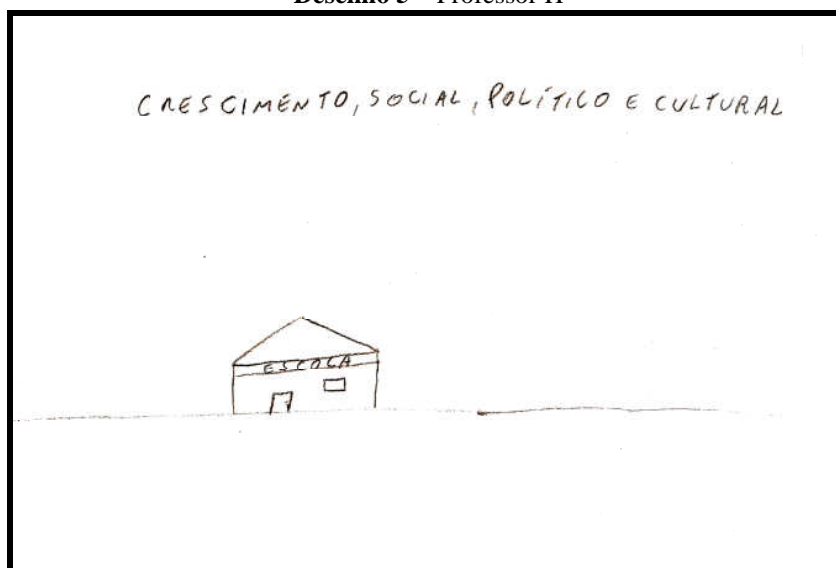
Mas volto a questionar: E quando o coordenador não estiver? E quando o coordenador não souber dar as respostas? Esse coordenador é tão necessário e idealizado no desenho como fonte de ajuda e alento, só que ele não poderá ajudar sempre.

Cada desenho deixa a marca e a visualização de um coordenador pedagógico que parece ser amado pelos professores. O seu manejo com o professor, compromisso, sustentáculo, ligação, fazem com que coordenador pedagógico e professor encontrem uma parceria. No entanto, me inquieta, que novamente, apenas o prazer se presentifica nessa relação. Penso que numa relação em que há supostamente um saber, haverá alguma discordância, e, portanto, também afetos desprazerosos.

5.5.2 Solidão na escola

Essa categoria se encontra inserida na anterior, pois trata do quanto a parceria coordenador pedagógico-professor pode interferir no fortalecimento do ato educativo e, conseqüentemente, no crescimento da escola, mas às vezes, um desses parceiros, pode encontrar-se sozinho, tentando encontrar uma saída para o impasse.

Desenho 5 – Professor H



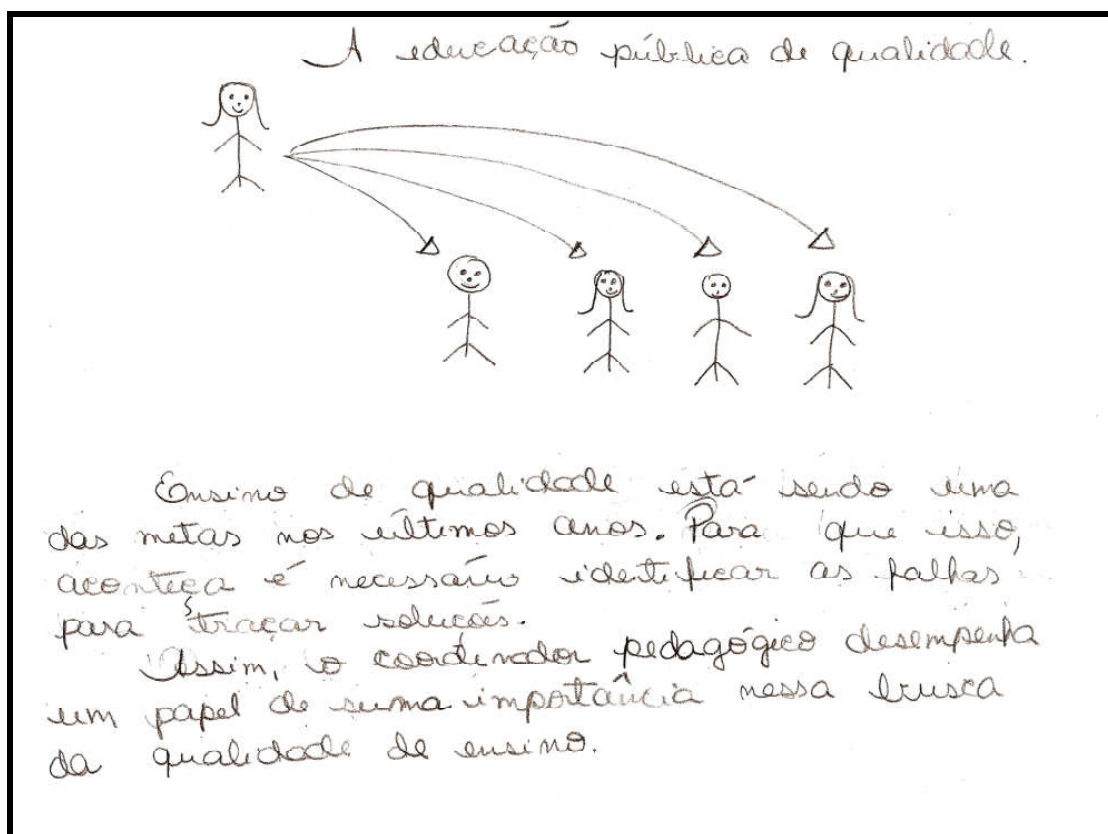
Professor H: “Posso desenhar o que eu quiser? (...) Aqui é a escola e a coordenadora está aqui (apontando para a porta). Pronto”.

A expressão gráfica do professor H é muito simples: Uma pequena escola, que possui uma porta e uma janela aparentemente abertas. A porta é local de acesso, de entrar e de sair, e a janela pode representar local arejado. Na sua fala, apontou para a porta, onde fez um pequeno ponto, e disse que a coordenadora está ali. Pensando a fala e o desenho, pode-se pensar que a coordenadora pedagógica está sempre disponível, por estar em local de livre acesso, aos outros sujeitos da escola, mas ele não faz menção especificamente ao professor.

A escrita simbolizou o crescimento, o social, o político e o cultural. Porém, não deixou claro se estas palavras estão relacionadas à função social da escola ou ao fazer do coordenador pedagógico. Embora, pode-se pensar que se a escola objetiva essa função, seus autores prezam por ela no seu fazer e nas suas relações. São palavras que simbolizam algo grandioso, diferente do desenho da escola, pequena, recuada, como se estivesse sumindo.

O desenho mostra simplicidade, mas tem uma profundidade fundante. *A coordenadora pedagógica está ali*: não há professores. Quando esse sujeito coloca a coordenadora sozinha na escola, estaria falando de quê? De solidão?

Desenho 6 – Professor G



Professor G: Aqui é a coordenadora pedagógica e esses são os professores. O trabalho da coordenadora influencia diretamente no trabalho dos professores.

O título desse desenho é *A educação pública de qualidade*, porém, vem de encontro ao que foi traçado pelas linhas do desenho, que mostra a coordenadora pedagógica em posição de destaque perante os professores, que se mantêm abaixo. As setas, também estão todas apontadas para os professores, demonstrando possivelmente uma hierarquia vertical, na qual não há troca, e sim imposição. No entanto, a história não reflete o traçado. Mas esmiuçando o desenho vejo que a coordenadora pedagógica se encontra numa posição acima, imponente, demonstrando o que ela tem para os professores, são setas que quase os tocam, e, é possível que esteja representando a motivação e o incentivo que os professores demandam, porque pelas falas já há uma dependência, uma transferência. Essa ambigüidade exposta no desenho é reforçada pelo pela fala do professor: “O trabalho do professor influencia diretamente no trabalho dos professores”, pois o termo influência está ligada ao poder e à autoridade.

Analisando o texto escrito e relacionando-o com desenho, parece que o coordenador pedagógico, sozinho, pode identificar as falhas e traçar soluções, delegando receitas prontas aos professores, que reproduzem o que aquele fala. Dessa forma, o coordenador pedagógico é

colocado como responsável pela qualidade de ensino, e não como colaborador dessa construção. Mas uma vez, a solidão permeia este profissional.

Após o uso dos diversos instrumentos, é possível avaliar a dinâmica e a eficácia de cada um deles. É inegável que a entrevista tenha oferecido uma maior quantidade de dados, talvez pela condução que permite ao pesquisador realizar. Contudo, os dados coletados através das observações e do desenho também foram bastante significativos para a apreensão das representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico.

As entrevistas me permitiram ouvir as falas, pausas e opiniões dos sujeitos sobre as perguntas preestabelecidas que diziam respeito ao objeto, objetivos e questões da pesquisa. Com as observações, foi possível capturar os movimentos, os gestos e as palavras trocadas entre professor e coordenadora pedagógica. Por fim, os desenhos apresentaram muita expressividade e elementos que ora reforçaram ora contradisseram as falas das entrevistas.

Analisando os dados coletados com os três instrumentos, é possível perceber que eles quase se enlaçam, porque possuem especificidades que enriquecem o estudo e garantem a fidedignidade dos dados que foram descritos e que serão posteriormente interpretados.

5.6 NA BUSCA DE TRIANGULAR OS DADOS: CATEGORIAS INTERPRETATIVAS DAS OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E DESENHOS

Ao fazer a separação das categorias de análise descritivas e interpretativas, objetivou-se facilitar o entendimento entre o que foi visto e as impressões do pesquisador. Porém, isso não significa que ambos estejam dissociadas, pelo contrário, estão imbricados numa circularidade que gira em torno das representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Para elencar e relacionar essas categorias (conforme Tabela II) foi necessário adentrar a brincadeira de roda, e através dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, apreender as falas, os movimentos, os afetos, os olhares, os traços, os silêncios dos sujeitos da brincadeira, para deste ponto em diante, entender como esses professores percebem o saber-fazer do coordenador pedagógico, suas relações no entorno da escola, bem como, como esses elementos que influenciam no ato educativo.

Considerando o conceito de representação social, como o conceito que escapa (MOSCIVICI, 1978), procurou-se, a luz de aportes teóricos da pedagogia e da psicanálise e educação, ancorar as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, buscando uma relação entre as categorias descritivas e

interpretativas. Sendo assim, as representações sociais deste estudo estão ancoradas *na mediação, na formação, na escuta, no controle e na (im)possibilidade*.

Tabela 2 – Triangulação dos dados

CATEGORIA INTERPRETATIVA	CATEGORIA DESCRITIVA	FONTE
MEDIAÇÃO	PRÁTICA, CONTEÚDO DO PROFESSOR	OBSERVAÇÃO
	O QUE SEI, APRENDI NA ESCOLA	
	ORIENTAÇÃO: A QUEIXA E O CONSELHO	
	INTERVALO: ENTRE-LUGARES	
	DA SEDUÇÃO AO RETORNO	
	SABER NÃO SABIDO	ENTREVISTA
	O COORDENADOR PEDAGÓGICO TEM SABER	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ESPERADO	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: SOMA E MOTIVA	DESENHO
	ELO: PONTE DE APROXIMAÇÃO	
SOLIDÃO NA ESCOLA		
FORMAÇÃO	PRÁTICA, CONTEÚDO DO PROFESSOR	OBSERVAÇÃO
	O QUE SEI, APRENDI NA ESCOLA	
	ORIENTAÇÃO: A QUEIXA E O CONSELHO	
	DENEGAÇÃO DO PLANO CURSO	
	OMISSÃO VELADA	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: SOMA E MOTIVA	ENTREVISTA
	O COORDENADOR PEDAGÓGICO TEM SABER	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ESPERADO	DESENHO
SOLIDÃO NA ESCOLA		
ESCUA	PRÁTICA, CONTEÚDO DO PROFESSOR	OBSERVAÇÃO
	O QUE SEI, APRENDI NA ESCOLA	
	ORIENTAÇÃO: A QUEIXA E O CONSELHO	
	INTERVALO: ENTRE-LUGARES	
	DA SEDUÇÃO AO RETORNO	
	SABER NÃO SABIDO	ENTREVISTA
	RELAÇÃO DE AFETO	
	ELO: PONTE DE APROXIMAÇÃO	DESENHO
SOLIDÃO NA ESCOLA		
VIGIAR	ORIENTAÇÃO: A QUEIXA E O CONSELHO	OBSERVAÇÃO
	OMISSÃO VELADA	
	RELAÇÃO DE AFETO	
	O COORDENADOR PEDAGÓGICO TEM SABER	ENTREVISTA
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ESPERADO	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: SOMA E MOTIVA	
(IM) POSSIBILIDADE	TEMPO DE FAZER	OBSERVAÇÃO
	A POLIVALÊNCIA DO SUJEITO	
	SER <i>TODA</i> NA ESCOLA	
	EXECUÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES	ENTREVISTA
	COORDENADOR PEDAGÓGICO TEM CONTEÚDO	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ESPERADO	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO, UM COITADO	DESENHO
	SOLIDÃO NA ESCOLA	

A denominação destas representações vai falar da fonte, da origem que as mesmas foram construídas, através das falas dos sujeitos enlaçadas com meu olhar de pesquisadora. Mas cada uma delas tem uma profundidade e estão apresentadas de maneira dialógica e quiçá ambivalente, nas falas dos sujeitos, que ao falar de saber-fazer do coordenador pedagógico, falam de mediação, forma-ação, escuta, co-ordena e (im)possibilidade.

