

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL:
ENTRE O PENSADO E O CONCRETO**

Brasília/DF

2019

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)**

GG643c Gonçalves de Oliveira, Livia
 O coordenador pedagógico e sua identidade profissional:
 entre o pensado e o concreto / Livia Gonçalves de Oliveira;
 orientador Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas. -
 Brasília, 2019.
 141 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -
 Universidade de Brasília, 2019.

 1. Coordenador Pedagógico. 2. Trabalho. 3. Prática.
 4. Identidade. 5. Escola Pública. I. Maria Alves da Nobrega
 Alberto Dantas, Otília, orient. II. Título.

LÍVIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL:
ENTRE O PENSADO E O CONCRETO**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre qualificação em Educação na Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob a orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

Brasília/DF

2019

LÍVIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL:
ENTRE O PENSADO E O CONCRETO**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Defendida em 06 de dezembro de 2019

Banca examinadora:

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE
(Presidente)

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
PUC-SP

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
UnB/PPGE

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
(Suplente)
UnB/PPGE

Defesa em: 06 de dezembro de 2019
Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

AGRADECIMENTOS

Hoje, neste tempo que é seu, o futuro está sendo plantado. As escolhas que você procura, os amigos que você cultiva, as leituras que você faz, os valores que você abraça, os amores que você ama, tudo será determinante para a colheita futura.

(Padre Fábio de Melo).

Em presença a conclusão do mestrado, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que me influenciaram ou guiaram até aqui.

Inicialmente, agradeço a Deus por permitir chegar até esse momento, recordo-me dos instantes que achei difícil me levantar, mas superei, assim a ti dou “Graças” a todo momento.

Agradeço à minha mãe Cecília, que sempre indicou que o estudo poderia ser uma saída árdua em alguns momentos, porém a mais digna para uma vida melhor; ao meu falecido pai Luiz, sempre severo, mas agora aceito algumas atitudes e compreendendo que ele acreditava ser o melhor para a minha educação. Não poderia deixar de agradecer a minha irmã Kisy, que sempre foi um espelho de dedicação e sucesso para com os estudos, ao meu esposo Eldo, que me apoia nessa jornada de lutas e noites de estudos, percebendo que me sinto realizada e feliz com essa caminhada e principalmente por cuidar tão bem de nossos filhos em minha ausência, por conta das demandas de congressos e estudos em geral; aos meus filhos Ana Luiza, Alice e Pedro por acreditarem em minhas escolhas mesmo sem compreenderem a grandiosidade desse momento, permanecem me dando forças com seus olhares de admiração.

Acredito que o Mestrado foi um presente de Deus para essa filha que estava cansada de momentos difíceis na vida, por compaixão, foi presenteada com uma orientadora de um coração enorme que é a professora Dra. Otilia Dantas, que vêm me acompanhando e orientando nessa jornada. Com ela aprendo a cada dia como é gratificante aprender. Admiro ainda mais sua dedicação e compromisso com todos os alunos. A senhora é um exemplo de Ser Humano, no sentido amplo da palavra!

Agradeço a Secretaria de Educação do Distrito Federal por me proporcionar flexibilidade de horário para concretização desse sonho, a CAPES, por nos proporcionar o incentivo a pesquisa e o apoio necessário para conclusão dessa etapa, aos meus alunos que direta e indiretamente me mostraram que o aprendizado é mágico e aos meus colegas da Escola Classe 11 da Ceilândia e da Escola Classe 02 do Riacho Fundo I que me apoiaram e apoiam em vários momentos da minha caminhada, mostrando a importância de se aperfeiçoar. Muito obrigada!

Contemplo a paciência e bondade do professor Dr. César Barbieri por me guiar desde a graduação, me auxiliando em minhas escolhas, um exemplo de carinho e preocupação para com o próximo.

Às minhas “irmãs” e “irmão” de mestrado: Simone, Erika, Monique, Carlos, Laryssa e Rosângela (#meninxsdaOtília), com vocês trilhei esta jornada, aprendendo, enfrentando os desafios. Agradeço a minhas amigas Vanessa, Kelly, companheiras de longa data, e Raquel por se disporem a sempre me ouvir e compartilhar de suas experiências como docente, e assim, me cobrindo de carinho e atenção quando o cansaço me cometeu, vocês são presentes em minha vida!

Enfim, agradeço a todos que passaram por minha caminhada até hoje e contribuíram de alguma forma até esse momento. Gratidão é palavra que deixo a todos!

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação. “
(NELSON MANDELA).

RESUMO

“O Coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto” é o título desta pesquisa. Trata-se de uma indagação sobre a identidade do coordenador pedagógico que atua na SEDF. O estudo tem como **objetivo** analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico na organização do seu trabalho dentro da escola pública do Distrito Federal. A **metodologia**, de natureza qualitativa, numa aproximação com o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Tal aplicação demandou procedimentos descritivos e exploratórios pautados na pesquisa documental e de campo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o grupo focal e o questionário aplicados aos coordenadores pedagógicos. Os dados gerados por ocasião dos instrumentos foram estudados pela análise de discurso crítica. A **fundamentação teórica** encontra-se calçada na legislação referente ao Currículo em Movimento da Educação Integral do DF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394\96 e o Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Antunes (1999), Contreras (2012), Marx (1999) e Paro (2013) abordam o trabalho como forma de objetivação do Homem. Dantas (2007, 2013), Libâneo (1998, 2010, 2013), Placco, Almeida e Souza (2009, 2012, 2015, 2017) abordam sobre a formação do professor e atuação do coordenador pedagógico. Dubar (1997, 2006), Bolívar (2005, 2016, 2018), Berger, Luckmann (2003), Nóvoa (2014) e Bauman (2005) constituem o arcabouço tomado sobre identidade docente. Nos **resultados** e **conclusões** alcançamos o **concreto pensado** que compõe a identidade do coordenador pedagógico, elencando os elementos que compõem a identidade do coordenador pedagógico, ao qual vislumbramos a intensificação, desqualificação, culpabilização, expropriação e alienação como desvelar das relações e movimentos que delineiam sua prática refletindo na constituição da identidade do sujeito em foco.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Trabalho. Prática. Identidade. Escola pública.

ABSTRACT

“The pedagogical coordinator and his professional identity: between thought and concrete” is the title of this research. This is a question about the identity of the pedagogical coordinator who works at SEDF. The study aims to analyze the professional identity of the pedagogical coordinator in the organization of his work within the public school of the Federal District. The methodology, of qualitative nature, is based on the critical method in an approach with Dialectical Historical Materialism (MHD). Such application required descriptive and exploratory procedures based on documentary and field research. The instruments used for data collection were the focus group and the questionnaire applied to the pedagogical coordinators. The data generated at the time of the instruments were studied by critical discourse analysis. The theoretical foundation is based on legislation referring to the Moving Curriculum of Integral Education of the Federal District, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) 9.394 \ 96 and the Internal Regulations of the Department of Education of the Federal District. Antunes (1999), Contreras (2012), Marx (1999) and Paro (2013) approach work as a form of objectification of man. Dantas (2007, 2013), Libaneo (1998, 2010, 2013), Placco, Almeida and Souza (2009, 2012, 2015, 2017) discuss the teacher training and the role of the pedagogical coordinator. Dubar (1997, 2006), Bolivar (2005, 2016, 2018), Berger, Luckmann (2003), Nóvoa (2014) and Bauman (2005) constitute the framework taken on teaching identity. In the **results** and **conclusions** we reach the **concrete thought** that makes up the identity of the pedagogical coordinator, listing the elements that make up the identity of the pedagogical coordinator, to which we glimpse the intensification, disqualification, blaming, expropriation and alienation as unveiling the relationships and movements that outline his practice. reflecting on the constitution of the identity of the subject in focus.

Key words: Pedagogical Coordinator. Job. Practice. Identity. Public school.

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Número de produções sobre a figura do Coordenador Pedagógico – Capes.....	15
Tabela 2. Números de trabalhos sobre o Coordenador Pedagógico no âmbito geral.....	16
Tabela 3. Números de trabalhos (artigos) sobre o Coordenador Pedagógico.....	16
Tabela 4. Fundamentação teórica das produções pesquisadas.....	17
Tabela 5. Infraestrutura das instituições pesquisadas	39
Tabela 6. Quantitativo de profissionais nas instituições pesquisadas	41
Tabela 7. Quantitativo de coordenadores pedagógicos nas instituições pesquisadas	43
Quadro 1. Quadro de Coerência da pesquisa	12
Quadro 2. Perspectiva Teórico Metodológica de Teses e Dissertações.	18
Quadro 3. Perspectiva Teórico-metodológica de Teses e Dissertações analisadas.....	19
Quadro 4. Roteiro para o grupo focal	31
Quadro 5. Representações e valores dos sinais nos Discursos.	32
Quadro 6. Dispositivos teóricos ↔ Grupos semânticos ↔ Formação discursiva.	84
Quadro 7. Representações e demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica no processo de escolha do coordenador pedagógico	90
Quadro 8. Comparativo entre as tarefas do campo Ideal para com o discurso dos coordenadores pedagógicos no campo Real	91
Quadro 9. Representações e demarcações na Análise do Discurso Crítica no processo de compreensão sobre as atribuições do coordenador pedagógico	101
Figura 1. Elementos constitutivos da Identidade do Coordenador Pedagógico	14
Figura 2. As categorias do objeto de estudo	25
Figura 3. Movimento das categorias metodológicas	28
Figura 4. Elementos condicionantes da Análise do Discurso	33
Figura 5. Elementos das práticas sociais	34
Figura 6. Categoria da análise do discurso	36
Figura 7. Dispositivos analíticos da análise da pesquisa de campo	36
Figura 8. Análise do discurso: Suporte para triangulação entre as categorias para a pesquisa de campo.....	38
Figura 9. Contexto Funcional do coordenador pedagógico	42
Figura 10. Linha do tempo de delineamento histórico do coordenador Pedagógico.....	57
Figura 11. Jurisprudência do Distrito Federal sobre a Identidade do Coordenador Pedagógico	63
Figura 12. Concepção Marxista de sociedade	64
Figura 13. Dimensão da autonomia organizacional	72
Figura 14. Atribuições dos coordenadores pedagógicos presentes no Discurso	94
Figura 15. Elementos constituintes da Identidade profissional	97

Figura 16. Expropriação do trabalho pedagógico no discurso dos coordenadores pedagógicos	104
Figura 17. Empecilhos para a efetivação da formação continuada	112
Figura 18. Constituição da Identidade Profissional do coordenador pedagógico no âmbito ideal	114
Figura 19. Elementos da Identidade Profissional do coordenador pedagógico em sua totalidade na escola pública do Distrito Federal.....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DF	Distrito Federal
CA	Centros de Alfabetização
CEP	Coordenação de Educação Primária
COC	Curso Oswaldo Cruz
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CP	Coordenador Pedagógico
CP's	Coordenadores Pedagógicos
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FE	Faculdade de Educação
GAPED	Gratificação de Atividade Pedagógica
GEPESP	Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo histórico dialético
OP	Orientações Pedagógicas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNO	Sistema de Educação Único
URB	Urbano
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

RESUMO	07
1. INTRODUÇÃO	11
1.1. ESTADO DO CONHECIMENTO	13
1.2. A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	22
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
2.1. MÉTODO	24
2.2. TIPOLOGIA DA PESQUISA	29
2.3. OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	30
2.4. A GESTÃO DOS DADOS	33
2.5. LOCUS DA PESQUISA	38
2.6. PARTICIPANTES	41
3. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	45
3.1. IDENTIDADE PROFISSIONAL: PERSPECTIVA PARA ANÁLISE	45
3.2. QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO?	50
3.3. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O DESVELAR DO LEGAL	52
3.4. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF	57
3.5. O RELEXO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ATUAÇÃO DOCENTE	64
3.6. A DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	67
4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEEDF NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	70

4.1. DIMENSÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA SEEDF	71
4.2. COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DO COLETIVO NA ESFERA PEDAGÓGICA	77
4.3. HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO CONTINUADA	78
4.4. ESPAÇO E FUNÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	80
5. A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	83
5.1. A HISTÓRIA E CONTRADIÇÃO NA ALMA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	85
5.2. A MEDIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A PROLETARIZAÇÃO EM CHEQUE?	94
5.3. TEORIA E PRÁTICA: UMA VIA DE MÃO DUPLA NA MEDIAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA	106
5.4. CONHECENDO A TOTALIDADE EM SUA ESSÊNCIA: UMA IDENTIDADE PARA A PROFISSIONALIDADE	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7. REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	133

1 INTRODUÇÃO

Somente quando o homem, em sociedade, busca um sentido para a sua própria vida e falha na obtenção deste objetivo, é que isso dá origem à sua antítese, a perda de sentido. (LUKÁCS, 2000).