5.6.1 Mediação

Esta categoria fala da relação com a construção de saberes, como ela se dá e a importância da mediação para essa construção. Um dos sujeitos relatou que a coordenação pedagógica “é como se fosse um norte. É ela que une a família, a escola, o aluno, o professor. Então, ela tem esse papel de ser como um mediador, que possibilite que todo o processo aconteça” (Professor C).

Ao falar de mediação, são lembradas as questões cognitivas, imprescindíveis no processo de construção de conhecimentos, contudo, não me deterei aqui, apenas à mediação cognitiva descrita por Vigotsky (1998), mas também à mediação didática, pedagógica e afetiva

O termo mediação deriva do latim *mediatio* e significa “função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral” (ABBAGNANO, 2007, 756). Para explicar o papel da mediação no desenvolvimento do pensamento e da memória humana, observe a assertiva de Vigotsky (1998, p. 53):

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S→R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem, colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R.

Esse elo exerce um papel fundamental para a construção da aprendizagem, pois tenta provocar, facilitar, mediar esse processo. “Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (...)” (VIGOTSKY, 1998, p. 53). Este autor defende que as funções mentais superiores, tais como, memória, percepção e pensamento, são mediadas por signos e se estruturam na relação que o sujeito estabelece com

o meio social. Ou seja, são construídas na interação. Assim, para os professores escutados, o coordenador pedagógico representa um mediador do ato educativo.

A fim de esclarecer melhor esse papel, faz-se interessante expor o significado do verbete *mediador*, segundo o dicionário da língua portuguesa: “quem intervêm ou concilia; quem dirige a discussão em grupo; moderador” (HOUAISS, 2004, p. 468). Conforme citado anteriormente, nas categorias descritivas das entrevistas, que tratam das funções do coordenador pedagógico, os professores relataram que este profissional é a mediação entre professor, aluno, direção e família, é o elo que liga todo o processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos associam a figura do coordenador a alguém que lhes possibilitará auxílio para resolver situações as quais não conseguem resolver sozinhos:

“Se nós não sabemos, não temos esses saberes, então é através dele que a gente pode ter essa parceria (...) ajuda bastante mesmo. (Professor C)

“Ele dá as diretrizes, não é? Do que a gente seguir, ele tenta fazer com que a escola trabalhe de forma mais coesa” (Professor P)

“Bom, toda vez que eu tenho uma dúvida em uma atividade que eu vou desenvolver, eu sempre trago à coordenadora pedagógica, a proposta do que eu vou fazer na sala, e a gente faz os ajustes finais, porque ela, como é pedagoga, está mais embasa no fundamento de toda a disciplina”. (Professora A)

“Porque muitas vezes, tem casos que a gente chega desesperado para a coordenadora dar uma ajuda: ‘Me diz o que é que eu posso estar usando de recurso; O que é que eu faço com determinado aluno ou com uma classe especial; Aquela turma, a falta de interesse está gritante, e eu já não sei mais o que usar de recurso’. E ela sempre tem uma luz, uma palavra, um conforto, alguma coisa que oriente a gente. (professora I).

A representação exposta nestas falas faz relação com os conceitos postulados por Vigotsky (1998) para esclarecer sobre o papel da mediação cognitiva no desenvolvimento humano, quando o teórico formula os conceitos de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e Zona de desenvolvimento real (ZDR). Para ele, a zona de desenvolvimento proximal é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1998, p. 112).

Assim, o trabalho voltado para a “exploração” da ZDP e para a construção de conhecimentos nela possibilitada, deve atentar para a complexidade desse processo de construção pelo sujeito, para a complexidade do contexto que envolve as múltiplas influências sociais presentes nas relações travadas na escola, enfim, para a complexidade da própria

mediação escolar e das relações com o outro (CAVALCANTI, 2005). Nesse sentido, é importante ressaltar duas questões: a primeira diz da capacidade, e não quer dizer que o coordenador é mais capaz do que o professor, mas que, geralmente, por conta da formação, possui um saber mais elaborado referentes às questões pedagógicas, e o professor, por sua vez, aos conteúdos específicos da sua disciplina, o que permite uma troca entre os dois. A segunda questão, é que devido à heterogeneidade que permeia o grupo de professores e a coordenação pedagógica – idade, sexo, formação, tempo de atuação profissional, experiências prévias, entre outros aspectos – as interações nem sempre são configuradas como harmoniosas, ou influenciam a todos da mesma forma, como expressado pelo Professor H: “Quando eu sento com a coordenação pedagógica para discutir avaliação, é claro que vai influenciar. Agora, eu não sei se influencia para os outros”.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 195),

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento.

São nas interações entre os diferentes, que os conceitos são construídos e o desenvolvimento acontece, permitindo assim, uma mudança na atividade cognitiva e na atividade produtiva do sujeito. Em síntese, é essa interação que favorece a mudança de comportamento.

Sobre isso, um dos sujeitos aponta:

Quando nós falamos da questão de aplicar o sociointeracionismo em sala, a teoria é muito linda, mas com 55 meninos, com 50 com interesses diversos, meninos que durante a noite ou foram espancados ou estão nas drogas, e aí? Ela tem esse bom senso que vai ter um momento em que precisamos adaptar, vê o que é que pode ser feito. É isso que eu acho bacana dela, porque ela tem esse equilíbrio, esse bom senso. Não de impor: “Pega o livro aí e vai aplicar Vigotsky do jeito que o livro traz”. São realidades diferentes (Professora I)

O relato da professora I ressalta que falar de mediação cognitiva, aprendizagem, construção de saberes, desenvolvimento, mudança de atitude, e sua relação com a interação entre coordenador pedagógico e professor, é falar de didática, enquanto mediação pedagógica. Segundo D’Ávila (2009, p. 7), “A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito”. Portanto, uma mediação que

coloque o sujeito do processo como ser ativo, considerando suas experiências, limitações, saberes prévios, afetos e seu desejo.

Dessa forma, não basta apenas preocupar-se com a mediação para desenvolvimento cognitivo, mas atentar-se para de que maneira essa mediação será realizada, ou seja, qual estratégia de mediação pedagógica será detonada, para que o desejo de aprender seja suscitado. Partindo desse pressuposto, Candau (2007, p. 15) contribui: “Certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda a dinâmica e não pode ser ignorado”. Logo, a mediação pedagógica não pode ser entendida apenas em sua dimensão técnica, mas numa dimensão que considere o *fazer* da prática pedagógica associada ao *para que* e ao *por que fazer* (CANDAUI, 2007).

Segundo Ornellas (2010, p. 23), “a escola pode se constituir num espaço no qual a construção das relações afetivas acontece e, ao mesmo tempo, é onde ocorre a fala e a escuta. Bem elaborada, uma fala pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula (...)”. O escrito da autora metaforiza a necessidade da mediação pedagógica enquanto dimensão técnica, afetiva e cognitiva. A fala representa a mediação, a escuta, o desejo suscitado pela fala ao estímulo de aprender, a troca simboliza a interação e, a análise, uma possível chegada ao resultado esperado, objetivado à construção de aprendizagem, ao desenvolvimento do sujeito. Ao permitir a análise no processo de aprendizagem, o sujeito não reproduz, não faz cópia, mas torna-se (re)criador de suas ações: “No meu caso, algumas coisas que a gente discute eu tento aplicar. Não necessariamente como ela quer, e como eu planejo, mas a gente tenta visualizar” (Professor H).

Cavalcanti (2005), ao tratar da criação da consciência, através do conceito de mediação de Vigotsky, destaca que esse processo não é o de uma transferência ou cópia de conceitos ou dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, porque nesse processo o sujeito é o criador da sua consciência.

Nessa perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (...). Ensaia, Analisa. Experimenta. Rompe com a prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas (CANDAUI, 2007, p. 24).

Destarte, o dizer da autora, aproxima professor e coordenador pedagógico de um objetivo comum: fortalecer o ato educativo, como dito por esse sujeito: “Eu acho que o trabalho do coordenador vem entrelaçar esse caminhar de vários professores para atingir um único fim” (Professor P).

A mediação colocada pelos professores não diz respeito apenas ao desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas, mas também à mediação entre os outros autores escolares, como alunos e pais:

Eu sou privilegiada, porque eu tenho coordenador aqui, justamente no turno em que eu trabalho, que é o vespertino, então to com um privilégio. E isso já muda muita coisa. Essa questão que eu falei da gente sentar e discutir: aluno que tá faltando, aluno que está indisciplinado, aluno que tirou nota baixa... Esse ano mesmo, eu já fui a ela falar de aluno que está faltando ela já foi na sala, já mandou chamar pai. De indisciplina também, de alunos que perderam livro, de alunos que tiveram nota baixa, de alunos que entregaram prova em branco, só assinaram o nome... Tudo isso que eu fui recorrer a ela, ela já me deu uma resposta, já me deu o resultado da conversa que ela teve com o aluno, Então isso pro meu trabalho é muito bom, já ajuda bastante. Na outra escola não tinha isso. Ou eu chegava pra conversar com aluno, esperava; Se mãe aparecesse amém, senão, ficava assim mesmo. Ou até não fazia nada (Professora M)

Porque até mesmo quando ela vai fazer um atendimento, é... particular com determinado aluno, ela observa quem são os professores daquela série, e chama para saber a opinião do professor em relação ao menino X. Então, aí ela já traça um diagnóstico do aluno para falar com o pai (Professor G).

Ou com a direção, no sentido de solicitações ou de resolução de conflitos:

E assim, quando a gente precisa de um apoio da direção, a gente sempre recorre a coordenadora. É ela quem faz essa ponte, estabelece esse elo, facilitando pra nós, as coisas (Professor A).

As vezes, até alguma questão da estrutura da escola, enquanto gestão, ela vem: “Não é por aí, vamos tentar resolver de outra forma”. Então assim, esse suporte, esse acalento é que nos ajuda a continuar (Professor I).

Assim, a representação social sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico está ancorada na mediação. Que a partir dela, o coordenador pedagógico descrito, nesta pesquisa, encontre um lugar e posição para tecer o seu saber e aquele advindo do professor.

5.6.2 Forma-ação

O objetivo desta categoria é revelar sobre como os sujeitos vêem os momentos de formação na escola. Conforme visto na fundamentação teórica desta pesquisa, os estudiosos sobre o tema e a própria legislação elencam a formação continuada como premissa do trabalho do coordenador pedagógico no âmbito escolar. A priori, é necessário conceituar a formação continuada, para Menezes (2003), é uma modalidade de formação que não deve enfatizar apenas o manifesto, o que é aparente, mas reconhecer e refletir sobre a realidade

profissional. Segundo os Referenciais Nacionais para a Formação de professores (1998, p. 70), a formação continuada:

é uma necessidade intrínseca para os profissionais de educação escolar e faz parte do processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Não sendo restrito apenas a momentos pontuais e esporádicos de estudos de temas soltos, sem conceder voz e desejo ao sujeito. Nesse sentido, Placco (2008, p.100) destaca: “e nessa situação, a mediação do coordenador pedagógico-educacional é fundamental, ajudando o professor a identificar o seu próprio momento de sincronicidade e ampliando sua consciência”. Os sujeitos da pesquisa disseram, com frequência, sobre a importância dessa função, para o crescimento profissional deles, e como consequência, uma melhoria no ato educativo.

Eu vejo como ponto muito positivo no trabalho da coordenação: que é trazer esse suporte teórico, porque a gente não pode trabalhar só com a prática, às escuras (Professor P).

A gente que trabalha mais embasado, os alunos tem mais confiança. Eles conversam, eles participam mais. E os alunos da prática daqueles professores que não adotaram, vamos dizer assim, a prática de estarem se apoiando nos escritores, nos materiais, nos trabalhos que a coordenação pedagógica traz, nos pedagogos e tal, o trabalho fica (...) é como se ficasse solto, sabe? Você não vê uma sustentação (Professor A).

É perceptível, nas falas, o papel do coordenador enquanto responsável por oferecer ao professor um suporte teórico. Por outro lado, a fala da professora (A) revela que esse trabalho de formação não é aceito por alguns professores da escola, que trabalham sem consonância com o que é proposto pela mesma. Esta ideia pode ser comprovada pela fala do Professor H que expõe:

(...) mas o pessoal não está muito nem aí não. A mesma coisa é jornada pedagógica, os professores tem o mesmo comportamento dos alunos: a coordenadora tem de falar alto e ela não fala alto, tem de usar microfone, não prestam atenção, se está dando dados estatísticos, alguns não ligam.

Ainda sobre esse debate, os sujeitos ressaltaram muito os ACs, como momento crucial, no qual a formação acontece em conjunto, porém, destacam a falta de frequência dos

professores da sua disciplina, fazendo uma ligação com o descaso para com a formação continuada, bem como, com o trabalho pedagógico como um todo:

É complicado a questão da minha disciplina aqui, porque eu sempre estou nos ACs, eu falto muito raramente, porém eu não percebo isso de outros professores. Tem outro professor que sempre está aqui, mas a maioria falta muito aos ACs. Então, pra área se reunir é muito complicado (Professor E).

Ela tem um conhecimento imensa de educação, sobre as teorias, nas jornadas pedagógicas ou em AC, ela discute com bastante propriedade. Como eu falei, a prova do Estado, a parte pedagógica, parece que foi ela que escreveu. Bem como, o que se discute aqui em AC, quando se deixa. (...) o AC começa, aí chega um professor tal hora e para, chega outro e para (Professor H).

Conforme categoria descritiva, os sujeitos elencam o AC como o momento de formação dentro da escola, porém, em muitos momentos, suas falas expõem outros espaços de formação, subsidiando à mesma um status menos pontual e mais contínuo. Ou seja, não tem hora e lugar para começar e terminar, mas acontece naturalmente, na troca, na interação cotidiana da escola – lugar de aprender e ensinar.

E aí, você conversando com o coordenador pedagógico, como aconteceu agora na oitava série, os resultados foram muito baixos, e eu fiquei muito assustada, porque eu não estava acostumada, aí, conversando com ela, ela disse: “Não, outros professores também se queixaram, então você pode conversar com a turma”. E me sugeriu algumas coisas que eu poderia fazer, pra ver se o problema era com o professor, era com a disciplina ou se o problema também era deles. E aí, eu acho muito importante haver essa troca, né? Entre o coordenador e o professor (Professor M).

Ela trouxe uma apostila com sugestões de motivações. A partir dessas motivações, como a gente poderia trabalhar os nossos assuntos. Então, eu utilizei alguns, principalmente numas séries mais difíceis, que foram as sétimas, em que os alunos ficam dispersos, conversando paralelamente, etc (Professor G).

Esse trabalho do coordenador dentro da dinâmica da sala de aula, ele já prioriza desde o início do ano letivo, desde a semana que precede as aulas, ela já vem nos auxiliando em que propostas a gente tá pensando, que planejamento a gente vislumbra pra o ano inteiro. Então, nos momentos que a gente tem com ela, ela possibilita trabalhos, atividades que já foram feitas, que foram bem sucedidas e dá esse apoio (Professor C).

“Ou seja, a, a (pausa longa), a pedagoga, no caso ela, só deu uma orientação, mas que pra mim clareou todos os questionamentos em relação aos procedimentos” ou ainda: “Eu achei esse material, vou levar para o AC, dá para você trabalhar na sua disciplina (Professor E).

Os sujeitos expõem momentos diferentes: sugestão, motivação, valorização, e embora não coloquem explicitamente isso como um momento de formação, talvez porque não ter ainda a consciência disso, demonstram que essas interações, promovem um crescimento profissional. No momento em que a professora diz que a sala estava indisciplinada, e que a

coordenadora lhe trouxe sugestões que foram posteriormente utilizadas por ela na tentativa de sanar o problema, houve um processo de formação que passou pela escuta, mediação, tentativa de acerto e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Para comprovar essa premissa, o Referencial Nacional para a Formação de Professores (2008, p. 71) descreve que “a formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica (...)”.

Contudo, foi perceptível durante as observações, que esses momentos não são sistematizados, são feitos como conversas informais, sem nenhum registro, inclusive, o que poderia ajudar na organização do trabalho pedagógico. Almeida (2008) ressalta a importância do papel investigador dos educadores no processo de formação, pois um projeto bem definido e articulado deve envolver a pesquisa, delimitando os problemas, registrando e analisando as informações. No entanto, houve apenas um momento em que essa atividade foi sistematizada, porém, da maneira como ocorreu pode ser considerada uma formação pontual: como era finalização da II unidade, a coordenadora pedagógica conversava com os professores sobre o cumprimento dos objetivos propostos para a unidade, no plano anual. Isso aconteceu, ora em AC, com os professores que frequentaram, ora de maneira informal, com os professores que não estavam presentes no dia do AC, e ainda, havia os que não tinham entregado o plano. Os sujeitos destacam como esse acompanhamento acontece:

Ela pergunta se tá tudo certo, (...) se há alguma forma de correção. Então a gente sempre tá fazendo essa avaliação juntas. Geralmente acontece ao final das unidades, né, quando a gente senta com ela e com o articulador (Professor C).

Há sempre uma preocupação de nós fazermos a “cortina pedagógica”, de elencar os conteúdos por série, para que até a própria coordenadora possa socializar com os demais colegas. Então, há essa preocupação com essa seqüência: de garantir, em determinada série, aqueles conteúdos. Então, geralmente essa cortina pedagógica é passada para a coordenação e a coordenação tenta, não é, fazer esses ajustes junto com o professor (Professora P).

Nas Acs, que são os momentos que a gente tem de encontro com a coordenadora, ela faz questão de trazer esse planejamento e exatamente fazer aquele bate papo com a gente: “E aí, como foi essa unidade?”; “Olha, você colocou, tá escrito aqui, os pontos que você deveria atingir. Conseguiu atingir?”; “Ótimo. Não conseguiu, porquê?”; “O que é que a gente pode tá fazendo para que esse ponto seja atingido numa próxima unidade?” (Professor I).

Pode-se perceber nas falas que a ênfase no conteúdo é muito grande, como se ocorresse uma tentativa de controle do cumprimento dos conteúdos estabelecidos para cada unidade, ficando em segundo plano o conhecimento da base curricular das disciplinas e a garantia das aprendizagens. Por outro lado, parece haver uma preocupação da coordenação

pedagógica em unificar a linguagem dos professores da mesma disciplina, socializando os planos e, em mediar as questões pedagógicas, referentes ao currículo, às metodologias e à avaliação. Essa questão foi muito recorrente nas falas dos professores, que dizem ter começado a apreender as questões relacionadas às práticas pedagógicas, no exercício de formação, dentro da escola.

Quando eu comecei a trabalhar aqui, eu percebi essa questão de currículo, essa questão de seqüência didática e tudo. E foi através da coordenação pedagógica daqui (Professora E).

Eu tenho encontrado com ela, em relação a tudo, principalmente, inclusive, com relação ao currículo, à matéria, aos pontos, aos conteúdos das disciplinas. (Professora A).

A prova da certificação parece que foi ela que escreveu. Os textos que trouxe sobre avaliação, de PPP, sobre inclusão, essas coisas assim que geralmente discute (Professor H).

A coordenação pedagógica parece oferecer uma certa segurança teórica para esses professores, que formados em licenciaturas distintas, com currículos voltados para o conteúdo conceitual, buscam na prática, uma maneira de lidar com o cotidiano da sala de aula. Corroborando com esta ideia, Tardif (2002) destaca que os professores buscam uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos na prática. Assim, podem encontrar na coordenadora pedagógica um elo entre os dois saberes, o que eles têm e o que a coordenadora traz, os saberes conceituais e os saberes procedimentais, que aliados possibilitam a construção de tantos outros, como por exemplo, os experienciais e o afetivo. Portanto,

nessa formação, é necessário que pensemos sempre no educador, mas do que no coordenador pedagógico-educacional, no especialista em educação ou no especialista em determinada área do conhecimento, uma vez que a expectativa é a formação de sua consciência crítica como ponto de partida para a efetivação de uma atuação prática condizente com a construção de um projeto coletivo com compromissos sociais: formação de educadores conscientes de si, de sua própria prática e da prática vigente (...) (PLACCO, 2008, p. 104).

A formação da consciência crítica mobiliza o processo de formação, criando uma interação entre ele e a prática cotidiana do sujeito. Essa interação de saberes se presentifica no exemplo de um dos sujeitos, que demonstra também que o coordenador aprende com o professor:

Assim, quando ela tem alguma dúvida sobre o PCN da área, a gente lê o que está escrito da disciplina. No caso de conteúdo, surgiu uma dúvida de conteúdo esse ano,

aí a gente foi sentar pra ver e tirar a dúvida. Eu acho que o coordenador tem de saber, mas não é obrigação dele. A formação dele é em educação e ele tem de saber sobre isso (Professor H).

Quando questionados sobre se a coordenação pedagógica tem conhecimento da base curricular da sua disciplina, no geral, os sujeitos responderam que sim, pois o plano anual possibilita essa construção. Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação do professor, na escola, não perpassa apenas pela dimensão pedagógica, mas, por uma complexidade de saberes que envolvem, segundo Placco (2000), a dimensão técnico-científica, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão avaliativa.

Entretanto, todas estas poderiam se resumir em uma única: na dimensão da formação continuada, que para Placco (2000, p 26):

(...) se o profissional formado a partir da compreensão, explicitada anteriormente, não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, o que ocorrerá? Essa flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e a motivação para conseguir constituem “motores” importantes no assumir da formação continuada.

E é justamente, a habilidade de buscar reflexões condizentes com o trabalho do professor, a motivação e a flexibilidade, citadas pela autora, que o professor espera do trabalho de formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico. O que ficou explícito quando os professores destacam sobre a preocupação da coordenadora em trazer conteúdo atuais para serem discutidos. Essa premissa está de acordo com a ideia de Almeida (2008, p. 12): “a formação do professor deve ser planejada com base nos objetivos da educação na sociedade”, como explicita a professora:

Eu acho muito interessante quando o coordenador tem essa preocupação em trazer a fundamentação teórica, as discussões mais recentes, como a gente tá vendo aí a questão da violência na escola, o bullying, a questão da intolerância. Então, eu vejo na pessoa da nossa coordenadora essa preocupação: de estar trazendo o que está sendo discutido lá fora, para o seio da escola. (...) justamente para o debate, para a discussão (PROFESSOR P).

Ou ainda, quando, no seu trabalho, a mesma demonstra flexibilidade, escutando o professor, acolhendo seus saberes como legítimo para a construção do ato educativo.

E a gente pode fazer um trabalho bacana, onde está se respeitando a opinião de cada um e ao mesmo tempo, a gente acaba seguindo, acaba fazendo o que a escola propõe (...) o que ela quer, só que sem imposição (Professora I).

Essa postura da coordenadora foi um dos pontos que mais me chamou atenção, durante o período das observações. A maneira com que ela ia ao encontro do professor, sem afrontá-lo, tentando convencê-lo, cativá-lo, parece ser baseada numa tentativa de construção de afeto com o mesmo. Contudo, foi perceptível também que essa forma de trabalhar não é com todos os professores, existe uma relação de distanciamento entre ela e alguns deles, na maioria, os que não são participativos e abertos à construção de um trabalho coletivo. Foi notória a existência de uma barreira entre a coordenadora pedagógica e os professores que não participavam dos ACs, ou que se mantinham distantes, com uma postura menos aberta.

Outro ponto dito por Placco (2000), e que merece destaque, é a motivação no processo de formação. Foi observado, a preocupação da coordenação pedagógica em preparar para as ACs, um planejamento que contemplava desde o levantamento de conhecimentos prévios até a tentativa de suscitar a participação dos professores na discussão. Uma das professoras exemplificou, durante a entrevista, uma das formas de trabalho da coordenação pedagógica para motivar o grupo.

(...) A gente faz os estudos e ela sempre coloca pra nós, casos de estudo. Situações hipotéticas que se assemelham muito com o que a gente vive em sala de aula. Inclusive, a gente faz até, algumas vezes, dramatizações a respeito do assunto para ver como a gente vai se sair. A gente se coloca em papel de professor, em papel de aluno para poder exatamente avaliar se por acaso ocorrer um fato semelhante você já vai saber como agir naquele momento, para evitar ser pega de surpresa

Com essa prática, a coordenadora põe o professor para se colocar no lugar do outro ou vivenciar situações cotidianas, as quais o surpreendem, fornecendo, dessa forma, um arcabouço de proposições para o seu saber-fazer. Nessa perspectiva, o formar ganha caráter também de prevenção.

Será nesse processo que o coordenador poderá ler o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e de fazer de cada um. A identificação desses conteúdos, tais como: necessidades, desejos, angústias, etc. é que lhe permitirá planejar um trabalho que tem a prevenção como foco. Logo, ainda que a intervenção seja fundamental no trabalho do coordenador, seu olhar prospectivo, que identifica os objetivos a serem alcançados pelo coletivo da escola e o momento em que se encontra cada um dos sujeitos desse coletivo, é crucial para que se avance e se conquistem melhores resultados no processo educativo (PLACCO, 2008, p. 31).

Destarte, ao estabelecer uma metodologia que escute e que considere o professor, o coordenador poderá, além de motivar o grupo, perceber a reação do professor frente a uma determinada situação, ainda que hipotética, e, trabalhar no grupo, aliado ao seu arcabouço de saberes, formas de como agir diante do real que se instala.

Essas tentativas de enlaçamento dos diversos saberes para a construção do ato educativo pareceu ser uma premissa do trabalho da coordenadora, que afirmou diante de um grupo de professores, durante um AC observado, que é crescente o preconceito com as matérias pedagógicas, entretanto, o professor que faz o diferencial é aquele que lança mão desses conhecimentos, ou seja, o que concilia o conteúdo com a didática. Tardif (2002, p. 39), ao falar do professor ideal, argumenta que este “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

É preciso ir além, é preciso falar não apenas do professor ideal, mas da formação referendada, uma formação que abarque o saber ser do professor e do coordenador pedagógico, como cita Placco (2008, p. 32-33):

Nosso entendimento é que o coordenador pedagógico. Ao prover formação aos professores, na escola, precisa atingir o âmbito pessoal, interno do professor, isto é, este deve promover mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem, de teoria (...).

Na busca de levar o professor a refletir sobre como as suas posturas pessoais constituem o seu fazer profissional, se torna imprescindível seu comprometimento com esses momentos, uma vez que, a formação continuada está prevista no Projeto Político Pedagógico dessa escola, ressaltando os ACs como momento para que esta prática aconteça e a coordenadora pedagógica, enquanto mediadora dessa formação. Pois, segundo Placco (2000, p. 31), “a relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional”. E mais, criar mecanismos de incentivo à participação do coletivo neste processo, falta que ficou explícita nas falas dos sujeitos e nas observações realizadas.

Após essa análise, observo que a representação social do fazer do coordenador pedagógico expressa a formação, tentando fazer síntese que justifique essa categoria, questiono: O processo de saber transmitido para os professores não estaria num formato unificado? Ou a formação que se busca é um momento em que a ação engendra a trilha do ensinar e do aprender?