Este estudo nasceu de uma inquietação que me acompanha há alguns anos na profissão docente. Nos primeiros anos como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) me encontrei em determinadas ocasiões a meditar como a organização escolar se configurava e especificamente como se esculpia a prática do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar. Essa reflexão se dava pelo fato de me encontrar, algumas vezes, nessa função. Dado o questionamento, delineei as seguintes indagações:

- Qual a identidade do Coordenador Pedagógico (CP) para SEEDF?
- Como se configura a Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública?
- Como o Coordenador Pedagógico enxerga seu trabalho no ambiente escolar?

Como mencionado, o tema da pesquisa nasce das contemplações de minha prática como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desenvolvendo a função de coordenadora pedagógica em uma escola de grande porte com demandas inúmeras e afazeres infundáveis, porém com pouca clareza da minha identidade como profissional nessa determinada função.

A pesquisa tornou-se fundamental para delinear a identidade do Coordenador Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal à fim de desvelar os elementos que constituem sua identidade. Parte-se da proposição de que o Coordenador pedagógico se constitui em um sujeito sócio-histórico que desenvolve sua práxis de modo dialético com o mundo em sua volta. Sobre isto Vigotski (2000, p. 34) nos lembra que “[...] o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo”. Em Marx (2017, p. 255) este mesmo homem, “[...] agindo sobre a natureza externa modifica-a por meio desse movimento (trabalho) e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Entrelaçando o pensamento dos dois autores e estabelecendo uma relação com o trabalho e o mundo a sua volta enfatiza-se a necessidade de analisar os movimentos que envolvem o sujeito em estudo.

O tema justifica-se devido a sua potencialidade para a formação dos Coordenadores Pedagógicos e enobrecimento destes profissionais para uma compressão clarificada de suas funções na organização escolar. As práticas pedagógicas abordadas neste estudo, referem-se

àquelas desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização, tendo como *lócus* o espaço da escola pública do Distrito Federal.

Guiada por este contexto, nos propomos como **objetivo geral** analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal. Nesse sentido, para responder ao objetivo foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Delinear o surgimento e efetivação da função do coordenador pedagógico para a SEEDF;
- Analisar a organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal;
- Apreender o sentido que os Coordenadores Pedagógicos têm do seu próprio trabalho.

No **Quadro 1**, sob uma ótica espacial, foi organizado o “Quadro de Coerência da Pesquisa”, a fim de melhor situá-la demonstrando as amarrações entre o tema, as questões de pesquisa, o objetivo geral e específicos coordenados com a metodologia.

Quadro 1. Quadro de Coerência da pesquisa

TEMA – Coordenador pedagógico função, cargo e situação: seu trabalho entre a formação continuada e a imposição pedagógica		
OBJETIVO GERAL – Analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal.		
Questões Secundárias	Objetivo Específicos	Técnicas de Pesquisa
1. Qual a identidade do Coordenador Pedagógico (CP) para a SEEDF?	1. Delinear o surgimento e efetivação da figura do coordenador pedagógico para SEEDF.	▪ Revisão bibliográfica e documental.
2. Como se configura a Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública?	2. Analisar a organização do Trabalho do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal.	▪ Análise documental (PPP); ▪ Entrevista com Coordenadores Pedagógicos.
3. Como o Coordenador Pedagógico enxerga seu trabalho no ambiente escolar?	3. Apreender o sentido que os Coordenadores Pedagógicos têm do seu próprio trabalho.	▪ Entrevista e/ou Grupo Focal com os coordenadores Pedagógicos
Território da pesquisa – Duas escolas públicas do DF do Ensino Fundamental I pertencentes a uma mesma Regional de Ensino.		
Sujeitos da pesquisa – Coordenadores pedagógicos do Ensino fundamental I.		

Fonte: da autora (2019).

Declaramos que a pesquisa constitui-se de uma aproximação ao Materialismo Histórico Dialético ancorando em Saviani (2008), Franco (2012), Placco (2015, 2017), Antunes (2008), Libâneo (2007), Dubar (1997, 2006), dentre outros para embasar o trabalho do Coordenador pedagógico em face da constituição de sua identidade.

1.1. Estado do Conhecimento

Neste espaço nos propomos a apresentar uma síntese das produções acadêmico-científica sobre a temática investigada até o presente momento. Para tanto, delimitamos tempo, espaço e as categorias norteadoras do estudo. Mais adiante detalharemos os pormenores metodológicos.

Partindo da análise sócio-histórica da figura do coordenador pedagógico, entende-se neste estudo que ele é um profissional em constante construção, logo, inacabado. Do mesmo modo ocorre com seu trabalho, pois este se constitui de múltiplas determinações, mediante um processo histórico, mesmo sob condições adversas entre as quais destacam-se: as políticas educacionais, as formas de organização do sistema de ensino e como são definidas as ações dos diversos sujeitos que a compõem as relações estabelecidas no ambiente de trabalho com seus pares e os significados que lhe são atribuídos e compartilhados socialmente. Essas e outras características contribuem para a composição da identidade do Coordenador pedagógico.

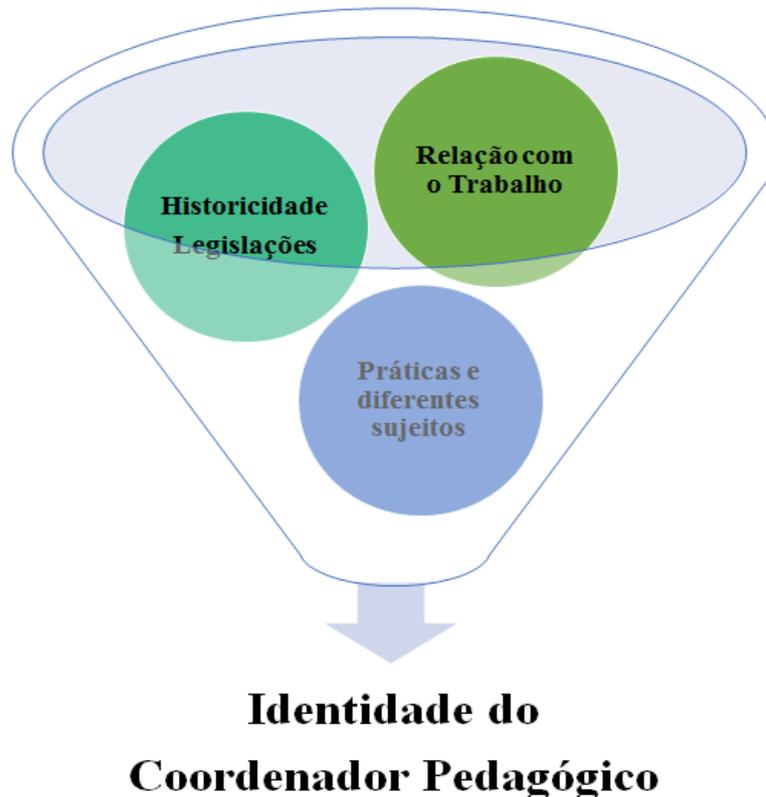
Destaca-se no espaço do Coordenador Pedagógico a sua relação com o trabalho. Partindo dessa reflexão e perpassando pelos estudos de Antunes (2009) o qual destaca que a expressão “classe trabalhadora”, em analogia ao termo assalariados e/ou classe trabalhadora mencionada por Marx, é uma denominação atual que se encontra a figura do coordenador pedagógico. Antunes (2009) descreve que essa classe pode ser composta por trabalhadores cuja forma de trabalho é configurada como serviço, seja para uso público ou em prol do capital. Ao compor essa classe os profissionais se encontram em uma situação de venda de sua força de trabalho sem um propósito crítico e emancipatório. Este contexto remete-nos a figura do coordenador atuante numa realidade em que pouco compreende o real sentido do seu trabalho. A ausência no sentido do trabalho do CP é reforçada por indagações como as de Placco e Souza (2017, p. 13):

De que espaços de reflexão ele dispõe para pensar sobre si (e seu trabalho), na relação com os outros que constituem a escola? Sabendo que se trata de um profissional que desempenha múltiplas atividades, que assume múltiplos papeis, que enfrenta desafios diversos, tendo de responder às demandas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino, que efeitos essas com mil características e expectativas teriam na constituição identitária de um profissional singular, que tem uma história única, constitutiva de seu modo de ser e agir na profissão?

Avaliando estas indagações nos propomos inicialmente questionar como esse sujeito com múltiplas atividades intrínsecas em sua prática se relaciona com o trabalho?

Na perspectiva de analisar a identidade do coordenador pedagógico e partindo de leituras e estudos, apoiados nas obras de Arroyo (2008), Ciampa (1996), Dubar (1997, 2006), Placco e Almeida (2008, 2017, 2018), a **Figura 1** apresenta os diferentes aspectos que contribuem para a constituição da identidade do Coordenador pedagógico.

Figura 1. Elementos constitutivos da Identidade do Coordenador Pedagógico



Fonte: da autora (2019) a partir de Placco e Almeida (2017).

Considerando a relevância e a extensão das pesquisas referentes ao tema apresentamos, a seguir, um estudo detalhado extraído das Bases de Dados reconhecidas pelo Brasil, América Latina e Europa. Entretanto, esboçaremos, inicialmente, o caráter metodológico do **Estado do Conhecimento** para a delimitação primária da pesquisa. Trata-se de uma ferramenta fundamental para o estudo em questão tendo em vista contribuir com o pesquisador na apreensão do objeto de estudo, como sustenta Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

Estado de conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação as aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Durante a construção do Estado do conhecimento as produções auxiliam o pesquisador a compreender as diversas perspectivas de análises sobre o mesmo objeto possibilitando uma visão detalhada sobre as multifaces que o objeto pode ter. Proporciona, ainda, um panorama das produções antecedentes, remetendo a um significado para tal pesquisa. Como salienta Morosini (2006, p. 155), o estado do conhecimento é a identificação, registro, categorização que levam à uma reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço/tempo, congregando periódicos, teses e dissertações sobre a temática proposta.

À fim de consolidar o estado do conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico consultamos algumas bases de dados, tais como: Banco de dados da Capes, no *Scientific Eletronic Libraty Online Scielo*, nos periódicos Qualis A1, A2, B1, B2, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos Congressos, Colóquio, Simpósios e Forúns (VII Enforsup, Educere, Anped, *Educación y Aprendizaje*). Dessa forma, foram encontrados os seguintes dados, conforme a **Tabela 1**.

Tabela 1. Número de produções sobre a figura do Coordenador Pedagógico – Capes.

TIPO	NÚMEROS
Dissertações	12.571
Teses	3.427
TOTAL	15.998

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Inicialmente a filtragem da pesquisa sobre Coordenador Pedagógico demonstra um significativo número de produções como artigos, teses e dissertações que abordam esta temática o que se revela um objeto com inúmeros debates no âmbito acadêmico. No entanto, as categorias envolvidas são inúmeras e grande parte não consideramos relevante para este momento. Dentre as categorias postergadas nessa etapa destacamos: Coordenador Pedagógico: um integrante da gestão no mercado empresarial, nos cursos de bacharelado e meio acadêmico, na organização de projetos, dentre outros. Diante disso iniciou-se o processo de filtragem da investigação para categorias que se aproximassem do objeto em estudo as quais optamos por aquelas que contemplassem a relação do objeto de estudo com o trabalho, prática, função e identidade.

A **Tabela 2** apresenta, detalhadamente, as pesquisas encontradas a partir dos diversos bancos de dados, relacionando (A) artigos, (D) dissertações e (T) teses, advindos do segundo movimento de filtragem:

Tabela 2. Números de trabalhos sobre o Coordenador Pedagógico no âmbito geral

Pesquisas de (A), (D) e (T) por região	2006 a 2012	2013 a 2018	TOTAL
Norte	2	5	7
Nordeste	11	19	30
Centro-Oeste	11	7 + 6 UnB	24
Sul/	5	14	19
Sudeste	61	122	183
Congressos, Colóquio, Simpósios e Fóruns no Brasil e na Europa (A)	5	42	47
TOTAL	95	215	310

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Para melhor esclarecer a organização das produções elaboramos uma tabela referente aos artigos, motivo que se deu por encontrar um número maior de produções na temática abordada Coordenador pedagógico na constituição de sua prática e função no espaço escolar. A **Tabela 3** apresenta as produções encontradas a partir de vários bancos, classificados em artigos (A).

Tabela 3. Números de trabalhos (artigos) sobre o Coordenador Pedagógico.

Congressos, Colóquio, Simpósios e Fóruns no Brasil e na Europa (A)	2006 a 2012	2013 a 2018	TOTAL
ANPED	1	2	3
CONEDU	0	8	8
EDUCERE	0	21	21
SCIELO	4	9	13
TOTAL			45

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Analisando as tabelas, verifica-se que há um número expressivo de produções na região Sudeste, com 11 teses, 172 dissertações e 31 artigos. O Norte é a região que menos tem produzido pesquisas sobre a temática, apenas 34. As produções têm abordado categorias como: o coordenador pedagógico como mediador de saberes, sua atuação na formação continuada, na perspectiva da educação do campo e/ou integral, dentre outros. O presente estudo constatou que a temática “Coordenador pedagógico como mediador na formação continuada” foi referenciada nas produções acadêmico-científicas de quase todas as regiões do Brasil, mostrando que essa atribuição é reconhecida como uma das principais para o Coordenador Pedagógico, aspecto que será abordado adiante de forma detalhada.

A partir do levantamento delimitamos 22 trabalhos (artigos, dissertações e teses). Porém, anterior a apresentação dessas pesquisas, foi separado um volume de produções para

serem analisadas e discutidas detalhadamente nesse espaço. Essas pesquisas são apresentadas no Quadro 3, onde será melhor explorado.

Para realizar a seleção da amostra de produções, aplicou-se outro filtro com base nas seguintes palavras-chave: **Coordenador pedagógico, função, papel e identidade**. Deixa-se registrado neste espaço que a categoria professor-coordenador foi desconsiderada por entender que o objeto de análise nessa pesquisa se refere ao Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I, ao qual na legislação da SEEDF, lócus dessa pesquisa, deve ser licenciado em Pedagogia. Ao analisar a nomenclatura professor-coordenador consideramos também aqueles professores de áreas específicas que desempenham a função do Coordenador pedagógico, embora que a nomenclatura mais adequada é coordenador de área. Essa realidade é comumente vivenciada no Ensino Fundamental II e Médio das escolas públicas do DF, mas trata-se de um termo que não é objeto desta reflexão. Para tal entendimento encontramos em Pires (2005, p. 2) que “[...] o Coordenador pedagógico se trata de um profissional diferente do coordenador de área. Este último é um professor licenciado em uma área específica, que se encarrega, juntamente com o Coordenador pedagógico, de colaborar para o desenvolvimento de sua área de atuação”, contudo entende-se que o professor-coordenador possui base docente para tal função.

Refletir sobre o Coordenador pedagógico remete-se a um vasto campo de papeis, principalmente por uma indefinição das legislações e ausência de uma sólida identidade desse profissional na sociedade. Para tanto verifica-se que essa variedade de temáticas foi observada ao realizar esse levantamento de produções.

Neste sentido, destacamos três trabalhos que se aproximam da delinearização da identidade do Coordenador pedagógico no Ensino Fundamental I. Para tanto foram apreciados diversos trabalhos e dentre eles selecionados alguns teóricos que melhor contemplavam a visão crítica que se propõe essa pesquisa. A partir dessa leitura foi construído o **Tabela 4** visando descrever a fundamentação teórica abordada pelos trabalhos selecionados.

Tabela 4. Fundamentação teórica das produções pesquisadas.

COORDENADOR PEDAGÓGICO FORMAÇÃO/FUNÇÃO	22 TRABALHOS INCIDÊNCIA	IDENTIDADE	22 TRABALHOS INCIDÊNCIA
Sacristán	02	Contreras	04
Pimenta	04	Zabalza	06
Imbernón	08	Ciampa	10

Franco	08	Nóvoa	12
Vasconcellos	12	Franco	12
Libâneo	14	Dubar	14
Saviani	14		
Almeida, Placco	16		

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Os autores se constituem de diferentes campos de estudo, contudo, destacam-se Libâneo, Saviani e Placco e Almeida, marcados em azul, como referências na discussão organização escolar com foco no coordenador pedagógico. Esses autores desvelam a organização do ambiente escolar e do trabalho pedagógico, ponto que terá um tratamento detalhado mais adiante. Outro aspecto é a relação com o trabalho. Para Antunes, a relação do homem com o trabalho, bem como a identidade, sofre grande influência do modo como o sujeito se enxerga nesta relação.

Com o levantamento dos principais autores presentes nos vinte e dois trabalhos selecionados observamos, atentamente, os métodos utilizados. Justifica-se essa curiosidade por compreender que o método dita o percurso da pesquisa. Sendo assim, nos debruçamos sobre os dados no intuito de compreender a realidade e historicidade que permeiam os objetos de estudo para assim buscar compreendê-los com mais propriedade. A partir dos trabalhos que abordam a temática “identidade do coordenador pedagógico”, construímos o seguinte quadro metodológico (**Quadro 2**).

Quadro 2. Perspectiva Teórico Metodológica de Teses e Dissertações.

MÉTODO	INSTRUMENTOS	CLASSIFICAÇÃO ANÁLISE DOS DADOS
Crítico	Questionário e entrevista semiestruturada	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Análise de conteúdo.
Crítico	Questionário e entrevista	Pesquisa documental exploratória. Análise de dados.
Crítico	Observação, questionário e entrevista semiestruturada	Pesquisa bibliográfica, documental. Análise de conteúdo.
Teoria da Subjetividade de González Rey	Complementos de frases, questionário aberto, conversação, diário reflexivo.	Teoria da Subjetividade de González Rey
Hermenêutica	Questionário e entrevista semiestruturada	Pesquisa bibliográfica, documental. Análise de conteúdo.
Dialética	Entrevistas individuais e coletivas reflexivas, questionários.	Pesquisa bibliográfica e documental. Núcleo de Significação

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Observa-se que o método de pesquisa qualitativa foi recorrente nos trabalhos, demonstrando que no campo educacional não se contempla de forma satisfatória o desvelar de um objeto de pesquisa sem perceber e analisar suas diversas manifestações e discursos, nos mostrando que, apenas, os dados quantitativos não abarcam as peculiaridades do campo educacional. Existem pesquisas que fazem alusões a autores críticos como Marx (1974), Mézáros (2008) e Paro (2013), referências relevantes, visto que comunga com a metodologia aqui considerada. Constatamos que nos trabalhos acadêmicos examinados estavam presentes, intrinsecamente, as categorias historicidade e identidade. Através da análise dessas categorias, que mesmo discretas e descritas brevemente, foram selecionados três trabalhos os quais serão abordados com mais atenção neste espaço. O **Quadro 3** apresenta as seguintes pesquisas:

Quadro 3. Perspectiva Teórico-metodológica de Teses e Dissertações analisadas.

AUTOR	TÍTULO	MÉTODO	INSTRUMENTOS	CLASSIFICAÇÃO ANÁLISE DOS DADOS
NOGUEIRA (2013) UC-Santos Dissertação	Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	Hermenêutica	Questionário e entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo.
PIRES (2014) UnB Dissertação	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	Perspectiva Histórico - social	Complementos de frases, questionário aberto, conversação, diário reflexivo.	Teoria da Subjetividade de González Rey
TEIXEIRA (2015) UNITAU Tese	Ser "o faz-tudo" na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico	Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio Histórica	Entrevistas individuais e coletivas reflexivas, questionários	Núcleos de Significação

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Para melhor compreender a relevância do estudo analisamos as produções que mais se aproximaram dos objetivos. Inicialmente pretende-se refletir tomando como norte Nogueira (2013) que aborda a Identidade do Coordenador pedagógico iniciante na rede de ensino público de Cubatão/SP. Ao descrever algumas relações estabelecidas entre o coordenador e sua busca de identidade profissional, a autora destaca a dissimilitude entre esse profissional e a escola, pois a instituição escolar encontra-se pautada no perfil oficial da identidade do coordenador pedagógico enquanto o CP visa o seu papel, sua identidade. Deste modo, identidade não é uma categoria delineada pela coletividade, mas a partir do indivíduo. Sobre isto Nogueira (2013, p. 24) cita que o “[...] coordenador pedagógico teve que lidar com questões que envolviam a

identidade cultural de uma instituição, e ao mesmo tempo em que esta identidade estava mudando, a dos coordenadores estava e ainda estão se constituindo”.

O caráter indefinido do perfil e/ou papel do coordenador pedagógico em sua prática se torna um ponto obscuro na constituição de sua identidade. Pensar na identidade de um profissional é analisar, dentre outros aspectos, o movimento explícito e enraizado de suas características técnicas como profissional. Como não se tem essa marca na profissionalização do Coordenador pedagógico nos deparamos com situações em que sua identidade se apresenta frágil. Para tanto a proposição de Nogueira (2003) nos leva a desenhar a identidade desse sujeito. Porém, há de se registrar, que nos estudos da autora encontramos lacunas, como os fatores externos interferem na constituição da identidade do sujeito e a interferência do outro para com a construção da visão do todo, que não respondem à questão levantada no momento, reforçando-se assim, a relevância do presente estudo. Dentre as lacunas existentes se destaca a análise acerca de sua prática de forma isolada, sem considerar as interferências de sua relação com os pares demonstrando que a identidade se constitui sem a interferência e marcas com o embate e vivências do cotidiano de seu trabalho.

Prosseguindo com a delinearização da pesquisa, destacamos ainda, a contribuição dos estudos de Nogueira (2003, p. 135), presente em uma das dissertações analisadas, ao qual constata “[...] que a constituição identitária do coordenador pedagógico em questão está acontecendo no enfrentamento cotidiano das dificuldades apontadas pelos sujeitos e que constituíram as categorias desta pesquisa, a saber: resistência, acúmulo e solidão”.

Analisando a identidade do CP nestas pesquisas, encontramos em Pires (2014, p. 174) que “[...] a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico, nas escolas investigadas, se dão circunstanciadas pela forma como essa ação é compreendida e exigida pelos diferentes atores da escola, inclusive pelas próprias coordenadoras”.

A afirmação destaca a ausência de uma identidade definida para esses profissionais, a partir do momento que se necessita justificar uma determinada ação para ser compreendida por colegas de profissão e pelo próprio indivíduo. Tal necessidade demonstra a ausência de profissionalidade a qual estão imersos, para tanto utiliza-se a afirmação presente na tese de Tulio, norteador pelo conceito de Perrenoud, onde destaca que (2017, p. 92):

A profissionalidade do pedagogo pode ser caracterizada como sendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes, cultura, identidade, valores que

constituem a especificidade do seu trabalho. [...] ¹ os traços que caracterizam a profissionalidade são a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal.