5.6.3 Escuta

A categoria escuta elucidada a forma com a qual os sujeitos concebem a relação entre professor e coordenadora pedagógica. A denominação desta categoria, parte do pressuposto de que em muitos momentos, durante a entrevista, observações e também nos desenhos, os sujeitos relatam que a coordenadora sempre ouve, antes de agir, o que instaura entre eles um conforto em se posicionar e, por conseguinte, uma relação aberta ao diálogo. Veja as seguintes falas:

É uma pessoa sempre aberta. (...) o bom dessa pessoa é que ela já não vem com algo predeterminado, primeiro ela ouve, né, vê como é o problema, o que você queria com aquilo, pra depois nos auxiliar (Professor C).

A coordenação é aberta ao diálogo. Então, eu acho que isso, realmente, me dá uma sustentação. E é uma pessoa que a gente pode confiar, pode trocar experiência, está ali orientando (Professor P).

Ela procura te escutar e ela procura adaptar o que você está trazendo à visão dela, à visão da escola, né? (Professora I).

A escuta é confundida, muitas vezes, com o ouvir, pelo senso comum. Mendes (2009, p. 26) difere ouvir e escutar: “ouvir vem do latim *audire* (ouvido/ audiência), está diretamente ligado ao sentido de audição (...) escutar vem do latim *a(u)scutare* (aplicar o ouvido a)”, ou seja, escutar é mais que perceber ou reconhecer sons, é ouvir com atenção, é ver nas entrelinhas. “Pra escutar, o sujeito necessita de atenção, além de todos os órgãos de sentidos, escuta também a ânima, o corpo, o gesto, o cheiro, e essencialmente a subjetividade” (ORNELLAS, 2008, p. 137). Dessa forma, podem-se escutar sinais, olhares e experiências individuais, afetos prazerosos e desprazerosos.

Estabelecer uma categoria sobre a escuta se faz pertinente na medida em que estamos tratando da relação entre professor e coordenador pedagógico, são dois profissionais que possuem funções e formação distintas, mas converge num só objetivo: o fortalecimento do ato educativo. E, pensar que essa relação é tecida entre Eros e Thanatos, é reconhecer que as relações são permeadas pela ambivalência⁴⁰, e que é necessário escutá-la, na busca pela transposição do mal-estar vivido na escola, e quem sabe, na (re)criação das práticas educativas.

⁴⁰ A palavra derivada do latim prefixo *ambi*, que significa "dois" e *valência*, que é derivado do latim *valentia*, significando "força". O termo foi proposto pelo psicanalista Eugen Bleuler (*Vortrag über Ambivalenz*, 1910) e foi depois redefinido por Freud. Significa a experiência de ter pensamentos e emoções simultaneamente positivas e negativas.

Vale ressaltar que as respostas mencionadas, quando questionados sobre como eles consideram a sua relação com coordenador pedagógico, foram pontuadas de maneira bem pessoal, trazendo o afeto sempre como um sentimento romantizado, prazeroso, ressaltando a amizade, o carinho, e até a maternidade:

É porque a coordenadora, a nossa coordenadora em particular, é uma amiga, né? É uma amiga nossa na verdade (Professora C).

A minha é boa. Até mesmo porque, por questões pessoais mesmo. Quando eu entrei aqui, no ano que eu entrei eu engravidei. E não foi uma coisa assim, não foi algo planejado. E eu não estava com aquela felicidade toda, aí ela chegava assim... Ela não chegava para conversar comigo, mas falava: “Você hoje está assim”. Dando aquelas coisas de motivação, sabe? Falava sobre filho, perguntava se já sabia o sexo e perguntava como eu estava: “Tá triste”? E sempre falava alguma coisa assim comigo, que ajudou na minha relação com ela (Professora E).

Gosto tanto como pessoa quanto como profissional, sabe? Principalmente por ela ser muito estudiosa, por trazer sempre novidades pra gente. Um apoio, muitas vezes ela se coloca, vamos dizer assim, como uma mãe, no momento em que a gente se vê como muito desespero em relação a uma turma. Nessa questão mesmo da indisciplina, ela mostra outras alternativas pra gente, como é que a gente pode abordar aquele adolescente que está passando por tantas questões e que as vezes quer botar todas as questões em sala de aula. E ela vem como um apoio. Então, minha relação é ótima” (Professora I).

As falas revelam a interferência da coordenadora pedagógica tanto nas questões profissionais quanto pessoais dos professores. Porém, durante as observações, não foi constatado que essa relação fosse de uma escuta no campo da pessoalidade. A coordenadora pedagógica demonstrou ser uma pessoa muito reservada, embora acolhesse sempre a fala, os desejos e as limitações dos colegas, no sentido de orientar, auxiliar e mediar o trabalho na escola.

Sobre a escuta do coordenador pedagógico ao professor, Almeida (2007, p. 74) destaca que:

Observando e ouvindo o professor em sua atuação, é possível diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a ajuda de que precisa naquele momento, o que pode ser feito por indicações de ações, de leituras, intermediações na troca de experiências, encaminhamentos diversos.

Apoiando esta idéia, Souza (2003), destaca que o grupo de professores é o foco do trabalho do coordenador na escola, e lidar com este grupo implica considerar suas especificidades, identificando as suas demandas e promovendo ações para atendê-las. Trata-se de uma escuta pedagógica que se mostra como um instrumento indispensável ao fazer do coordenador, pois possibilita a instalação de um canal de comunicação entre os sujeitos do ato

educativo. Além disso, através dela, o coordenador pedagógico pode perceber o mal-estar que permeia a prática do professor, conforme citam os sujeitos abaixo:

Conheci a coordenadora na semana pedagógica, e assim, eu me dou super bem com ela. Todas as dificuldades que eu tenho eu recorro a ela, a gente troca ideias, a gente discute. Eu acho que é um relacionamento bom, profissionalmente falando e também uma relação pessoal de respeito, de troca mesmo, de uma ajudar a outra (Professor M).

A melhor possível. Nunca houve nenhum problema entre a gente e com toda certeza, pela pessoa que eu sou e que ela é, nunca vai haver. É uma pessoa sensível, é uma pessoa democrática, é uma pessoa aberta à novas ideias, entendeu? (Professor G).

É uma pessoa que colabora e contribui muito com o andamento da escola, uma pessoa que chegou aqui para agregar valores, e vestiu a camisa da escola, como a maioria de nós que estamos aqui e vestimos a camisa. E o que a gente quer é que o aluno cresça e com isso a nossa escola também cresça (Professor A).

Esses sujeitos demonstram que a relação entre o par coordenador pedagógico-professor procura um objetivo em comum: o fortalecimento do ato educativo através da troca, da interação e da escuta. Esses exemplos podem ser comprovados pelos desenhos (ver categoria descritiva dos desenhos – p. 107). Por exemplo, o desenho 2 (p. 109) simboliza uma relação de parceria entre coordenador pedagógico e professor, que cruzam as mãos no sentido de demonstrar abertura ao outro; o desenho 3 (p. 110) simboliza, de forma metafórica, a realização de um ato a partir do elo coordenador pedagógico-professor, representado pelas palavras motivação – esperança; o desenho 4 (p. 111) demonstra a escuta do mal-estar da professora pela coordenadora pedagógica e a disponibilidade da mesma; e, por fim, o desenho 5 (p. 112), no qual existe uma escola que parece simbolizar a relação coordenador pedagógico-professor no intuito de fortalecer o crescimento social, político e cultural da escola e possivelmente, da sociedade como um todo. O desenho 5 (p. 112), do professor H, é respaldado na sua fala, expressa durante a entrevista, quando questionado sobre a influência da relação entre coordenador pedagógico e professor na sua prática, ele diz: “Influencia. Eu aprendo algo, quando a gente está discutindo pedagogia e ela também quando discute a minha disciplina. Eu sugiro e aceito as sugestões dela” (Professor H).

Foi relatada, também, a preocupação da coordenação pedagógica em escutar as experiências dos professores das diversas disciplinas, na intenção de compartilhá-las com os outros colegas, valorizando assim, o trabalho do professor.

E essa valorização parte da coordenação pedagógica. Ela valoriza o seu trabalho. Então, se você faz um trabalho bom na sala de aula, que teve um efeito positivo, ela passa para os outros colegas (Professor G).

A área Ed. Física é como a área de linguagem (referindo-se ao AC), aí tem mais professores de português. Então, se concentra mais em português. Aí ela sempre pergunta, ela dá gancho nos ACs: “Ah, a professora de Ed. Física vai falar sobre uma experiência que ela teve que eu achei interessante”. Essa experiência vem do próprio questionamento que ela faz pra mim: “O que você está trabalhando com a 7ª, o que você está trabalhando com a 8ª,?” Ou então: “Eu achei esse material, vou levar para o AC, dá pra você trabalhar em Educação Física?”. Então ela sempre tá perguntando o que é que eu estou trabalhando (Professor E).

Além da valorização, o exemplo da professora (E) revela algo preponderante, que em nenhum momento foi perceptível ou dito, mesmo com as observações e entrevistas, que a coordenadora não tem acesso aos planos de aula semanais ou mensais desses professores, por isso, a pergunta sobre o que a professora está trabalhando. Isso não favorece o acompanhamento do trabalho pedagógico, uma vez que exige que o coordenador busque, de maneira aleatória, indícios que justifiquem o fazer do professor: Nos ACs, nas conversas informais, indo à sala de aula para questionar, entre outros mecanismos. Essa prática dificulta a sua comunicação com o próprio professor, com a direção, os alunos e os pais, comprovando que na escuta do fazer do professor pelo coordenador pode existir um ruído, uma interferência.

Outro aspecto que repercutiu bastante, durante as observações, foi que essa escuta não é feita com todos os professores, mas apenas com aqueles que se mostram abertos para que ela aconteça. Não foi perceptível a negação de uma escuta por parte da coordenadora pedagógica, pelo contrário, ela busca escutar todos que a solicitam, questão aliás, elencada como um dos fatores que interferem diretamente no seu fazer, só que muitos professores não possibilitam abertura para que essa escuta ocorra. Para exemplificar, trago um fato que foi muito repetido durante o período de observação: existe uma professora que nunca está nos ACs, apenas entra na sala da coordenação para pegar e deixar seu material, em nenhum momento entrou na sala dos professores e apenas uma vez, se dirigiu à coordenadora pedagógica para falar de uma aluna que estava com problema de saúde. Entre mais ou menos quarenta professores, outros se comportam da mesma maneira, deixando de estabelecer um canal de comunicação que poderia favorecer o ato educativo. A coordenadora pedagógica, por sua vez, também não demonstrou aproximação para com estes professores, como se a resistência dos mesmos impedissem que a escuta os afetasse, e como consequência, foi instalada uma barreira entre eles.

Essa postura da coordenadora pedagógica vai de encontro com a concepção de Almeida (2007, p.71), quando expressa que: “Na tarefa de coordenador pedagógico, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades,

angústias, em seu momento, enfim”. É dispor de uma escuta que acolha as diferenças e um olhar que reflita antes do ato. Para complementar a ideia de Almeida (2007), Corsino (2000, p. 123 apud ORNELLAS, 2005 p. 58) ensina que:

é preciso estar aberto ao outro para o diálogo acontecer, para rever pontos de vista, para se posicionar. E esta abertura na escola depende muito do professor, que é mediador nas relações em sala de aula, (...), que explicita as vozes autoritárias, que faz circular as discussões entre o grupo, que deixa aflorar as diferentes opiniões, que respeita e faz respeitar as diferenças. Aprender a ouvir e a falar deveria ser o grande ‘exercício da escola’(...)

Além disso, a não escuta acontece por outros motivos, tais como: postura do coordenador, insegurança, comodismo, deficiência na formação do mesmo, entre outros fatores. “Conversar com o professor ‘é um trabalho que dá muito trabalho’. Isto porque o coordenador tem que desalojar práticas instaladas e se propor dar espaço para o professor falar sobre suas percepções” (CLEMENTI, 2007, p. 58). Dessa forma, o coordenador pedagógico deve experimentar deixar o professor falar e escutá-lo despido de qualquer preconceito.

Por outro lado, os relacionamentos também são fortalecidos pela via da escuta. “Acredito que a tentativa de um ouvir ativo e de uma fala conseqüente tornará mais confortável o relacionamento do coordenador pedagógico com seus professores” (ALMEIDA, 2007, p.73). É preciso escutar os gestos, os olhares, as subjetividades dos professores, permitindo, dessa maneira, a constituição do afeto no interior da escola.

Para comprovar essa premissa, pode-se destacar o relato do Professor C, que fala sobre a influência da relação no trabalho pedagógico:

Independente de sermos profissionais, a questão da empatia, isso influencia, tanto falando de professor-coordenador quanto de professor-aluno. O respeito é essencial, mas a empatia faz você ter uma certa simplicidade, buscar ajuda ou se permitir também aprender, porque se você não tem uma relação boa com o seu coordenador tanto você pode se fechar para as proposta que ele vai te dar, quanto o contrário, né? Então, acredito que para um trabalho dar certo tem um elo de amizade. O respeito, claro que é essencial para qualquer relação, mas se não houver essa empatia, eu acredito que o trabalho não vai surtir efeito (Professor C).

Os sujeitos também falam da importância da relação entre coordenador pedagógico e professor como um reflexo para o trabalho em sala de aula, na relação professor-aluno.

Eu acho que esse trabalho que ela faz, de chegar, de conversar, de dialogar (...) Ela, assim, está sempre aberta à críticas, entendeu? Então, isso, de certa forma, é um exemplo pra que a gente também lide dessa forma com o nosso aluno. Então,

certamente, se essa relação não fosse tão interativa, tão amistosa, isso também poderia refletir negativamente em sala de aula (Professora P).