Refletindo sobre as palavras de Tulio (2017) verifica-se que o CP ainda busca completar o processo de construção de sua identidade. Tal fato pode ser observado pela falta de clareza nas legislações inerentes a este profissional, pois elas descrevem diversas e distintas atribuições impostas para o coordenador pedagógico. A incerteza de sua função traz instabilidade e dúvidas que permeiam esse universo profissional. Construir uma correlação entre a função/papel do coordenador pedagógico e a constituição de sua identidade foi o que Pires (2014) não contemplou, por não se apresentar em seu estudo como um dos objetivos centrais.

Dando prosseguimento a temática de profissionalidade, adota-se neste espaço, a definição de Cruz (2017) ao mencionar que esta se constitui através das aprendizagens do exercício docente com elementos afirmadores ou de reconhecimento da atividade laboral do professor como uma atividade profissional. Definição que nos remete a relevância da visão de seus pares acerca de sua atuação na constituição da identidade profissional, fator que ficou em aberto nos estudos analisados e que em nossa pesquisa foi contemplado.

Os estudos de Teixeira (2014) vêm de encontro as demais pesquisas abordadas. Ela se propõe a desvelar o processo de construção da identidade do CP, a partir do entendimento de sentido e significado que estes profissionais dão a sua prática. As três pesquisas vêm descrevendo o caráter faz-tudo do coordenador pedagógico e que essa dinâmica é um dos pontos de maior dificuldade de se construir e consolidar uma identidade profissional. Para Teixeira (2014, p. 185) "coordenador pedagógico é o faz tudo na escola, desde resolver os problemas emergenciais que surgem, até o monitoramento de ações dos estudantes que envolvem a higiene pessoal". Tal afirmação se apresenta em diferentes momentos e expressões nos trabalhos apreciados, demonstrando que a indefinição da função é algo que preocupa e se reflete na constituição da identidade do coordenador pedagógico.

As análises das dissertações demonstraram a dificuldade de se construir e consolidar a identidade do coordenador pedagógico. Porém, cada uma das pesquisas contribuiu para a coletividade e construção da totalidade que se pretende alcançar, a fim de compreender a identidade desse profissional na perspectiva crítica. Ao examinar as produções se observa que

¹ PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.45

a identidade é um processo extremamente complexo, que envolve todas as dimensões do sujeito e do social, seja no passado ou no presente, o bibliográfico e o real.

Para Placco e Souza (2017, p. 13) identidade é um “[...] processo constituído nas interações com os outros – no caso do CP, professores e gestores (com quem se relacionam) e alunos, famílias e sistema de ensino, também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações”. Nessa perspectiva o delinear da identidade do CP perpassa por outros sujeitos envolvidos no contexto ao qual o objeto está inserido. Para tanto serão analisados fatores históricos, externos e internos que possam elucidar a temática abordada.

1.2. A organização dos capítulos

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte maneira. Neste capítulo **I**, o da **Introdução**, apresentamos o tema, problema, questões de estudo, objetivos e abordamos sobre o Estado conhecimento tendo em vista observar e analisar como o objeto de estudo tem se apresentado junto as bases de dados científicos. Diante desse olhar crítico, ficou evidente que existem, poucos, estudos sobre a constituição da identidade do Coordenador pedagógico, na perspectiva crítica, de modo que a pesquisa se torna, no nosso entendimento, de suma importância para o crescimento e constituição da identidade do CP nas escolas públicas do DF.

No **segundo** retrata à abordagem metodológica e o trajeto a ser percorrido na pesquisa. Neste espaço descreve-se o método utilizado e sua justificativa, as técnicas de pesquisa, as quais acreditamos que melhor responderam as questões levantadas nesse estudo.

O terceiro e quarto capítulos abordamos a fundamentação teórica e a relação com o trabalho sobre a influência dos objetivos delineados no presente estudo: “Qual o papel do coordenador pedagógico da SEEDF e como se configura sua organização do seu trabalho pedagógico?” Este capítulo é onde se dá a historicidade que acompanha o profissional em análise e sua relação e organização para com o trabalho. Partindo desse pensamento, se questiona como a caminhada histórica e o caráter do trabalho influenciam na constituição da identidade do CP da escola pública do Distrito Federal. Logo, “o sentido da educação e do trabalho docente na atuação do Coordenador pedagógico” é um capítulo que visa refletir sobre a relação do CP com o trabalho e sua caminhada histórica, proporcionando ponderações sobre o percurso já realizado e como essa relação pode interferir na significação da profissionalidade deste sujeito.

O **quinto capítulo**, contemplamos as análises dos discursos e suas contribuições para o delinear da identidade do coordenador pedagógico na escola pública do Distrito Federal. Tal contemplação se deu com base ao arcabouço teórico elencado neste estudo, observando a opção metodológica ao qual optamos.

Almeja-se com este estudo contribuir para melhor delinear a função do coordenador pedagógico nas escolas públicas do DF, esperando que a figura deste profissional ganhe destaque neste espaço em prol de um ambiente educacional emancipatório e reflexivo a partir de suas práticas.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação, (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

Este espaço se destina a traçar o percurso metodológico que foi abordado nesta produção. Para tanto, apresento o caminho delineado, as predileções realizadas, os espaços e eixos de estudos, os instrumentos, a proposta para análise dos dados e os participantes da pesquisa.

A metodologia, de natureza qualitativa, se caracteriza por melhor facilitar a compreensão da questão de pesquisa. Com esta mentalidade o pesquisador, analisa o campo de estudo considerando múltiplos pontos de vista relevantes. Sendo assim, faz uso de vários tipos de dados para entender a realidade. Gibbs (2009, p. 10) afirma que:

Na pesquisa qualitativa os pesquisadores estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de forma que dê espaço as suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados [...] levam a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo. Uma grande quantidade das pesquisas qualitativas se baseia em estudos de caso, em sua história e complexidade, é importante para entender o que está sendo estudado.

A abordagem da pesquisa em uma perspectiva qualitativa se faz necessária a fim de compreender as diversas faces que englobam, interferem e constituem o sujeito em estudo, nesse caso o Coordenador pedagógico. Entende-se que a pesquisa qualitativa é uma abordagem que visa compreender como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que acontece em sua realidade. (FLICK, 2009).

2.1. Método

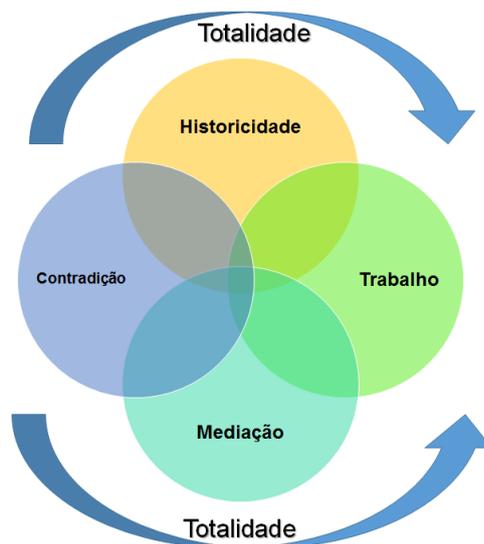
Os desdobramentos da pesquisa se deram mediante a perspectiva de aproximação ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), escolha por acreditar que esta lente pode desvelar o sentido do coordenador pedagógico que, partindo da tese, chegamos as antíteses para alcançar a síntese, a totalidade. Por crer na concepção de transformação da prática social e ainda tendo o ato ‘trabalho’ como categoria que articula e estabelece relação com os demais aspectos que permeiam o indivíduo e a sua formação este método é vislumbrado como análise da realidade social ao qual o objeto desta pesquisa está inserido.

Compreendendo que o objeto em estudo possui um traço histórico, constituído de transformações, nos põe em um percurso de reflexão da prática social. Logo, “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto que são condição prévia e efetiva”. (MARX, 1983, p. 218).

A fim de estabelecer um diálogo crítico acerca do papel/ função e conseqüentemente da identidade do Coordenador Pedagógico se faz necessário compreender o percurso histórico ao qual esse sujeito se constituiu até o momento, sua identidade perante o trabalho e a realidade que o permeia. Para tanto, ratificando o entendimento de Marx (1974), só se pode transformar aquilo que se conhece.

Visando apreender a ordem social e desvelar o objeto delineamos um percurso em que tomamos o sujeito pesquisado e suas relações partindo para a negação de suas características para a *posteriori*, a partir da teoria crítica, emergir as categorias teóricas do método (**Figura 2**) para análise do objeto em estudo.

Figura 2 - As Categorias teóricas do método para análise do objeto de estudo.



Fonte: da autora (2019).

Entretanto, é possível vir a emergir outras categorias do objeto em análise, visto que se trata de uma pesquisa qualitativa e a visão de mundo ao qual o leitor está inserido permite um olhar diferente para o mesmo estudo. É possível, também, que observar o movimento de delinear a identidade do CP, certamente o estudo pode revelar algo imbricado de interferências como nos lembra Húngaro (2014, p. 74) ao enfatizar que:

Conhecer o concreto implica buscar traços efetivos de seu movimento, buscar suas determinações – as formas de ser do ser –, em outras palavras, buscar as determinações do real, de sua efetiva existência. Essas determinações não são dados apriorísticos, são traços efetivos desse movimento que constitui o real. Esses traços constitutivos (determinações) são apanhados pelo pensamento como categorias.

As categorias se expressam como o ser se constitui e como ocorre os modos de existência desses sujeitos e da realidade em foco. Deste modo, o coordenador pedagógico, se encontra em um espaço real com inúmeros contradições que o rodeia as quais podem interferir na tentativa de reprodução da realidade. Compreendendo que o delinear da identidade do CP perpassou por uma análise de sua historicidade e das contradições existentes e travadas na sociedade com o indivíduo nos deteremos na sua relação com o trabalho. Quando nos referimos a categoria **trabalho** entendemos que este termo nos leva a ressignificar o homem e sua relação com a natureza. Partindo dessa premissa Antunes (2009, p. 136) destaca:

[...] o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem. Para compreender a sua essencialidade é preciso vê-lo como tanto como momento de surgimento do pôr teleológico quanto como protoforma da práxis social.

Assim, a categoria **trabalho** proporciona reflexão e subsídios para o delinear da identidade do coordenador pedagógico ao abarcar sua contribuição na concepção de mundo construída de modo a ressaltar a relação do indivíduo com o trabalho. Essa e as demais categorias se apresentam, no sentido, de desvelar a identidade do coordenador pedagógico e como todos esses movimentos constituem a sua identidade e assim, enxergarmos a sua totalidade.

Para entender a totalidade é necessário, antes, reconstruir a historicidade do indivíduo e da realidade social em que se encontra, destacar as tensões e rupturas que o constituem e, em seguida, compreender tais relações no sentido de alcançar as mediações. Para o desvelar desta realidade concreta se faz necessário reconhecer as múltiplas determinações que compõem o objeto e as sucessíveis aproximações. Este movimento proporciona ao pesquisador sair da realidade pseudo-concreta para alcançar a realidade além de sua aparência rumo a realidade concreta, ou seja, ao concreto pensado.

Com a categoria **historicidade** buscamos compreender as relações estabelecidas com outros indivíduos, consigo e sua relação com o trabalho. Nesse ponto se fez necessário alcançar como se dá a sua constituição até a atualidade. A esse respeito Marx e Engels (1999, p. 42-43) evidenciam que:

Esta concepção não se trata como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas [...] de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na — autoconsciencial ou pela transformação em — fantasmas, — espectros, — visões etc. — mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; [...] tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na — autoconsciencial, como — espírito do espírito, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos [...] Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.

Apoiada neste princípio nos detemos em explicar as formações ideológicas da práxis material do coordenador pedagógico e buscamos delinear a sua identidade. Feito isto, observamos as possíveis e constantes contradições que o permeiam, outra categoria da pesquisa.

A **contradição** surge nessa análise a partir do pressuposto de que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e a conexão com o trabalho, se apresentam em constante conflitos e tensões objetivando rupturas que permeiam a realidade que o indivíduo está imerso. Segundo Cury (1985, p. 30):

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Dessa forma a contradição surge no ambiente escolar por ser permeado, como a sociedade, de conflitos. O movimento de luta de ideias e concepções diversas travadas no ambiente em estudo vislumbra uma transformação e/ou ressignificação das identidades existentes. Portanto a contradição visa a superação de si mesma.

A **mediação** nos apresenta, neste contexto, não apenas como um processo isolado, mas articulado do homem com o trabalho, homem com a sociedade, homem e suas lutas, homem como indivíduo-em-si. Para tanto acentuamos sua relação dialética entre o homem e as implicações vivenciadas na sociedade. Através da mediação vislumbramos as relações estabelecidas e almejamos alcançar a totalidade do estudo.

Para nós, a categoria **totalidade**, perquirida nesse estudo, é decisiva por compreendermos que a identidade do CP se constitui e/ou desenvolve a partir de suas relações

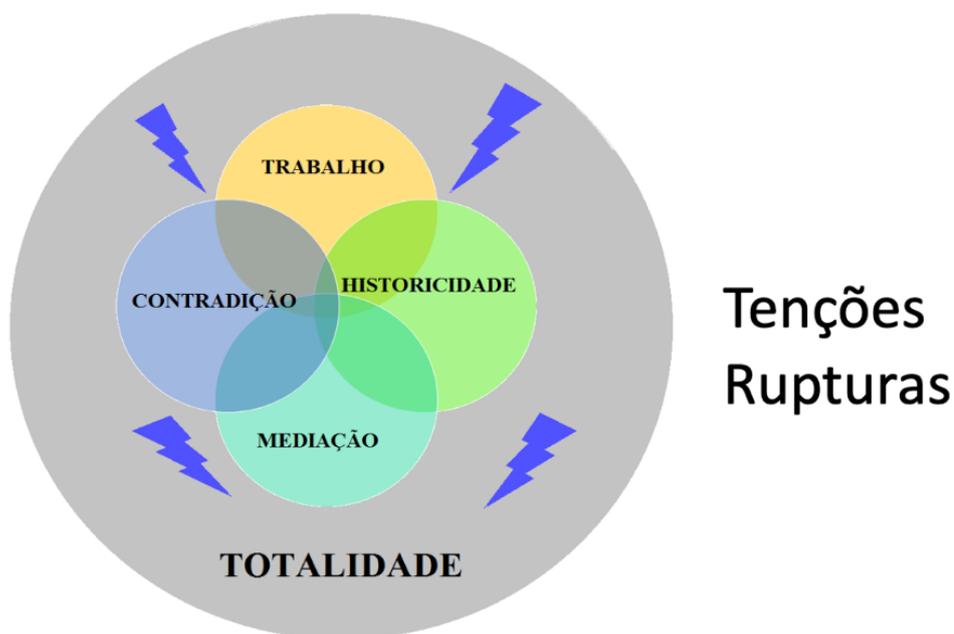
com o meio e as diversas tensões e rupturas que o afetam. Para tanto, Lukács (1967, p. 240) menciona que:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas

A apresentação de Lukács (1967) retoma a ideia de que as distintas relações estabelecidas do meio com o sujeito e suas tensões constituem a totalidade de análise e compreensão da correspondência do desenho da identidade do coordenador pedagógico. Lembrando que compreender a lógica articuladora desse todo é levar ao processo de emancipação.

Apresentamos as categorias metodológicas no intuito demonstrar os caminhos de desenvolvimento da pesquisa. Na **Figura 3**, representamos nossa visão do movimento das categorias metodológicas que desenvolvemos nesta pesquisa.

Figura 3 – Movimento das categorias metodológicas.



Fonte: da autora (2019) a partir de Netto (2010).

Entendemos que as categorias aqui apresentadas têm poder de desvelar o movimento das relações de embates e rupturas. Assim, as categorias elencadas têm o intuito de representar

a totalidade do objeto em estudo ao encontro do real que são vivenciadas no espaço da pesquisa em questão. Outras categorias podem ser observadas neste estudo, contudo as elencadas foram priorizadas neste estudo por se apresentarem em destaque no discurso dos pesquisados.

2.2. Tipologia da pesquisa

A tipologia da pesquisa, ou seja, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Estes procedimentos nos permitiram compreender que no processo de desvelamento do objeto de estudo foram observadas as tensões existentes nas relações do coordenador pedagógico com a sociedade que o contempla, tornando necessário um estudo, prévio, dos documentos e os teóricos que o cita.

Visando contemplar os aspectos que delineiam a identidade do coordenador pedagógico, de forma direta e indiretamente, assentamos um olhar crítico sobre a pesquisa documental no intuito de estabelecer relações com algumas pesquisas realizadas no ambiente escolar, visto que essas, em algumas situações, produzem o processo inverso do desvelar, velando a realidade.

A pesquisa documental lida com materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 1995). Para Cellard (2008), o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Segundo May (2004, p. 206) a pesquisa documental “não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa *survey* e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método [...]”. Aliar os termos trabalho acadêmico com documentos é perfeitamente possível, pois dessa relação podemos enxergar “[...] o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização [...] do material até a elaboração das categorias de análise” (PIMENTEL, 2001, p. 179).

No processo de captação do arcabouço legal ao qual embasa a práxis do coordenador pedagógico e as demais relações existentes que interferem na identidade desse indivíduo foram analisadas a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em suas três versões, o Regimento Interno da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2015) e a Portaria nº 74/2009 da SEEDF. A partir da análise dos documentos descritos se fez necessário realizar a leitura e reflexão de outras legislações nacionais e distritais pertinentes a apropriação da temática do coordenador pedagógico.

O estudo de campo se fez necessário por compreendermos que este formato melhor contempla as relações e interações entre os indivíduos da pesquisa, marcando o viés natural do Materialismo Histórico Dialético como afirma Gil (2002, p. 53), [...] estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressalta a interação entre seus componentes. Assim, realizamos a técnica de Grupo focal no intuito de analisar, coletivamente, a compreensão que os Coordenadores Pedagógicos têm de si, prática que se mostrou como fonte rica em coleta de dados e poder de retratar a realidade com os sucessos e insucessos que este profissional vivencia.

2.3. Os instrumentos da Coleta de dados

Ancoramos a presente pesquisa no *locus* de duas escolas públicas da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal localizadas na região administrativa Núcleo Bandeirante. A escolha foi priorizada pelo fato de compreender que a possível transformação pleiteada pela reflexão da temática aqui abordada favorece o movimento de superação do “eu” para com o “ambiente”. Para tanto iniciamos a pesquisa pelo ambiente ao qual atuamos, nossa comunidade. Assim, para captar o sentido que o sujeito em questão possui do seu trabalho, optamos pela entrevista que para Gil (2008, p. 109) significa:

[...] uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

O questionário (**APÊNDICE B, p.133**) foi aplicado a 5 coordenadores pedagógicos distribuídos em duas unidades escolares. A segunda parte da pesquisa foi a realização de um Grupo Focal (**APÊNDICE C, p.136**) com estes coordenadores, no intuito de compreender a visão coletiva destes profissionais e a importância que eles demonstram para a realidade da escola.

Seguindo o percurso de interação entre os sujeitos envolvidos no grupo focal, ancoramos no pensamento de Barbour (2009) em que menciona “[...] a necessidade de se ter, previamente, um roteiro para as discussões do grupo e que este garanta que os participantes tenham o suficiente em comum, entre si e proporcione um tema a ser refletido, de modo que a discussão se apresente através das experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião”. Segundo Gatti (2012), o grupo focal trata-se, especificamente,

da seleção de participantes seguindo critérios pré-estabelecidos, uma vez que estes devem ter certo conhecimento e envolvimento com o tema para que a própria vivência possa servir de âncora para significar as experiências vividas, afirmação que se comunga com a proposta aqui desenvolvida.

O grupo focal foi aplicado em uma das escolas pesquisada de forma que os CP se sentissem em um ambiente habitual tendo como norte as questões previamente organizadas (**APÊNDICE C, p.136**). Desta forma contemplamos o objetivo previsto de deixá-los o mais familiarizado com o cotidiano escolar para reagirem as indagações da moderadora e pesquisadora, sem interferências, captando todos os momentos por meio de gravação de áudio, por eles previamente autorizado. Para tanto, elaboramos um roteiro de trabalho para desenvolver no grupo focal. Este roteiro está assim delineado no **Quadro 4**:

Quadro 4 – Roteiro para o grupo focal

Roteiro para o grupo focal	
1.	Como ocorreu a escolha do Coordenador Pedagógico na sua escola?
2.	Havia outras pessoas, além de você, que demonstraram interesse em participar do processo de escolha?
3.	Pontue alguns motivos, relevantes, que lhe levaram a ser Coordenador Pedagógico
4.	Descreva algumas atividades, do dia a dia, que você desempenha na sua escola.
5.	Em sua concepção, quais são as atribuições do Coordenador Pedagógico?
6.	Você visualiza quais as atribuições do coordenador pedagógico na visão da direção de sua escola;
7.	Como você imagina que seus colegas lhe enxergam como CP?
8.	Explique como você se vê dentro da dinâmica escolar como CP?
9.	Descreva a sua relação com os professores
10.	Mencione como a boa relação entre os coordenadores pedagógicos e os professores podem auxiliar ou prejudicar a organização do trabalho coletivo
11.	Você já participou de alguma formação, destinada aos CP's, ofertada pela SEEDF? Se sim, quando e qual?
12.	Alguma formação, fora da escola e de sua iniciativa, lhe ajuda a desenvolver melhor seu trabalho?
13.	Você acha que elementos externos, de sua vida pessoal e/ou seu percurso profissional até aqui, interferem em sua prática como coordenador pedagógico?
14.	Sua maior preocupação dentro da escola;
15.	Sua maior satisfação dentro da escola;
16.	Como sua formação inicial e continuada contribui para o seu trabalho;
17.	A importância do trabalho coletivo para o coordenador Pedagógico;
18.	Você tem alguma medida/ideia/projeto que gostaria de aplicar em sua prática como CP, mas ainda não teve oportunidade? Se sim, o que lhe impede de executá-la?
19.	Como ocorre a avaliação do seu trabalho no ambiente escolar?
20.	Como foi participar deste grupo focal e sua relevância em sua prática.

Fonte: da autora (2019).

Ao se organizarem e iniciarmos a conversa de forma descontraída e estabelecendo vínculo com todos os envolvidos objetivamos a visão de cada sujeito acerca de sua função e/ou atuação como coordenador pedagógico. Iniciamos com as primeiras indagações, porem em diversos momentos as questões contemplavam mais de uma indagação e foram surgindo outras ponderações, por parte dos coordenadores, que foram enriquecendo o instrumento de pesquisa utilizado, enfim, os CP conduziram o tom e ritmo do grupo focal de acordo com suas respostas e colocações. Após a obtenção dos dados estabelecemos uma forma de materializar os discursos dos sujeitos pesquisados, abordadas nos próximos capítulos. No **Quadro 5** delineamos as denominações e símbolos referentes aos pesquisados e seus discursos.

Quadro 5 – Representações e valores dos sinais no Discurso

Representações e valores dos sinais no Discurso		
Sinais	Escola I	Escola II
(+) Aspectos positivos Avanços Consciência	P1- Luísa P2 - Alice P3 - Ana	P4- Patrícia P5 - Paula
(-) Aspectos negativos Passividade Incertezas Desvalorização		
(↔) Igualdade		

Fonte: da autora (2019) a partir de Castilho (2013).