A postura da coordenação pedagógica influencia na relação que a mesma estabelece com o professor. No caso pesquisado, fica clara a forma aberta e respeitosa com a qual a coordenadora trata os professores, mas também deixa evidente a omissão da mesma, confirmando o que foi dito na categoria descritiva da observação, com relação aos professores que não desejam que o trabalho seja realizado em parceria. Os sujeitos escutados durante a entrevista tocaram neste ponto:

Logicamente que dizem que você dá aquilo que recebe, né? Se você recebe coisas boas, a tendência é você passar coisas boas. Então, eu acho que nesse aspecto do afeto, da atenção, sempre que possível, dentro das possibilidades dela, ela sempre tem assim, atendido, pelo menos as minhas necessidades. (Professora P).

Influencia porque você se sente mais aberta, você se sente mais a vontade para chegar e falar. E também pelo fato de você saber que vai ter uma resposta. Você já procura o coordenador pedagógico consciente de que ele vai te ajudar, de que ele vai tentar resolver o problema. Então, você tem confiança no coordenador pedagógico, por conhecer, por ter uma relação de confiança entre os dois (Professora M).

Eu acho que influencia, quando você tem uma pessoa que ela é um elo, é um sustentáculo, você sabe que a qualquer momento você pode recorrer e ela está ali pra te ajudar e te dar apoio. Então, isso é muito bom. E depois que a coordenadora pedagógica chegou aqui no colégio a gente conseguiu unir mais, agregar mais os professores e os pensamentos com relação ao desempenho escolar (Professora A).

Os sobreditos exemplos comprovam que o coordenador pedagógico precisa estar aberto para observar o professor, escutar as suas falas e os seus silêncios, os seus afetos prazerosos e desprazerosos, para, a partir dessa escuta, desvelar os sintomas presentes nos ditos e nos silêncios, e propor soluções para o convívio e/ou a superação do mal estar na escola. Ornellas (2008) defende que escutar e falar faz parte do processo educativo, são constructos não dissociáveis, uma vez que a escola é espaço de comunicação, socialização e aprendizagem.

Dessa forma, o exercício da escuta fará tanto coordenador como professor compreender que são sujeitos da falta, da incompletude, e que a parceria entre os dois formará uma parceria dialógica como: presença e ausência⁴¹; dentro e fora; prazer e desprazer. Como

⁴¹ Como no processo de fort-dá – Conceito psicanalítico introduzido por Freud para nomear o par simbólico presença e ausência (CHEMAMA, 1995).

uma fita de Moebius⁴², que não tem dois lados, mas está em constante transformação, na busca pelo caminho que vise o ato de ensinar e aprender.

Após refletir sobre os ditos, não ditos, traços e posturas dos sujeitos dessa pesquisa, pode-se inferir que a escuta está ancorada no diálogo, na valorização, na troca e no respeito. Assim, tecer uma escuta do que acontece na escola, nas relações de afeto entre professor e coordenador pedagógico, pode ser um caminho a trilhar em busca de práticas que valorizem o ato educativo.

5.6.4 Co-ordena

Muito se debate neste estudo sobre a questão da fiscalização, da inspeção e da burocracia que permearam, por muito tempo, o saber-fazer do coordenador pedagógico; e que ainda nos dias atuais, imprime o estigma de controle no *savoir-faire* deste profissional. Por isso, apesar de parecer contraditório estabelecer categorias como mediação e escuta, e depois falar de ordenar, se faz necessário na medida em que este se revelou como fala evocada diversas vezes, pelos sujeitos, que dizem sobre controle, poder e organização.

Para começar a interpretação desta categoria, recorro ao desenho 6 (p. 112), no qual, o Professor G se refere à qualidade da educação e traça setas direcionadas para os professores, que estão colocados abaixo e em tamanho menor, com relação à coordenadora pedagógica. Ao analisar o desenho, fiquei a questionar-me se a qualidade da educação estaria subordinada ao poder do coordenador pedagógico sobre o professor, contrariando as discussões travadas até o presente momento.

Em outro desenho, o 1 (p. 107), essa concepção de controle não é tão explícita, mas é perceptível a figura do coordenador pedagógico no centro da interação, o que passa uma ideia paradoxal: ou ele é um sujeito indispensável para a construção do ato educativo ou ele se encontra na base da hierarquia vertical ainda existente nas nossas escolas.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, controle significa: “1. monitoração ou fiscalização minuciosa de acordo, padrões e normas. (...) 3. Poder, domínio ou autoridade” (HOUAISS, 2004, p. 189). Consiste, então, em averiguar se as atividades realizadas condizem com o esperado, no caso da escola, se condizem com o planejamento e atendem às necessidades do ato educativo. Por outro lado, diz da autoridade, da hierarquia, do jogo de

⁴² Uma fita retangular efetuada meia volta sobre ela mesma. Deve o seu nome a August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858. (ORNELLAS, 2008, p. 83).

poder. São exatamente, as duas formas de controle, que os sujeitos expressam nos seus discursos.

Pensando sob a primeira perspectiva, justico talvez, a necessidade e a preocupação da coordenadora pedagógica em obter os planos anuais dos professores, fato que ficou marcante durante as observações, como já dito. A coordenadora buscou, no final da unidade, saber dos professores se eles tinham dado conta dos conteúdos previstos, se tinham realizado as interfaces⁴³, quais as dificuldades e os motivos pelos quais alguns não deram conta do que haviam previsto, conforme dizem os sujeitos:

Porque antes eu não tinha coordenador pedagógico. Então, a gente fazia o planejamento e entregava na direção, porque era pedido que houvesse um planejamento para ser entregue. Era entregue e era arquivado, o diretor não analisava. Já o coordenador pedagógico, não. A gente teve um momento de entrega, de elaboração primeiro, na jornada pedagógica, desse planejamento. Depois a gente entregou e aí ela olhou, discutiu com os outros colegas, professores que dão aula na mesma série, mas em turno diferente ou em turmas diferentes. Então, ela verificou tudo isso, discutiu, viu os exemplos, viu se estava coerente com as exigências da secretaria de educação do Estado, e aí ela tem esses documentos em mãos (Professor M).

Contradizendo o exemplo do Professor M, alguns sujeitos defendem que o trabalho de acompanhamento realizado pelo coordenador pedagógico precisaria ser mais efetivo. Debrucemo-nos sobre as falas:

Muita coisa que a coordenadora faz, não dá um retorno. Por exemplo, quando a gente entrega um planejamento, ela olha pelo que está escrito e pelo que a gente diz (Professor H).

Porque no início do ano é solicitado a todos os professores, o planejamento. Eu não sei se todos os dias ela pega esse planejamento, o meu e o dos outros professores, para saber onde nós estamos indo; que assunto a gente conseguiu dar, se não conseguiu, o porquê, etc. Só pergunta no final da unidade (Professor G).

Até mesmo porque ela cobra isso de mim. Ela pergunta: “O que você tá trabalhando com o 2º ano? O que você tá trabalhando com o 1º?” (Professor E).

De acordo com estas falas e com o que pude observar, a coordenadora pedagógica não realiza um acompanhamento constante, acompanha apenas o plano anual a cada unidade. Por não realizar um trabalho de produção e acompanhamento dos planejamentos semanais, muitas vezes, o faz de maneira não sistematizada, apenas pergunta, sem solicitar o planejamento ou sem realizar um registro escrito da resposta do professor.

⁴³ Nome dado pelos atores escolares para a interdisciplinaridade proposta no livro didático utilizado por eles.

Contudo, alguns sujeitos destacam a importância do controle baseado na segunda perspectiva exposta para o conceito de controle (ver p. 134), para a organização do trabalho na escola, dizendo que certas cobranças são responsabilidades da coordenadora fazer e que esta deveria ter mais poder dentro da escola:

Aqui, na escola, a gente tem um suporte, certo? Graças à coordenadora. Então, de certa forma ela faz uma cobrança, que é justa, que no caso é o papel dela como coordenadora, e isso daí a gente acaba colocando em prática (Professora G).

Eu vejo que é uma necessidade ter um acompanhamento pedagógico e outra, é uma necessidade o pedagogo ter mais poder na escola. Apesar de muitas pessoas não gostarem da palavra “poder”, eu costumava dizer na universidade, que uma das diferenças entre a escola pública e a privada, é a repressão da escola privada. Apesar da pessoa não gostar da palavra repressão, mas é uma repressão no sentido de cobrança (Professor H).

Os pontos de vista sinalizam uma aproximação com a ideia de Foucault (1999, p. 173), quando ele trata da homogeneização da escola, para adequar-se ao modelo disciplinar vigente na sociedade do séc. XVIII. “Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre”. Só que não se trata de alunos, e sim de professores, que deveriam se desdobrar ao olhar supervisivo do coordenador pedagógico, deixando de lado suas identidades, necessidades e desejos, como no desenho 6 (p. 112). Para aquele autor, essa concepção faz da escola não apenas uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e de hierarquizar (FOUCAULT, 1999).

Em outra perspectiva, outros sujeitos também citam a cobrança, como um controle natural:

Ela é muito verdadeira, é muito transparente, e sabe se colocar de uma forma bem tranquila, não é? É uma pessoa que sabe chegar no profissional, ela sabe discutir, ela sabe questionar, na hora de exigir, ela sabe, de forma bem tranquila, de forma pacífica. É... realmente, eu me sinto muito a vontade, ela nos deixa bem a vontade” (Professora P).

Ela respeita o professor e é isso que torna rico o trabalho da gente. eu, particularmente, já trabalhei com pessoas que eram na base da imposição: é isso, é isso e acabou. Então, você tinha alguma coisa que você queria compartilhar e que você podia dizer: “Não, vamos rever. Será que a gente não pode utilizar? Ir adaptando dessa forma?”. Não. “Tem de ser assim” (Professora I).

Parece-me que os sujeitos falam de uma cobrança no sentido de acompanhamento, mediação e escuta, na qual a coordenadora exige sem invadir o espaço que é do professor,

entendendo e respeitando o seu trabalho. Todavia, Foucault (1999, p. 196-197) destaca que “o acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. (...) agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”. Dessa forma, mesmo o controle tendo um caráter de acompanhamento, ele pode se configurar como uma estratégia de exercício do poder, que não coloca o coordenador numa condição de superioridade com relação ao professor de maneira explícita, mas que de certa forma, o faz superior, uma vez que este é responsável por direcionar as questões pedagógicas na escola.

E existem professores que colocaram o coordenador como um sujeito que está acima do professor: “Porque uma outra função do coordenador pedagógico é atribuir as funções ao docente, saber o que o docente vai fazer. Então, é a partir daí que ela pega o que os docentes estão fazendo na sala de aula” (Professora G). Há dois pontos a considerar neste discurso. Primeiro: será que é o coordenador que atribui as funções ao professor? Se concordarmos com essa elucubração, negaremos todos os saberes do professor.

Em segundo lugar, o coordenador precisa saber o que o professor faz na sala de aula, mas isso só ocorrerá se este se dispôr em construir o planejamento em conjunto com o professor, ou na melhor das hipóteses, considerando o real e o ideal, se este recebesse o planejamento periódico do professor, orientasse questões referentes às práticas e à avaliação, dessas sugestões e compartilhasse isso com o professor.

A falta é expressa pelo sujeito, que diz do retorno desse planejamento e do acompanhamento das avaliações. E, ainda que tenha sido recorrente que o planejamento não é considerado por eles e pela coordenadora como algo burocrático, falta mais consistência neste trabalho:

Eu acho que se eu entrego um planejamento, tem de acompanhar o planejamento. E se caso for, assistir aula. Esse acompanhamento é necessário. Acompanhar a avaliação, eu acho que o coordenador tem de ler a prova antes de entregar e como ela está sendo devolvida (Professor H).

Tornou-se perceptível que a intenção dos sujeitos ao falar de controle, era no intuito de falar de acompanhamento e organização do ato educativo, de co-ordenar, o que conforme Foucault (1999), não extingue o exercício do poder. Vejamos os exemplos que se seguem:

Eu acho que o coordenador pedagógico precisa assumir esse papel de ser administrador na hora de exigir tarefas, de cobrar tarefas. A Jornada Pedagógica é um exemplo disso, parece que quando o coordenador pedagógico fala, entra num ouvido e sai pelo outro. E eu sei que em escola privada, se o coordenador

pedagógico disser que dois mais dois é cinco, vai ser cinco. E em escola pública não, é aquela ideia que você não tem a quem obedecer (Professor H).

Eu já trabalhei em outros lugares em que não existia cobranças, então, você fica de uma certa forma, desorientada, não sabe que rumo você deve tomar. Está entendendo? E a partir do momento em que eu me deparei com uma outra escola que tinha um coordenador pedagógico que fazia as cobranças necessárias, aí você realmente faz um trabalho de qualidade. (...) Só que aqui nessa instituição de ensino, existem pessoas que não gostam disso. De cobranças e orientações necessárias, entendeu? Então, para que se tenha um trabalho de qualidade eu acho que é necessário (TOM BAIXO). Eu acho que é fundamental, se por acaso, um dia eu fosse coordenadora pedagógica, eu ia ter muitos inimigos, porque eu ia pegar no pé de muitas pessoas. Que é coisa que ela não faz (Professora G).

Os professores trazem ainda da modernidade, o estigma de que é o coordenador que tem o poder de impor e de vigiar o trabalho do professor. É preciso desmistificar essa ideia de que imposição é sinônimo poder, como se as coisas só pudessem ser realizadas sob uma égide. O próprio Foucault (1999, p. 198) destaca:

o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar a tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem.

Sendo assim, é notório que a coordenadora precisa intensificar os trabalhos sobre os planejamentos e as avaliações, mas isso não quer dizer que deva impor, e sim trabalhar de maneira a construir uma postura ética e comprometida juntamente com os professores, mostrando as regras previstas nos documentos oficiais e no projeto político pedagógico da escola, em que estão estabelecidas a função de cada um dentro da mesma; além de combinar e estabelecer contratos entre eles. É claro que não é uma tarefa fácil, demanda formação e escuta, mas é possível, conforme foi explicitado por um dos sujeitos:

Acho que hoje, a mais desafiadora é ela justamente conseguir respeitar a individualidade de cada professor e conseguir botar a proposta dela. Por exemplo, existe a proposta do sócio-interacionismo, só que tem muitos professores que ainda são muito tradicionais. Então, ela tem que ser muito diplomática, eu acho que é isso, manter a diplomacia dela saber colocar a ideia, a visão dela, e ao mesmo tempo, não desmerecer o que o professor está trazendo. Não impor, não bater de frente. E a coordenadora da gente, eu diria que ela é uma excelente diplomata. Eu digo sempre a ela, porque ela consegue colocar a ideia dela, ela consegue, convencendo, sem estar te impondo (Professor I).

Ao analisar esta categoria, na qual ora o coordenador pedagógico é orientador, ora é controlador, ora exerce o poder sobre o professor, cabe questionar: A posição pela qual o professor enxerga o coordenador ainda é de submissão? Será que mesmo dentro de uma

suposta gestão democrática, o coordenador ainda está acima do professor, conforme o desenho 6 deste estudo? Ou o coordenador é um líder, e como líder exerce relações de poder para agregar a organização do grupo, co-ordenando, conceito já explicado na fundamentação deste estudo?

Com esses depoimentos, percebe-se que as representações sociais do professor sobre o coordenador pedagógico, embora de forma velada, giram entorno do controle, da fiscalização, do poder imposto e da hierarquia vertical, sem perceber que numa parceria dialógica, em que o poder é compartilhado no momento em que cada um se coloca como sujeito responsável pelo ato educativo, pois “o indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 1992, p. 92).

5.6.5 (Im)possibilidade

Utilizo essa expressão para simbolizar os limites e as possibilidades do saber-fazer do coordenador pedagógico, uma vez que, os sujeitos desta pesquisa elencaram uma série de motivos, os quais (im)possibilitam um trabalho mais satisfatório que viesse a atender as necessidades do ato educativo.

Analisando mais uma vez o perfil da escola, *lócus* da pesquisa: 2.035 (dois mil e trinta e cinco) alunos, 76 (setenta e seis) professores, 32 (trinta e dois) funcionários, 1 (uma) coordenadora pedagógica que atua, segundo questionário preenchido pela escola, orientando e acompanhando “todas” as ações pedagógicas junto aos professores e alunos; articulando e elaborando o Projeto Político Pedagógico da escola de maneira participativa; viabilizando a implantação das ações prevista neste projeto; acompanhando e informando aos pais o rendimento dos alunos; articulando ações para acompanhar e melhorar o desempenho dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; e promovendo momentos de formação durante a atividade complementar.

A proposição colocada pela escola ressalta a necessidade de se pensar sobre em que espaço/tempo estas coisas se presentificam. Os sujeitos criticam a quantidade de demandas, bem como a dimensão físico-humana que a escola possui:

O regulamento do [colégio], o que é de responsabilidade do coordenador é também é imenso. A carga é muito grande. Responsável por materiais diversos dos

professores, responsável pelos pais, responsável pelo planejamento, é responsável pelo PPP, aqui no [colégio] também, recebe pais (...) (Professor H).

Gente, boa vontade ela tem, mas a escola é muito grande. O número de salas, assim, é imenso, então, em outros tempos, eu falo isso com propriedade, não é? Ela faz um trabalho bom, mas nós já tivemos tempos melhores, que nós podíamos sentar, conversar, debater, sempre nós fazíamos estudos de algumas obras e isso era muito interessante (Professora P).

Não tem, não dá para ela sozinha ter uma escola como essa e poder fazer, executar um trabalho bem feito, da maneira como deveria (Professora C).

A constatação dessas (im)possibilidades ficou muito clara nas observações realizadas. Durante a execução das suas funções de formação, as ACs por exemplo, ou numa conversa com pais ou professores, durante a articulação de um projeto ou análise dos planos anuais, atividades sistematizadas que pertencem a sua rotina diária, a coordenadora pedagógica era solicitada para resolver problemas de indisciplina de aluno, providenciar avaliações que faltaram, verificar horário para liberação de turmas, recarregar piloto para quadro, liberar material e recursos didáticos.

Pierini e Sadalla (2003, p. 76) emergem para ajudar a refletir sobre o tempo, a rotina e as suas possibilidades no fazer do coordenador pedagógico:

Tempo em que se poderia fazer tudo e fazer nada. Tempo composto por pautas quase sempre muito extensas e pela urgência de demandas. Tempo real e significativo da rotina da escola, do cotidiano do professor. (...) Tempos de escuta e não escuta (...). Tempos de laços e de nós.

Essas interrupções marcam a quebra da organização do trabalho de coordenação e reflete diretamente no fazer do professor e, conseqüentemente, no avanço do ato educativo.

As falas descritas, a seguir, demonstram a insatisfação por parte dos professores, que relatam o quanto a falta de tempo, a quantidade de demandas e os desvios da função impossibilitam a viabilidade de fazer pedagógico mais ativo.

As coisas têm ficado mais difíceis, até da gente travar um diálogo, uma discussão, porque o tempo é muito curto, nós só temos esse momento da atividade complementar, e mesmo na atividade complementar, ela está ocupada com outras demandas da escola (Professor P).

Como ela é uma só para várias coisas, às vezes, quando ela está aqui organizando, conversando, está acontecendo “N” fatos lá fora, que muitas vezes foge até do controle, por conta dela não dar conta dessa demanda que é muito grande. De manhã a gente tem mais 800 alunos, sei lá, mais tantos professores. É complicado, sabe? (Professor A).

E ela trabalha aqui como vice, como diretora, menos como coordenadora pedagógica para acompanhar planejamento ou acompanhar a prática em sala de aula. (...). No

caso aqui, como falta pessoal de atendimento, falta à própria presença da direção, a coordenadora pedagógica tem dia que está aqui, só falta ficar aqui como porteira do [colégio]. Tem dia que ela é a verdadeira faz tudo do [colégio] (Professor H).

As queixas são basicamente voltadas para a formação e para o acompanhamento do trabalho do professor. Elas demonstram a necessidade que o professor tem de ser visto, notado, escutado, revelando assim, o fazer do coordenador pedagógico como uma possibilidade de auxílio, suporte e parceria ao trabalho do professor. Segundo Pierini e Sadalla (2003, p. 77):

o grupo interfere na atividade do professor, ainda que seja considerada a individualidade de cada integrante dele, apontando, entretanto, a necessidade da intervenção do coordenador para que seja desenvolvido um trabalho que possibilite a 'superação das fragmentações'.

Assim, os sujeitos reivindicam:

Só que com um coordenador só, como a gente tem aqui, ela está na parte do vespertino, então, no vespertino ela entra em contato com todo mundo e consegue fazer esse trabalho, mas o noturno, que tem uma clientela completamente diferente, que precisaria de um projeto diferente também, a gente já não tem esse suporte. De manhã também não, que também já é outra clientela (Professor M).

Nesse sentido, os sujeitos também reivindicaram a necessidade de mais profissionais para atuar na coordenação pedagógica, visto que a escola se enquadra, segundo o Decreto nº 6.212/1997, como escola de grande porte, abrigando 2.055 alunos. Como funciona nos três turnos, baseado nessa legislação, a escola teria no mínimo três coordenadores pedagógicos. Observe as queixas:

Eu acredito que para a escola funcionar deveria ser no mínimo dois coordenadores pedagógicos, no caso aqui, como são três turnos deveria ser três coordenadores pedagógicos (Professor G).

E eu acho que a escola sem o coordenador pedagógico, ela fica a deriva, é que nem um barco a deriva. A gente tem uma única coordenadora aqui no [colégio], uma escola enorme dessa, precisaríamos de pelo menos três, uma em cada turno, para que esse fazer educação conseguisse estar mais um pouquinho sustentado, um pouquinho mais amarrado (Professor A).

Olhe, a gente está falando de uma realidade de escola pública, boa vontade ela tem e eu sei que ela luta por isso. Agora, se eu for de afirmar que ela consegue fazer tudo 100%, não vai conseguir. Humanamente é impossível. Até porque é uma escola que deveria ter três coordenadoras, só tem uma. Uma pra dar conta de três turnos (Professor I).

Essas queixas parecem ficar sem respostas, na medida em que, no ano de 2010, o estado da Bahia baixou a portaria 2868, pondo os coordenadores pedagógicos à disposição da Secretaria de Educação, limitando ainda mais o seu fazer na escola, uma vez que este, a depender da sua carga horária, atende de três a seis escolas. Essa medida deixa a escola, o professor e, principalmente, os alunos, sem um suporte pedagógico que auxilie na construção do ato educativo.

Por outro lado, Christov (2003) assegura que por mais difícil e autoritária que sejam as imposições para o trabalho do coordenador na escola, este precisa ser consciente de sua importância e entender que a escola não está isenta de confrontos perpassados por relações de poder. Mas, “(...) conta com a possibilidade de se colocar como sujeito que cria situações e reverte fatores de impedimento, superando a condição de vítima em um contexto opressor” (CHRISTOV, 2003, p. 68).

Assim, essa categoria demonstra a possibilidade da necessidade do trabalho do coordenador pedagógico na escola, em parceria com o professor. Entretanto, demonstra também a (im)possibilidade vivida por esses autores escolares, na medida em que a falta se instaura na falta de tempo, quantidade de demandas e nas condições de trabalho impostas pelo Estado.

Segundo Ornellas (2008, p. 85), “no papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, a docência brinca de Fort-da, porque há desejo de que presença e ausência provoquem faltas, e que estas são costuradas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes”. Nesse sentido, as representações sociais desses professores demarcam uma necessidade de que essa (im)possibilidade gere possibilidades de melhoria do ato educativo, através do fortalecimento das relações cognitivas, formativas e afetivas entre coordenador pedagógico e professor. Demarcam, acima de tudo, uma falta que se constitui como uma presença-ausência, que agora se configura, como ora encontra ou ora desencontra, mas que pode no futuro, se configurar como ora preciso, ora não. E que o coordenador pedagógico um dia tenha a possibilidade de perguntar ao professor: “*she vois*”⁴⁴?

É possível que não responda agora, mas devo buscar algumas respostas mesmo salientando que me encontro amalgamada no nó borromeu, especialmente no Real de ser coordenadora pedagógica. Assim posto, trago o nó, simbologia introduzida por J. Lacan (1972), para explicar a estrutura do sujeito a nível do inconsciente (ver Figura 6), formada pelo Real, pelo Simbólico e pelo Imaginário, um não existe sem o outro, mas darei neste

⁴⁴ Expressão francesa. Significa dizer: O que queres?

momento, um destaque ao Real, que simboliza o fazer do coordenador pedagógico. O Real significa, para Lacan no Seminário sobre o RSI, o que escapa, a ex-existência, a (im)possibilidade.

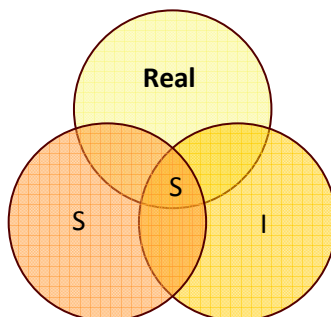


Figura 6 – Nó Borromeu

O Real é vivido pelo coordenador, na tentativa de esgotar as atribuições que lhe competem, a fim de atender às necessidades da educação na contemporaneidade, mas o mesmo está no campo da impossibilidade, da incompletude e não pode ser simbolizado. Portanto, haverá sempre uma falta, um desejo de encontrar o todo e vencer a (im)possibilidade, porém esta perspectiva estará sempre a nível do imaginário deste par coordenador-professor.

Para (não) concluir

“Educar é para os fortes, não para os fracos e pessimistas”
(Gastão Guimarães⁴⁵)

Para (não) concluir

Eu poderia iniciar estas (in)conclusões falando das teorias discutidas neste estudo, tentando mensurar os conhecimentos construídos e as representações sociais apreendidas ao longo da trajetória da pesquisa, pensando em que medida estes conhecimentos me fizeram crescer ou não enquanto pesquisadora, professora e/ou coordenadora pedagógica. Mas, este é um momento de avaliar não apenas o resultado, mas o percurso que me conduziu às descobertas que agora se presentificam. Nesse sentido, comungo com a ideia de Jesuino (2011, p. 40-41): “pensar não se reduz à *mathesis*, ao cálculo, significa também emitir juízos de valor dificilmente alicerçados na objetividade científica”. E avaliar, sobretudo em pesquisas de abordagem qualitativa, é muito mais que quantificar, mensurar, estimar... assim como a relação tecida entre coordenador pedagógico e professor é muito mais que mandar e obedecer, que fiscalizar e corresponder ao esperado, que formar sem escutar.

Debruçar-me nessas quase últimas páginas desta dissertação, hoje, é refletir sobre um percurso. Longo? Difícil? Talvez... Mas intenso, apaixonante e paradoxalmente impactante. E (in)concluir é nada mais que desejar continuar. Por isso, minha proposta é reviver a cena que marcou a priori o meu percurso, enquanto pesquisadora, e também sobre o percurso dos outros sujeitos: o professor e o coordenador pedagógico, objeto deste estudo.