O quadro 5 se apresenta como recurso, extra, na tentativa de ilustrar as representações existentes nos discursos analisados dos coordenadores pedagógicos. Os sinais se apresentam como uma forma de demonstrar os aspectos positivos, negativos e suas implicações na análise do todo através do discurso. Salientamos que este quadro foi utilizado como suporte a todas as análises dos discursos presentes neste estudo, pois se mostrou como uma forma de materializar os sujeitos do estudo com todas as suas implicações, limitações e ações na constituição da

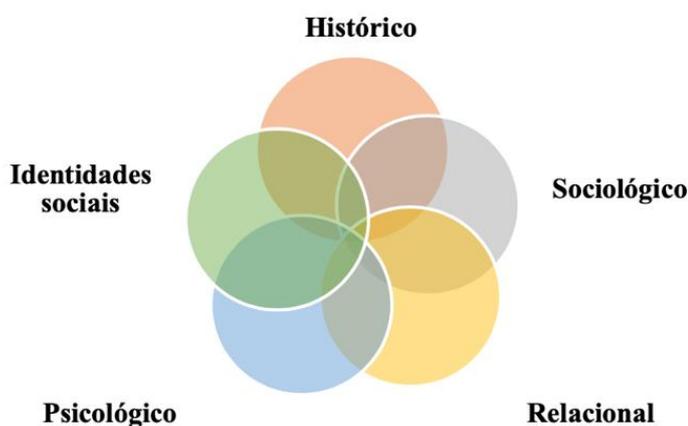
identidade deste coordenador pedagógico no ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

2.4. A gestão dos dados

Para gerenciamento dos dados utilizamos a Análise do Discurso Crítica (ADC), escolha defendida por crer na influência do discurso na prática social. É como defende Van Dijk (2010, p. 113) que “[...] os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social”. A adoção da Análise do Discurso Crítico porque melhor se aproximou do método (Materialismo Histórico Dialético). Fazer pesquisa com este método que abarca as várias tensões existentes nas relações dentro da sociedade e adotar a análise do discurso se mostra coerente pois “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2005, p. 15).

O coordenador pedagógico constrói a sua prática, paulatinamente, refletindo-se no delinear de sua identidade e o conjunto de ações descritas podem prover a transformação e/ou superação do meio ao qual este sujeito atua. Para tanto, reiteramos que os elementos condicionantes da Análise de Discurso (**Figura 4**) emergiram a partir da análise dos dados e, conseqüentemente, da prática tornando-se, assim, elementos que melhor contemplaram o formato de análise proposta.

Figura 4 – Elementos Condicionantes da Análise do Discurso



Fonte: da autora (2019).

Os elementos condicionantes permearam os discursos da análise crítica aqui construídas, considerando o viés histórico ao qual o coordenador pedagógico está imerso analisando e refletindo com base no percurso que leva até o espaço e tempo do estudo. O aspecto psicológico se mostra relevante por demonstrar como o CP se vê na constituição e percepção de sua identidade. Por fim, o elemento denominado Identidades sociais aparece no intuito de conceber as conclusões de todos os elementos analisados no discurso.

Para Fairclough e Melo (2012, p. 309):

Os elementos estão dialeticamente relacionados. Em outras palavras, são elementos diferentes, mas não totalmente separados e distintos. Há um sentido no qual cada um internaliza os outros sem se confundirem entre si. Dessa perspectiva, as relações e identidades sociais, os valores culturais e a consciência são em parte semióticos, o que não permite inferir que as relações sociais, por exemplo, sejam teorizadas do modo como se faz nos estudos da linguagem – essas duas matérias.

Dos elementos condicionantes partimos para os da prática social a fim de realizar uma análise com a proposta crítica. Isto posto, se faz pertinente salientar que existem elementos, prévios, que norteiam a análise do discurso e elementos que norteiam a reflexão em torno da prática social. Para tanto, Fairclough (2001, p. 123 e 124) nos adverte que:

[...] a prática discursiva. a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reproduz ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes.

As interações sociais mencionadas por Fairclough (2001) foram contempladas, na **Figura 5**, por acreditarmos que os elementos das práticas sociais auxiliam o desenhar da identidade do coordenador pedagógico.

Figura 5 – Elementos das práticas sociais

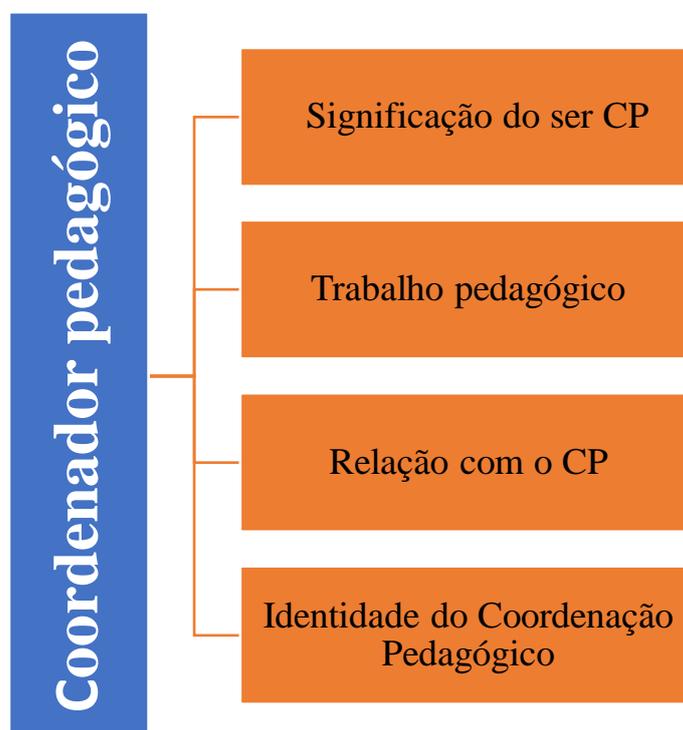


Fonte: da autora (2019).

Ao propor a análise das práticas sociais como fator inter-relacionado com o discurso elencamos os múltiplos aspectos contemplados no delinear da identidade do coordenador pedagógico. No entanto, compreendemos que uma das dimensões primárias se relacionam com a Ideologia. Fairclough, (2001) salienta que o discurso é concebido como uma linguagem da prática social que interage e modela podendo estabelecer relações que auxiliem na delineação da constituição da identidade bem como na interferência da representação da prática do mundo.

A análise do discurso crítica nos apresenta dois dispositivos para propor um aparato de análise que são denominados Dispositivos **teóricos** e **analíticos**. Mediante a entrevista e a aplicação do grupo focal fizemos uso do dispositivo analítico e das categorias da análise do discurso (**Figura 6**).

Figura 6 – Categorias da análise do discurso



Fonte: da autora (2019).

Utilizando a proposta de análise do discurso crítica, contemplamos as diversas faces do coordenados pedagógico em sua prática. Para tanto perpassamos por suas percepções acerca de seu trabalho, relação com os demais envolvidos em sua prática, significação e sua **identidade**.

A fim de contemplar a relação da linguagem com o contexto ao qual o objeto está inserido optamos pela análise do discurso. Opção ancorada no entendimento de Orlandi (2017, p.32) por afirmar “[...] a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. Com tal afirmação concluímos que a análise do discurso contempla a linguagem expressa no contexto, fator que nos satisfaz o que tange a apreciação dos dados gerados nesta pesquisa em consonância com o método aqui defendido.

No intuito de contemplar a análise na dimensão crítica adotamos os dispositivos analíticos descritos na **Figura 7**.

Figura 7 – Dispositivos analíticos da análise da pesquisa de campo



Fonte: da autora (2019).

Os dispositivos analíticos contemplados na análise proposta são relevantes para a compreensão e análise do discurso. Para tanto, apresentamos a **paráfrase** descrita por Orlandi (2005) como um processo parafrástico, aquele pelo qual, em todo o dizer, há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível a memória. A paráfrase representa assim o retorno ao mesmo espaço do dizer, nos possibilitando adquirir nos discursos dos coordenadores pedagógicos as atribuições que lhe cabem no ambiente escolar e comungando com o questionário aplicado aos mesmos no que tange a organização do trabalho pedagógico no âmbito das atribuições para o CP. Por se apresentarem semelhantes a **polissemia** é pontuada pela autora como se tratando da fonte do real, o que nos vai trazer o concreto.

Em seguida Orlandi (2005) enfatiza a **metáfora**, sendo um modo de transferência do dito ao seu significado. Ao dar sentido as palavras traçamos o percurso de constituição da identidade do CP. Diante do exposto os seus discursos sobre as práticas sociais por compreendermos, ainda com o olhar da autora citada, como sendo uma forma de estabelecer relações de força e de sentido presentes nas relações que perpassam no discurso, considerando que não se trata do ponto de partida nem final para o discurso.

Acerca do sentido e significado abordados neste estudo, dentro dos discursos, empregamos o entendimento de Fairclough (2001) no que tange a sua representatividade e “significação das palavras”, assim podemos dizer que:

Os dicionários comumente estabelecem verbetes para as palavras de tal forma que implicam a seguinte concepção de significado: (i) o significado potencial e estável; (ii) o significado potencial e universal, no sentido de ser comum a todos os membros de uma comunidade de fala; (iii) os significados no interior só significado potencial de uma palavra são descontínuos, isto é claramente demarcado entre si. (FAIRCLOUGH, 2001, p .230-231).

Para Fairclough (2001) significado potencial é a gama de significados convencionalmente associados com a palavra, que um dicionário tentará representar. Orlandi (2017) destaca que o sentido vem se apresentar como algo amplo que o sujeito dá a determinada palavra. Assim, o **sentido**, dado, carece de interpretação e compreensão. Para tanto, podemos dizer que:

[...] sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua e história, em que entram o imaginário e a ideologia. [...] a Análise do Discurso considera-se que o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 99-100)

Destarte, sentido e significado nos permitem aflorar as categorias da triangulação traçadas a partir de Marx. Diante disto, podemos observar traços de atividades emancipatórias ou testemunhar apenas a manutenção da organização e ideologia posta. Assim, os elementos que darão suportes a triangulação, o método (crítico →Materialismo Histórico Dialético), a Análise do Discurso Crítica e as percepções do pesquisador se apresentam de forma articulada conforme apresento na **Figura 8**:

Figura 8 – Suporte para triangulação entre as categorias metodológicas e teóricas



Fonte: da autora (2019).

Conduzindo a pesquisa com a lente do método e técnica de pesquisa já explicitado, detalhadamente neste capítulo, realizamos o movimento de junção das categorias que emergiram do objeto em estudo. Fizemos uso das categorias que constituíam aspectos afins de acordo com os discursos coletados. Para tanto foram analisados três elementos: as categorias do método, categorias da técnica de pesquisa e os pontos recorrentes nos discursos. Os movimentos de compreensão desses três elementos constituíram a figura 8.

2.5. *Lócus* da pesquisa

Não nos pareceu difícil determinar o *lócus*, desse estudo, visto que tínhamos, de forma clara, o desejo de conhecer a realidade ao qual trabalhava e principalmente o anseio de conhecer as futuras descobertas que obteríamos com a pesquisa, proporcionando uma relevância para o meio que atuávamos. Partindo desse entendimento, se mostrou condizente a escolha pelo *lócus*, que aqui se concretizou pela Regional do Núcleo Bandeirante, por ser essa a regional responsável por organizar e auxiliar o trabalho das escolas do Riacho Fundo I, localidade almejada para a pesquisa. As escolas selecionadas estão situadas na Região Administrativa XVII - Riacho Fundo I, com população aproximada de 40.098 habitantes (PDAD 2015 - CODEPLAN).

A Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante conta com seis (06) escolas para o atendimento à comunidade local. Dentro desse quantitativo apenas duas escolas atendem

ao ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo as duas escolas que nos dedicamos a realizar a pesquisa. Em respeito ao seu anonimato utilizaremos os códigos **URB1** e **URB2** por serem escolas pertencentes ao meio urbano. Com base nos dados coletados no questionário (**APÊNDICE B, p. 133**) e o Projeto Político Pedagógico, encontramos informações relevantes acerca de sua organização Técnico-pedagógica, de Infraestrutura e de pessoal (**Tabela 5**).

Tabela 5 – Infraestrutura das instituições pesquisadas

Instituição	URB1	URB2
Instalações		
Sala de aula	15	16
Sala de professores	01	01
Sala de coordenação	01	*
Biblioteca	01	*
Sala de leitura	01	01
Parque infantil	01	01
Quadra	01	01
Laboratório de Informática	01	01
Sala de recurso	02	01

Fonte: da autora (2019) a partir da pesquisa de campo e do PPP (Distrito Federal, 2018)

A estrutura física da URB1 é nova e possui uma diversidade de espaços devido a sua recente inauguração em 2017, ao contrário da URB2 que foi inaugurada em 1998. Verificamos que mesmo sendo uma construção recente a URB1 possui salas pequenas e corredores estreitos entre as salas, fator que acentua os ruídos próprios da escola.

A sala de professores da URB1 se apresenta arejada, espaçosa, mobiliário adequado a demanda dos professores e coordenadores pedagógicos e conservada, item observado e justificado devido a sua construção recente. A unidade URB2 se apresenta bem conservada, porém com falhas oriundas da sua construção ser mais antiga. Outro fator observado foi a falta de espaço destinado a biblioteca. A URB2 possui um espaço pequeno que é utilizado como sala de leitura ou vídeo, neste local é inviável a exposição de livros por ser um espaço reduzido, ponto que se destoa da outra unidade, visto que na URB1 a biblioteca é espaçosa e atrativa. A sala de vídeos é destinada a vídeos ou apreciação de histórias. Há também, um auditório com aparelhagem de som, bem equipado e funcionando plenamente. Itens que não são contemplados na URB2.

O laboratório de informática é utilizado nas duas escolas, os computadores funcionam dentro de suas limitações de velocidade e dificuldade no acesso à internet. A quadra é outro ponto que diverge nas duas escolas. Na URB1 a quadra esportiva é coberta e arejada e na URB2 é aberta e com estrutura precária. Segundo uma das coordenadoras desta unidade a gestão busca apoio para cobertura da quadra a alguns anos e por enquanto não obteve sucesso.

Os espaços dos parques infantis nas duas unidades são limitados para o quantitativo dos alunos, contudo as coordenadoras organizaram um cronograma para que todas as turmas tenham acesso pelo menos 40 minutos por semana a este espaço. As duas unidades possuem sala de recurso para atendimento, porém na URB2 não estão ocorrendo os atendimentos porque a professora está de licença e ainda não foi enviado um substituto para continuar a realizá-los. Na URB1 possui um espaço amplo e profissional disponível.

Compreendemos que o espaço físico e sua organização interfere, diretamente, na organização do trabalho pedagógico e na construção da identidade dos seus sujeitos. Acreditamos que a precariedade do espaço físico endossa também a precarização do trabalho pedagógico e este fator reflete na constituição da identidade do indivíduo, podendo fragilizar o empoderamento deste mesmo sujeito. Encontramos em Dubar (2002) que a identidade se constitui, dentre outros fatores, pela percepção do indivíduo acerca de sua figura na sociedade. Esse fator de precarização interfere em sua percepção, demonstrando a desvalorização ao qual enfrenta cotidianamente.

Partindo do entendimento de qual localidade desejávamos realizar a pesquisa, procedemos para a escolha das escolas como dito anteriormente. Um fator importante para a definição de tais escolas foi devido a necessidade de encontrarmos coordenadores pedagógicos formados no curso de Pedagogia, fator que acreditamos interferir, diretamente, na constituição de sua identidade profissional. Tal entendimento parte da compreensão que a licenciatura em pedagogia fornece recursos teóricos pertinentes ao desempenho da função de CP, teoria que não se vê contemplada profundamente nos cursos de licenciatura de matérias específicas.

Todavia, reiteramos que o professor, coordenador de área específica, é denominado pela SEEDF, coordenador pedagógico. Mas, em comunhão com Pires (2014), este tipo de coordenador, sujeito comumente encontrado nos Centros de Ensino Fundamental e/ou Médio, não é o mesmo que Coordenador Pedagógico ao qual estamos nos referindo neste estudo. Assim, após essa decisão, delimitamos quais escolas nos atendiam de acordo com as nossas especificidades, bem como a disponibilidade das escolas em nos atender e, se estávamos em

consonância com a prévia autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e Regional de Ensino.

2.6. Participantes

No tocante do perfil dos sujeitos da pesquisa, os coordenadores pedagógicos, apresentamos uma análise minuciosa desses indivíduos, sua formação e atuação, dentre outros aspectos relevantes para a pesquisa. As unidades escolares as quais estão vinculados possuem um total de três coordenadores pedagógicos para trinta turmas. Porém, na URB1, uma das coordenadoras não participou da pesquisa por se encontrar de atestado médico. Inicialmente observamos, de grosso modo, que cada coordenador fica responsável por acompanhar um grupo de dez professores e suas demandas pedagógicas. Essa distribuição não é oficial, visto que, não existe uma distribuição e divisão do coordenador pedagógico dentro do seguimento.

De forma geral, as unidades possuem um quadro de servidores bem semelhante no que tange o quantitativo. Vale salientar que a função de supervisor fica a cargo da escolha dos diretores, onde eles escolhem um profissional, do grupo de servidores, para auxiliar no trabalho pedagógico, ou administrativo. Cabe aos gestores, no início de seu mandato, escolherem os profissionais para ocuparem uma dessas “funções”, isto se dá porque há a previsão de apenas de um desses profissionais para auxiliar o grupo gestor. A gestão escolhendo um profissional para auxiliar nas tarefas administrativas, eles podem ser oriundos da carreira assistência ou do magistério, no entanto se a gestão optar por um profissional para a supervisão ele, obrigatoriamente, deve ser da carreira magistério. Na escola URB1 a vice-diretora se encarrega com o trabalho pedagógico da escola, por esse motivo, optaram por ter um profissional que as auxiliassem com os afazeres burocráticos administrativos. Enquanto, na URB2 a vice-diretora desempenha as funções administrativas, nesta unidade fizeram a opção por uma supervisora pedagógica a fim de auxiliar o trabalho pedagógico desta unidade de ensino. A **tabela 6** apresenta, em números, o quantitativo dos profissionais das instituições aqui pesquisadas.

Tabela 6 – Quantitativo de profissionais das instituições pesquisadas

Instituição	URB1	URB2
Instalações		
Professores	30	30
Coordenadores Pedagógicos	03	03

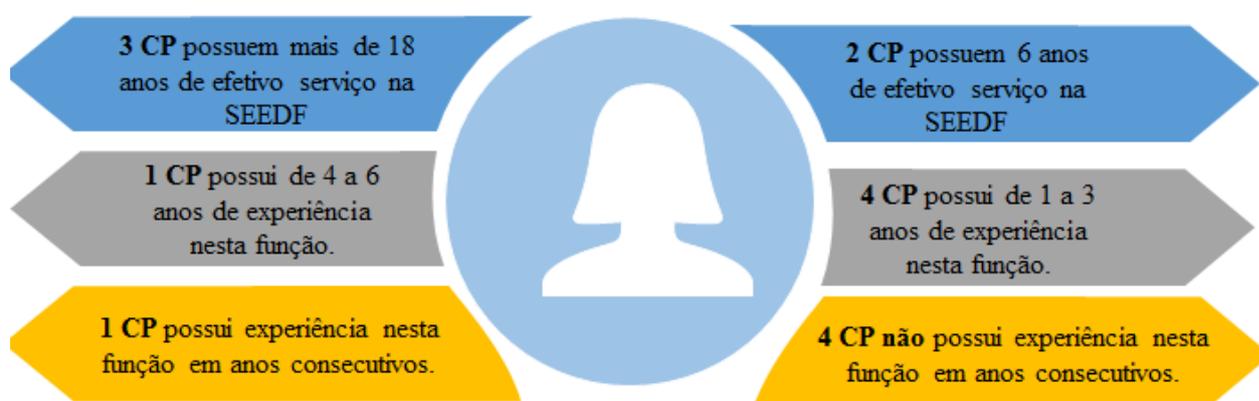
Diretor	01	01
Vice-diretor	01	01
Supervisor Pedagógico	*	01
Supervisor administrativo	01	*
Secretario	01	01
Apoio direção	03	03

Fonte: da autora (2019) a partir da pesquisa de campo e do PPP (Distrito Federal, 2018)

Em relação aos coordenadores pedagógicos e seu quantitativo, encontram-se previsto na portaria nº 395 de 14/12/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018b), onde cita a previsão de um coordenador pedagógico para cada 15 turmas. Se, a unidade escolar possuir classes especiais, destinadas a atendimento de alunos especiais, terá direito a mais um coordenador pedagógico. As escolas analisadas possuem trinta turmas, o que lhes dão direito a dois CP's, porém ambas possuem classes especiais, fator que lhes competem o direito a mais um profissional, totalizando três coordenadores pedagógicos em cada unidade escolar.

Os coordenadores que participaram efetivamente da pesquisa de campo, respondendo o questionário e participando do grupo focal, são do gênero feminino e se encontram na situação funcional de efetivos na SEEDF. Existem algumas especificações desses sujeitos que a **Figura 9** retrata:

Figura 9: Contexto funcional dos coordenadores pedagógicos



Fonte: da autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Com estes dados observamos que as coordenadoras pedagógicas ouvidas possuem, em sua grande maioria, larga experiência na rede pública de ensino. No entanto, apenas uma permaneceu na função e/ou cargo mais de três anos sinalizando que foi de forma consecutiva.

As demais, ficaram, no máximo, três anos de modo descontínuo. Essa fragmentação no trabalho de coordenação pedagógica pode ser justificada pela sobrecarga de afazeres e pouco reconhecimento por seus pares e a não contemplação de aspectos políticos, administrativos e legais em sua atuação. Este ponto foi abordado no questionário (**APÊNDICE B, p.133**), onde solicitamos que pontuassem os motivos que as levaram a não permanecerem continuamente na função. As entrevistadas informaram que a sobrecarga de trabalho e a sua inserção excessiva nas salas de aula para substituir professores, fizeram-nas não desenvolver satisfatoriamente o trabalho de coordenação pedagógica, fator que as levaram a se sentirem mais seguras e reconhecidas em seu espaço de sala de aula, como professora regente e ainda acrescentaram que no espaço da docência se sentem mais confortáveis e reconhecidas, para tal afirmação acrescenta-se o discurso da CP Alice “ É estranho porque quando estamos dando aula, chegam na nossa porta na maior cerimônia, mas quando somos coordenadoras nos interrompem e nem se importam se estamos fazendo algo ou não”.

No que tange a formação acadêmica, todas as coordenadoras pedagógicas possuem licenciatura em Pedagogia, pós-graduação e apenas uma possui uma segunda especialização, específica, em Coordenação pedagógica. Está CP expressa, de forma clara, a sua falta de interesse em exercer a função novamente, nos enfatizando que nem sua formação específica em coordenação pedagógica lhe fez querer continuar na função.

Para uma melhor análise e compreensão dos dados optamos por trata-las por pseudônimo dados pelas próprias pesquisadas. Na **Tabela 7** constam os nomes e as unidades escolares de cada uma delas.