Então, ousou dizer que este percurso me fez (re)descobrir ideias, teorias e afetos: (re)descobri que distâncias podem ser transpostas, o cansaço da itinerância Feira de Santana-Salvador-Feira de Santana, mostrou-me que longe é um lugar que não estamos dispostos a alcançar. (Re)descobri que padecemos de lembranças, lugares recônditos das brincadeiras infantis em que na época o brincar operava na nossa alma, e hoje essa escritura alavanca minha porção mulher, meu corpo, cognição, afeto e produção. Sem perder de vista, que ora sou tomada por uma áurea de que cumpri uma tarefa (in)terminável. (Re)descobri que acolher é sorrir e respeitar, pude sentir isso na face dos meus colaboradores e, também, da coordenadora pedagógica da escola pesquisada, que se colocou na *berlinda*, para auxiliar o

⁴⁵ Médico e Professor da Escola Normal de Feira de Santana. Professor das primeiras Supervisoras Educacionais de Feira de Santana vinculadas ao Estado da Bahia.

meu processo de pesquisa; (re)descobri que ser coordenador pedagógico é como ser professor, é preciso provocar. (Re)descobri que qualidade é mais importante que quantidade; (re)descobri que o real permeia o fazer do sujeito, e que esse sujeito cria possibilidades de transformação e solução de conflitos; (re)descobri que entre a ciência e a sapiência existe a distância que nós mesmos impusemos, que a base do conhecimento dá sentido às coisas, que encontro-me estão no campo do saber e não no campo da verdade; (re)descobri que o que conheço ali, num determinado espaço, posso passar dias tentando achar as respostas e muitas vezes não as encontrar, porque são muito óbvias, ou porque eu só as encontrarei alhures, quando me deparar com situações que me remetam à elas, ou quem sabe, posso não as encontrar. (Re)descobri também que autoria é a base do aprendizado; e que se autorizar traz consigo alguns riscos, mas que vale a pena corrê-los, no intuito de inscrever seu próprio nome. (Re)descobri pessoas, umas que compartilharam desse momento comigo, com suas representações, saberes, companhia, outras que atrapalharam, e ainda as que foram ficando a beira do caminho percorrido; (re)descobri que sou forte, mesmo tendo meus momentos de fraqueza, porque a todo momento me (re)faço professora, coordenadora e pesquisadora.

(Re)descobrir que meus objetivos propostos no início desse escrito, bem como o meu problema, foram em parte alcançados e isso me deixa radiante. Porém, tudo o que (re)descobri foi (in)completo, porque o conhecimento não é todo e nunca sabemos tudo, sempre há algo escondido, para ser (re)descoberto.

E assim, busquei agudizar as (re)descobertas construídas a partir do que foi explícito e/ou subjacente na fala, no ato e no traçado do sujeito, com a intenção de encontrar pistas para decifrar os enigmas: Qual a representação social que o professor tem do coordenador pedagógico e do seu saber-fazer? Qual a relação estabelecida através dessa representação? E de que maneira essa relação pode influenciar no ato educativo? Quais são os processos mentais nos quais essas representações se assentam? Quais os comportamentos evocados a partir dessa representação?

Pesquisar as representações sociais do professor, sobre o coordenador pedagógico e sobre o seu saber-fazer desvelou muitas questões que às vezes são imperceptíveis, mas que fazem muita diferença no ato educativo, uma vez que a escola é lugar onde as interações são primordiais para o bom andamento do trabalho pedagógico. As relações tecidas no entorno escolar se tornam fundantes para o seu funcionamento, e essas representações poderão possibilitar (re)descobrir caminhos possíveis para a relação professor-coordenador, permitindo uma comunicação mais autêntica na escola, o reconhecimento do conflito e a busca para a saída do impasse, bem como o aperfeiçoamento das práticas educativas.

Porém, debruçar-me sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos das representações sociais, me fizeram exercitar algumas inscrições que ainda me espantam: A evanescência do conceito e o lugar e posição do sujeito nas representações sociais. Após leituras, inquietações, discussões, penso que as possibilidades de (re)criação estão inscritas na relação sujeito e objeto. Logo, concordo com Moscovici (1978, p. 56), quando afirma que,

representar uma coisa, um estado, não é com efeito duplicá-lo, repeti-lo, é reconstituí-lo, recolocá-lo, mudar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre conceito e percepção, um penetrando o outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo, de materialidade das abstrações, visto que podemos agir com elas, e de abstração das materialidades, visto que exprimem uma ordem prévia.

Portanto, a forma pela qual o professor elabora a catexia⁴⁶ do coordenador pedagógico e o seu saber-fazer, à luz da Teoria das Representações Sociais, não se constitui uma repetição, mas enfatiza a expressão de como esse sujeito concebe o objeto inserido num contexto social. Destarte, como não se trata de uma pesquisa que visa apenas objetivar essas representações sociais, mas sim perceber em que elementos elas estão ancoradas, a fim de entender como as suas práticas são construídas e justificadas, pude perceber o porquê de certas atitudes da coordenadora pedagógica, sujeito imerso em um dado contexto social.

Assim, escutar o saber-fazer do coordenador pedagógico sob a perspectiva do professor, baseada na Teoria das Representações Sociais, é pensar a educação e os seus sujeitos de maneira menos fragmentada, significando entender como as práticas são construídas e são justificadas na escola.

Mediante o explorado no escopo desta pesquisa, é plausível constatar que a representação social se estrutura na informação, na atitude e na imagem, ou seja, toda representação é uma organização dos conhecimentos de um grupo social a respeito de um objeto, e, através dela, o sujeito formaliza uma atitude e acaba por construir uma ideia do objeto social. Pressupõe-se que a representação possui um significado, sendo dessa forma, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa (PINTO, 2009). Portanto, as práticas são orientadas por uma série de imagens e significados que um determinado grupo social constrói, esses significados são apreendidos pelo sujeito a partir de seus processos cognitivos e afetivos, que por sua vez, orientam e justificam o seu fazer.

É chegada a hora de retomar, para o leitor, os resultados da pesquisa. Tomei para mim, no início desse estudo, a incumbência de apreender as representações sociais do professor

⁴⁶ Relacionada ao sentimento ou à fixação de energia na representação mental.

sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, com interfaces a revelar o que necessita ser (re)significado para se chegar a um projeto pedagógico que atenda às necessidades do ato educativo. A partir disto, procurei identificar as representações sociais do professor sobre o coordenador pedagógico e o seu saber-fazer na escola, com duas intenções: a primeira, de compreender a relação estabelecida entre coordenador pedagógico e professor, e a outra, de perceber como a relação tecida entre eles pode interferir no ato educativo. E aqui e agora, reapresento essas representações, as quais estão ancoradas em: *mediação, forma-ação, escuta, co-ordena* e *(im)possibilidade*. Estas foram as mais fundantes, mas a pesquisa expressou tantas outras descritivas e interpretativas ao longo do capítulo “Desvelam-se as falas, apreendem-se representações sociais”. Neste, discorro sobre cada uma das representações acima citadas, ressaltando que, as representações sociais apreendidas nesta pesquisa, através das falas, dos silêncios, dos atos, traços e escritos dos sujeitos, revelaram não apenas como os professores veem o saber-fazer do coordenador, mas que reação esta representação suscita, quais sentimentos são evocados a partir delas.

As representações, ancoradas na mediação, revelaram um papel importante para o coordenador pedagógico, uma vez que mostrou a aproximação com os saberes cognitivos e afetivos do professor, e que este não é colocado apenas como um alguém que cumpre o quadro de funcionários da escola. As falas dos sujeitos revelaram que essa mediação não pacifica o professor, ao contrário, o coloca como um ser ativo no processo de ensinar e aprender, e respeita as necessidades e limitações dos mesmos. Talvez isso ocorra, pela experiência que a coordenadora construiu ao longo da sua trajetória como professora e, também, como formadora de professores. Ademais, o coordenador é colocado como um elo que media, não apenas saberes, mas os autores escolares – professores, alunos, família, direção – o que revela o ato educativo como um processo de relações interativas, nas quais os diferentes se comunicam, mas necessitam de um mediador que facilite essa comunicação.

Em momentos como reuniões de AC, orientação ao aluno ou ainda nos intervalos, observou-se representações sociais ancoradas na mediação, mas também na forma-ação e na escuta. A forma-ação mostra que nem todo professor a considera como importante para o ato educativo, porém, confirma a premissa de que o trabalho de formação na escola possibilita a aliança entre teoria e prática, diminuindo o abismo que existe entre os saberes adquiridos na formação inicial e a prática em sala de aula. Esta categoria publica ainda a necessidade do coordenador como formador de saberes pedagógicos, uma vez que os professores do Ensino Fundamental e Médio evocaram não ter acesso a esses saberes em sua formação inicial, que prioriza o conteúdo específico da área.

A ancoragem na escuta demonstra a abertura ao outro, à sua fala, à sua postura, às suas necessidades e saberes. Por outro lado, demonstrou que a abertura ao outro só acontece quando este dá possibilidade recíproca, revelando um entrevero entre o par – se não há concordância, não há escuta, e se não há escuta, não há coletivo, e sim individualismo. Essa categoria desvenda, em partes, a relação coordenador pedagógico-professor, quando mostra que a coordenadora escuta os que a escutam, os que colaboram, os que cumprem os combinados, mas aqueles que negam o seu papel na escola, são excluídos dessa relação. Isso termina refletindo no ato educativo, pois o professor deixa transparecer na sala de aula se o trabalho realizado por ele está ou não em consonância com o projeto da escola. E o coordenador por sua vez, demonstra ao aluno e à família, conhecer e acompanhar ou não o trabalho do professor.

As representações ancoradas no co-ordenar dão ênfase numa perspectiva de motivação e valorização do trabalho do professor. Porém, ainda que de forma velada, simboliza o papel do coordenador pedagógico como fiscalizador do trabalho do professor, o que reduz o seu saber-fazer ao trabalho burocrático, de inspeção e de dar ordens, como foi pautada a sua função durante o período tecnicista, no qual se situava, de maneira hierárquica, acima do professor. Reflete sobre o papel do coordenador enquanto líder, mas não diminui a sua configuração de controle, uma vez que é responsável pelo projeto pedagógico da escola, e como tal, precisa estar atento à organização do ato educativo.

Por fim, as representações ancoradas na (im)possibilidade podem ser observadas nas falas dos sujeitos, quando simbolizam que a escola é muito grande para apenas um coordenador, e que a mesma não tem condições de dar conta de todas as funções atribuídas à ela, isso pode ser constatado, também, durante as entrevistas. Além disso, revelam a falta de sistematização de uma rotina que busque viabilizar mais eficácia no trabalho a ser realizado, e a conscientização dos outros autores escolares sobre a importância do saber-fazer do coordenador pedagógico no espaço escolar. Colocando-se toda, a coordenadora estabelece uma relação de coleguismo com os sujeitos escolares, mas, de outro lado, negligencia a importância do seu saber-fazer na escola.

Mediação, forma-ação, escuta, co-ordena e (im)possibilidade são representações sobre o coordenador pedagógico, simbolizadas pelo professor, e parecem refletir o saber-fazer deste profissional na ambiência da escola. Posto isso, essa pesquisa deixa um legado para um (re)pensar sobre a portaria 2868/10, que retira o tempo laboral do coordenador na escola, deixando um vazio no entre-lugares de várias instituições, e que os professores quando buscam o coordenador, ele escapa, como se fosse um jogo de fort-dá. Baseado nesta decisão

do Estado, o coordenador é presente e ausente ao mesmo tempo, ora encanta, ora assombra, porque na medida em que aparece, desaparece, e o professor enfrenta esse dilema de mesmo acompanhado, encontrar-se sempre sozinho.

Os dados encontrados revelam não apenas a necessidade de ter coordenador pedagógico na escola, mas, a necessidade de repensar a sua postura, atribuições e relações, bem como a dos outros sujeitos escolares. Revelam ainda, a necessidade de políticas públicas que visem o incentivo do trabalho deste profissional na escola, e não a redução do mesmo a uma burocracia (des)necessária, como proposto pela portaria 2868/10.

Este estudo também conduz a pensar as representações sociais sobre a dicotomia teoria-prática, uma vez que os sujeitos, formados em licenciaturas diversas – História, Letras, Matemática, Geografia, Educação Física, Biologia – revelaram não ter aprendido, na sua formação inicial, os conteúdos referentes às práticas pedagógicas, mas apenas os conteúdos específicos da sua disciplina. Essa questão suscita também uma discussão sobre a valorização do saber da Pedagogia e da necessidade de profissionais desta área atuando na escola.

Então, na condição de pesquisadora e em busca de decifrar o enigma, me encontro, também, no lugar de Pedagoga, coordenadora pedagógica, estudando essa profissão de demandas, relações e até nomeações diversas: coordenador, supervisor. Pensar no par coordenador pedagógico-professor é pensar em relação de poder, talvez, na contemporaneidade, pensar “*no faz de conta que o tem*” porque esta concepção hierárquica, citada por alguns professores sujeitos desta pesquisa, já deveria estar dizimada junto com o tecnicismo, e, em algum momento, coordenador e professor irão se frustrar ao perceber que se encontram no vazio furado, o que acontece quando não se reconhecem como sujeito da falta, estruturado borromeicamente no Real. Isso pôde ser comprovado pelas falas dos sujeitos, quando dizem necessitar de *um co-ordenar* ou *mais poder nas mãos do coordenador*, que parece não poder mais atender a esse desejo.

De acordo com as metades desta pesquisa, não cabe ao coordenador pedagógico dizer o que o professor precisa ou deseja, assim como, determinar o seu *como fazer*. Cabe àquele, escutar esse professor e oferecer-lhe possibilidades de fazer, permitindo-lhe uma continuidade de erros e acertos, ou seja, prevendo seus tempos, lugares e saberes de (re)construção de suas práticas docentes, revelando, dessa forma, o desempenho do par para o desdobramento do ato educativo.

Esta pesquisa, portanto, foi uma oportunidade de aprofundar os estudos e a produção acadêmica a respeito deste tema, já que existem poucas produções acerca do mesmo, principalmente no estado da Bahia, podendo esta, após publicação, contribuir de forma

significativa para a melhoria da formação dos profissionais de educação e, conseqüentemente, apontar possibilidades de repensar os papéis dos sujeitos escolares e a gestão democrática.

Dessa forma, a temática abordada aponta novos caminhos a respeito do fazer do coordenador pedagógico e da sua relação no âmbito escolar, a fim de pensar a educação sob uma perspectiva contemporânea, referenciada no cotidiano do aluno, voltada para atender as diferenças idiossincráticas, que coloque a produção do conhecimento como um projeto a ser construído, e não apenas como um modelo a ser sustentado pelo trabalho do coordenador e seguido pelo labor do professor. Que o “segurar” o espelho, exposto na capa deste estudo, represente as possibilidades de olhar a educação também pelo direito e pelo avesso, por dentro e por fora, considerando as subjetividades de seus autores-sujeitos.

E, para (não) concluir, após esta escrita penso que no exercício da escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico na interface com o professor, objetivando e ancorando as suas representações sociais, o que me faz assegurar que o presente estudo não se findou, pois ainda existe muito a ser dito, analisado, estudado. Pois como afirma Pinto (2009, p. 29),

(...) uma representação social não pode ser confundida com o fenômeno que suscitou a sua origem. Ela, ao mesmo tempo em que desnuda uma das faces do fenômeno, deixa outras na espera de vir a ser um objeto de futura investigação. Somente a posteriori será possível descortinar outras dimensões que a sensibilidade, o olhar, a intuição não conseguiram decodificar.

Essa característica é constante, uma vez que as representações sociais acompanham a dinâmica do fenômeno social, que é multável, haverá sempre algo a investigar, a conhecer, a descobrir ou quem sabe, (re)descobrir.

Mediante as descobertas propiciadas pela pesquisa do mestrado, percebo que ainda há pegadas a serem andadas, principalmente, a necessidade de escutar o coordenador pedagógico, como ele vê o seu saber-fazer, como este é constituído, percebendo assim, como a identidade desse profissional se constrói. Ademais, ressalto que é importante visualizar, através de estudos empíricos, como se desenvolveu a função de coordenador pedagógico no estado da Bahia, desde a instituição do cargo de supervisor escolar até os dias atuais, percebendo as demandas, as relações, os avanços e retrocessos promovidos pelo Estado, pelos próprios sujeitos e pela realidade educacional de cada tempo.

Agora que as metades dessa brincadeira se encontraram, deram-se as mãos, é possível perceber que algumas descobertas ficaram ofuscadas no canto do espelho, e não há como vê-las de algumas perspectivas, porque o objeto lhe escapa. Mas persisto, com a *saga* de ser

professora, coordenadora e pesquisadora, no desejo de constituir outras metades que se façam descobrir ou redescobrir-se no outro lado do espelho.

E, para não cair na tentação de finalizar essa escritura tal como acontece nos contos de fadas, resgato o texto de Freud “Para além do princípio do prazer”, e declamo: vejo-me enamorada, tanto para continuar de novo essa temática ou para fazer outro recorte não obstacularizado, sempre no intuito de apresentar uma invenção, posto que nasci na trama desejante, mas dependente da engrenagem acadêmica e, na academia, deslumbro uma fresta da minha porta que me faz olhar para decifrar o doutoral e indago: o que está insistindo?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Farias Campos. IN: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.

ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANDRÉ, M.E.D.A.; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BAHIA. **Decreto n° 6.212, de 14 de fevereiro de 1997**. Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual

de Ensino Público e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

_____. **Decreto Lei nº 7023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97-bahia-ba>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

_____. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

_____. **Portaria nº 2868, de 06 de abril de 2010**. Que dispõe da Organização do trabalho do coordenador pedagógico. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm>>. Acesso em: 05 set. 2010.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: A secretaria, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível. In: **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BASTOS, Fabiola Margeritha; ORNELLAS, Maria de Lourdes. O professor mergulha nas águas do Bellomonte. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Escuta Clivada: ancora saberes no entre-lugares**. Salvador: Quarteto, 2010.

BAUER. Martin W.; GASKELL. George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERMAN, Marshall. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico, In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da Exaltação à negação: A busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e Formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

D'ÁVILA, Cristina Teixeira. **Mediação Escolar na sociedade do conhecimento**. texto mimeo., 2008.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise do discurso. In: **Cadernos de Comunicação – UFSM**, v. 1, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_3.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão **Pedagógica: Princípios e práticas**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromisso no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. In: **Revista Múltiplas leituras**. São Paulo, v. 01, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/ML/article>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

FREUD, S. **Obras completas**. vls. 3, 7, 9, 10, 22, CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 13-73.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 113-119.

GIDDENS, Anthony. Admirável mundo novo: O novo contexto da política. In: **Cad. CRH**, n21. p. 9-28, jul-dez. 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. DP&A.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação**: mito e desafio- uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011.

JODELET, Denise. **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A fecundidade múltipla da obra: “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrimo o outro. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KAÉS, René. Psicanálise e Representação Social. In: **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2006.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar Histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIMA Júnior. Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: Currículo Hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 7ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MADEIRA, Margot C. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais na escola. In: **Experiência e representações sociais**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 145-151.

MATOS OLIVEIRA. Maria Olívia. Representações Sociais docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n°. 32, p. 211-220, jul/dez. 2009.

MENDES, Flávia Oliveira dos Santos. **Hieróglifos e Pergaminhos**: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2009.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v 12, n 20, p. 311-320, jul/dez., 2003.

MENIN. et al. Representação sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e Licenciaturas, primeiro e último ano de formação. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

MEZAN, Renato. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia da pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Plexus, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: Educação, etnocentrismo e diversidade. In: HETKOWSKI, T. M.; LIMA JR. A. S. (orgs). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 47-60

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, imaginário e conhecimento**. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan-mar. 1994. Disponível em: <<http://www.rbed.inep.gov.br/index.php/emaberto/article>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. O real, o simbólico e o imaginário da docência da contemporaneidade. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.17, n°. 30, p. 81-88, jul/dez. 2008.

_____. **Afetos Manifestos em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Escuta. In: **Ficar na escola: Um furo no afeto**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 136-140

_____. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 18, n°. 32, p. 119-127, jul/dez. 2009.

_____. **Imagem do outro (e)ou imagem de si?** Salvador: Portolium, 2001.

_____. Representação Social do aluno sobre o afeto revelado na sala de aula e seu enlace com o processo de aprender. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

_____. Representação Social do aluno na sala de aula e o estilo no aprender. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Escuta Clivada: ancora saberes no entre-lugares.** Salvador: Quarteto, 2010.

_____. Os quatro discursos: histórico, universitário, mestre e analista. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos.** Salvador: Quarteto, 2011.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni Orlandi. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. Tradução: Ana Maria Dischinger Marshall e Heloisa Monteiro Rosário. In: **Cadernos de tradução – Instituto das letras, UFECS.** n.1, 2ª Ed. Novembro de 1998. p. 47-55.

PENIN, Sónia; SILVA, Sheila Roberti. Lefebvre e Moscovici: algumas interfaces para o estudo das representações na área da educação. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.18, n°. 32, p. 27-33, jul/dez. 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de S. O Coordenador Pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e as Questões da Contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-39.

_____. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 5 ed. Campinas-SP: Papiros, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. et. al. Movimentos Identitários de professores: representações do trabalho docente. In: SOUZA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; Maria Nigro de Souza; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; Et al.(Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. A sala de aula como lócus d relações interpessoais e pedagógicas. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PIERINI, Adriana Stella; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Laços se formam a partir de nós – Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. . IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

RANGEL, Mary. Supervisão e orientação Educacional: Concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas, SP: Papiros, 2009.

_____. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROUANET, S. P. Iluminismo e contra-iluminismo (sobre a modernidade e seu projeto inadabado). Textos de comunicação e cultura contemporânea. In: **FASE**, n.25: p. 5-23. Salvador, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. A teoria do núcleo central das representações sociais. In: **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTANA, Poliana Marina Mascarenhas de. O real, o simbólico e o imaginário: Um nó no fazer do coordenador pedagógico. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Escuta Clivada: ancora saberes no entre-lugares**. Salvador: Quarteto, 2010.

SILVA, Carmem Silvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

_____. A escola como instituição pensante. In: MENIN, Maria Suzana e Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (orgs.). **Experiência e representação social: Questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. 6ed. São Paulo: Loyola, 2007.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda

Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

VIEIRA, Marili M. da Silva Vieira. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 83-92.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduc LINHA 02**

Título da Pesquisa: A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representações sociais.

Pesquisadora: Poliana Marina Mascarenhas de Santana Magalhães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidada(o) a participar desta pesquisa. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais, portanto, não haverá necessidade de você se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e após o registro destas, o documento será arquivado por um ano e em seguida destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui a minha assinatura.

Feira de Santana, ____/____/2011.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduc LINHA 02**

**QUESTIONÁRIO
RETRATO DA ESCOLA**

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

1. Localização:

Telefone: _____

2. Nº de alunos/as atendidos/as (total)

Matutino () Vespertino () Noturno ()

3. Modalidade(s) de ensino:

4. Processo de escolha dos/as dirigentes:

5. Ano de fundação:

6. Nº de dirigentes: _____

Nome: _____

Formação: _____

Nome:

Formação:

Nome:

Formação:

7. Coordenação Pedagógica: Sim () Não ()
 Quantos profissionais atuam na escola: () Carga Horária: ()
 Formação Acadêmica:

7.1 Como atua o(a) coordenador(a) na escola (Funções):

7.2 Acontecem momentos de estudos sobre temáticas atuais de educação e formação docente?

Sim () Não ()

Quando?

Como?

8. Nº de professores: () Estagiários: ()
 Nº de funcionários: () Apoio () Administrativo ()

9. Espaço físico:

Por quê?

13.2 Caso a resposta seja **SIM**, informe os principais problemas, ações e as principais metas.

14. A escola fornece a família do(a) educando(a) boletim com os resultados do rendimento escolar?

Sim () Não ()

Por quê?

Quando?

Como?

15. Recursos disponíveis para uso didático:

Aparelho cd/player	()	Quantos? ()
Aparelho de tv	()	Quantos? ()
Aparelho vídeo Cassete	()	Quantos? ()
Retroprojetor	()	Quantos? ()
Microcomputador	()	Quantos? ()
Mapas	()	Quantos? ()

16. Todos alunos foram atendidos pelo PNLD?

Sim () Não ()

Por quê?

- 17.** Qual o perfil dos(as) alunos(as) atendidos(as) pela escola? (classe social; escolaridade dos pais; moradia; faixa etária; características étnicas; comportamento; etc)

- 18.** Observações:
Informações complementares (Registre neste espaço o que você considera relevante e que não foi solicitado)

Nome do(a) informante: _____

Cargo/Função: _____

Assinatura

_____, ____/____/____.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduc LINHA 02

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. FORMAÇÃO?
2. DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA?
3. SÉRIES?
4. TEMPO DE DOCÊNCIA?
5. VOCÊ ACHA QUE DOMINA TODOS OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSOR?
 - SABERES REFERENTES AOS CONTEÚDOS DA SUA DISCIPLINA
 - SABERES REFERENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CURRÍCULO, DIDÁTICA E AVALIAÇÃO
6. A CP TEVE OU TEM ALGUMA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SEUS SABERES DOCENTES?
7. COM RELAÇÃO À SUA PRÁTICA DOCENTE, O QUE ACHA QUE PRECISA APERFEIÇOAR?
8. PENSA QUE O TRABALHO DA CP PODE AJUDAR NESSE APERFEIÇOAMENTO?
EXEMPLIFIQUE:
9. QUAIS SÃO SUAS MAIORES DIFICULDADES DENTRO DA ESCOLA?
10. PERCEBE QUE A CP CONSEGUE AJUDAR A SANÁ-LAS? JUSTIFIQUE:
11. QUE SABERES VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIOS AO CP?
12. ACHA QUE A CP DA SUA ESCOLA POSSUI ESSES SABERES?
13. PARA VOCÊ, QUAIS AS FUNÇÕES DE UM CP?
14. QUAIS SÃO AS FUNÇÕES EXERCIDAS PELA CP DA SUA ESCOLA?
15. ACHA QUE ELA DÁ CONTA DE TODAS AS FUNÇÕES QUE LHES SÃO DEMANDADAS?
POR QUE?
16. A CP TEM CONHECIMENTO DA BASE CURRÍCULAR DA SUA SÉRIE/DISCIPLINA?
EXPLIQUE:
17. VOCÊ ACHA QUE O FAZER DA CP INFLUENCIA NA SUA PRÁTICA? COMO?
18. QUANTO À ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, VOCÊ ACHA QUE É DESEMPENHADA PELA CP? EXEMPLIFIQUE
19. ESSA ORIENTAÇÃO INFLUENCIA NA SUA ATUAÇÃO? POR QUE?
20. ANALISE COMO A CP PODE AUXILIAR NA MELHORA DA SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA?
21. COMO VOCÊ CONSIDERA A SUA RELAÇÃO COM A CP?
22. ESSA RELAÇÃO INFLUENCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO? JUSTIFIQUE.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduc LINHA 02**

CONSIGNA: REPRESENTE ATRAVÉS DE UM DESENHO, O TRABALHO DA CP NA ESCOLA, RESSALTANDO A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE POROFESSOR-CP. DÊ UM TÍTULO AO DESENHO E ESCREVA UM TEXTO DE MAIS OU MENOS QUATRO LINHAS SOBRE A TEMÁTICA.