Tabela 7– Quantitativo de coordenadores pedagógicos ouvidos e os nomes fictícios por unidades escolares pesquisadas

URB1	URB2
Patrícia	Luísa
Paula	Alice
	Ana

Fonte: da autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Com a escolha das unidades educacionais determinadas e delimitado os sujeitos da pesquisa, passamos para a organização das fases desse estudo. Dispusemo-nos a realizar a pesquisa de campo em dois momentos distintos. Um primeiro momento, aplicamos o

questionário aos coordenadores pedagógicos em suas escolas de lotação. No segundo, munidos desse questionário nos atemos ao desenvolvimento do Grupo focal, instrumento determinado para se alcançar os objetivos da pesquisa. Este momento único e coletivo, foi destinado ao grupo de coordenadores das escolas pesquisadas.

Portanto, o percurso metodológico navegado neste estudo vislumbra as águas que são atravessadas durante a execução da pesquisa de campo com os discursos analisados por meio dos dispositivos analíticos e teóricos bem como dos estudiosos aqui esboçados. Acreditamos, assim, ter contemplado a aproximação, negação e superação das barreiras que impedem o crescimento dos indivíduos rumo a um horizonte crítico e emancipatório por meio da educação pública.

3. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Trabalho e educação: O homem é um ser radicalmente social e só se produz na coletividade [...] as transformações produzidas na natureza pelo homem são sempre mediadas pela coletividade, por meio da linguagem, dos instrumentos e das relações sociais.

(PARO, 2013, p. 35).

Neste capítulo, nos detemos na fundamentação teórica do referido estudo, seu campo de pesquisa, os teóricos que tomamos como parceiros e as categorias teóricas que damos significado. Para tanto, nos apegamos aos seguintes assuntos:

- Os aspectos históricos e políticos do Coordenador pedagógico no Brasil, em especial, na Secretaria de Educação do Distrito Federal;
- O sentido e significado do trabalho para o Coordenador pedagógico.

Partimos do seguinte questionamento: Qual a identidade do Coordenador Pedagógico (CP) para a SEEDF? Com isso, atenderemos ao objetivo específico: Delinear o surgimento e efetivação da figura do coordenador pedagógico para SEEDF. Antes, porém nos deteremos na categoria identidade e os aportes que desenham nossas intenções.

3.1. Identidade profissional: perspectiva para análise

Sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. A identidade é o papel assumido, “[...] é como numa peça de teatro em que cada um recebe um papel para desempenhar” (KI-ZERBO, 2006, p. 12). Com esta afirmação queremos demarcar o caminho com o que acreditamos ser a identidade profissional.

Notadamente, aportaremos também em outros teóricos que discutem a identidade, uma categoria relevante para o estudo. Para Dubar (2005, p. 133) a constituição do indivíduo se dá pelas relações estabelecidas entre ele e coletivo. Vejamos:

A conceituação esboçada recusa distinguir a identidade individual da coletiva, pois sua construção se configura a partir de uma articulação entre duas transações: uma ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage.

Ao reafirmar o delinear da identidade através das relações estabelecidas, o autor nos afirma que esta se configura como volátil, uma vez que as relações e interações do sujeito com

o meio são caracterizadas por movimentos constantes da construção histórica e social. Ao mencionar tal movimento, nós nos remetemos ao entendimento de que a identidade se constitui de certas características dentre elas, a própria percepção e o olhar do outro, se formalizando de diferentes características, não sendo, necessariamente, os mesmos elementos e percepções para o eu e o outro, ainda que se analise a identidade de um único sujeito. O mesmo indivíduo pode ser visto por diferentes olhares e todos podem se configurarem distintos e singulares.

A fim de contemplar o desvelar da identidade profissional do coordenador pedagógico da escola pública do Distrito Federal perpassamos por diversas esferas, como anuncia Dubar (2005) em seus estudos como sendo necessário para a compreensão de tal categoria. Bolívar (2004), descreve a identidade profissional como a interação entre as experiências pessoais, as experiências sociais e as que permeiam o seu trabalho. Para tanto, destacamos a necessidade de se contemplar aspectos históricos, relação com o trabalho, as contradições existentes em suas interações e as mediações que permeiam seu universo profissional para, assim, alcançarmos a totalidade da identidade profissional. A reflexão que aqui se delinea sobre a visão do próprio indivíduo acerca de sua atuação e como idealiza a percepção dos seus pares. Para Bolívar (2016, p. 166-167, tradução nossa):

Os indivíduos constroem suas identidades pelo olhar do outro. A identidade é construída em um processo contínuo de interação entre líder, corpo docente e comunidade. Assim, as pessoas [...] constroem sua identidade individual fazendo uma auto-relato, que não é apenas uma lembrança do passado, mas uma maneira de recriá-lo, na tentativa de descobrir um significado e inventar o eu, de maneira que eles possam ser socialmente reconhecíveis.²

Ao se ater a relação do indivíduo com os sujeitos que se relacionam, o coordenador pedagógico estabelece uma conexão entre as os olhares que o permeiam e sua própria visão do mundo profissional a sua volta. Esse movimento traz as interferências conscientes e inconscientes da historicidade que o trouxe até o presente momento, fazendo com que esse movimento dialético constitua a identidade profissional deste CP.

Endossando a argumentação de um dos inúmeros aspectos que delinham a identidade profissional, transcorreremos para a percepção do outro acerca do indivíduo. Assim, para Dubar (2005), a forma como o outro nos enxerga e interpreta as nossas ações afeta e influencia, diretamente, na construção da nossa identidade. Por conseguinte, o indivíduo é constituído de

² Los individuos construyen sus identidades por la mirada del otro. La identidad se construye en un proceso continuo de interacción entre líder, profesorado y comunidad [...] Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en formas que puedan ser socialmente reconocibles.

como ele se vê a partir de como o grupo o percebe, formando a relação aditiva dos aspectos individuais e coletivos acerca de si. Devido a esse movimento optamos por analisar a percepção do próprio indivíduo acerca de sua atuação.

Ressaltamos que embasado nas palavras de Bolivar (2016) e Dubar (2009) as identidades variam historicamente e dependem de seu contexto de definição. Entretanto, acreditamos que a identidade profissional elencada neste estudo pode se fazer ultrapassada e/ou ressignificada daqui alguns anos, pois o contexto abordado hoje se diferirá ao contexto de alguns anos, visto que este espaço sofre com interferências de diversos campos como econômico, político, organizacional, social e outros.

De acordo com Erickson (1972), a identidade não pode ser entendida como permanente ou definitivo. O indivíduo, a partir das suas experiências pessoais, transforma-se e também transforma aqueles com quem se relaciona. Esse intercâmbio de concepções, visões e entendimentos modificam comportamentos e pensamentos de modo a alterar e/ou adaptar as identidades. Nessa concepção o olhar do coletivo é um aspecto que deve ser considerado, pois o sujeito se julga e julga suas ações a partir do que percebe como julgamento de outrem. Tal movimento acaba por provocar comparações entre os pares proporcionando mudanças de hábitos, comportamentos e percepções.

Outro ponto a ser observado é o sentimento de pertencimento a determinado grupo social, gerando conforto para partilhar crenças, costumes, representações, sentimentos e ações, interiorizando os papéis sociais dentro do grupo, proporcionando, assim, a efetivação da construção da identidade profissional. Dessa forma, a identidade vai se compondo de forma consciente e carregada de significados que constantemente são atualizados e modificados. Notadamente, compreendemos a identidade como um processo simultaneamente interno e externo numa relação de dialeticidade.

Ao exercer a função de Coordenador Pedagógico o sujeito, recebe atribuições, normatizações e, conseqüentemente, deita outro olhar acerca de sua prática. Com isto a identidade profissional vai se constituindo a medida em que o sujeito se envolve em cada ambiente. Nessa perspectiva Deschamps (2014, p. 22) entende que “[...] toda identidade é, ao mesmo tempo, pessoal e social na medida em que os processos de sua formação são sociais”. Logo, a constituição da identidade está associada a vários contextos sociais ao qual o indivíduo participa e ao seu sentimento de pertencimento a esse contexto. Dubar (2006, p. 136) também nos adverte que a identidade profissional é algo “instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que,

conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” nas quais, sofrem alterações, mudanças, tensões e rupturas incessantes. O autor afirma, ainda, que existem as identificações para o outro e as identificações para si e ambas se relacionam. O objetivo de ser reconhecido pelo outro ou por um grupo é endossado por Bolivar (2005) onde descreve que a identidade é configurada como uma transição recíproca (objetiva e subjetiva) entre a identidade atribuída pelos outros e a identidade assumida.

Ao delinear o arcabouço teórico sobre a identidade profissional nos deparamos com Aguiar (2004, p. 77) quando afirma que a identidade profissional não se constrói apenas no trabalho, mas sobretudo, na desenvoltura de si no futuro, na antecipação de uma trajetória permitindo que as impressões e desejos estejam presentes nas vivências, relações sociais e outros elementos para constituição da identidade profissional. Entretanto, a identidade não se constitui apenas de saltos nas relações, mas também de retrocessos. O movimento disforme das relações, recheados de tensões e rupturas constroem a ressignificação e/ou reconstrução de algumas profissões. Aqui se apresenta característica pertencente a trajetória do Coordenador pedagógico por se constituir de relações e normatizações que se configuram por saltos e rupturas em sua constituição histórica.

Para Nóvoa (1992), a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim, essa identidade profissional aqui discutida é o processo de socialização profissional do Coordenador Pedagógico em que se misturam os sentimentos e significados de sua prática. Encontramos ainda em Nóvoa (1992) e Dubar (2016) que a identidade profissional se apresenta como resultado estável e provisório, individual e coletivo de vários processos de socialização que, juntos, constroem indivíduos e instituições. Nesse movimento podemos inferir que o coordenador pedagógico da escola pública do Distrito Federal se constitui pelas relações estabelecidas através de seu trabalho, tendo a sociedade e seus valores e costumes como objetos que interferem ativamente na dinâmica de pensamentos e visões que os sujeitos constituem acerca do CP.

Partindo da seguinte proposição, inferimos que a identidade profissional do coordenador pedagógico, dentro da SEEDF, perpassa pela identidade profissional do professor visto que o CP se constitui da decisão coletiva dos professores, mesmo que de modo temporário. A identidade profissional do coordenador pedagógico se configura como sendo uma identidade oriunda a margem da identidade docente, para tanto Bolivar (2005, p. 5, tradução nossa) acrescenta:

Identities profissionais são formas socialmente reconhecidas de se identificarem no local de trabalho. Como tal, eles têm um "núcleo central" compartilhado por todos os membros do grupo de ensino profissional, que faz parte da memória coletiva e das regras e normas da profissão. Esse núcleo central é relativamente estável, mesmo que possa ser progressivamente transformado pela incompatibilidade com as novas realidades. Junto a esse núcleo central, grupos "periféricos" podem ser identificados, como seria a identidade profissional de ensino de "subgrupos profissionais".³

Ao descrever os subgrupos profissionais, localizamos nesse lócus os coordenadores pedagógicos, pois estes se encontram a margem na dinâmica organizacional ao qual estamos analisando. Com esse entendimento, inferimos seu caráter vulnerável, visto que sua identidade se constitui de outra, a docente, e ainda se mostra complexa por diversas interferências que a permeiam. Martins (2017) afirma que as interações existentes entre o ser e fazer-se docente e o comunicar-se pedagogicamente, dentro de uma coletividade que recebe influências tanto das identidades constituintes do grupo ao qual pertence quanto das condições objetivas da realidade de seu exercício profissional, se configuram como a constituição da identidade profissional do CP.

A composição da identidade profissional nos apresenta um processo vivo e dinâmico, fator que proporciona pontos de vista e argumentos distintos. Entretanto, adotamos neste espaço a dinâmica e vivacidade observados como fatores ricos em dados a serem analisados, no discurso desses sujeitos.

Ao se imbuir de conhecimentos acerca da identidade profissional e conseqüentemente da relação com o trabalho, fator preponderante no desvelar da identidade, nos detemos na preocupação atual acerca da melhora de resultados da educação formal. Dessa temática Bolívar (2016, p. 168) menciona que a excessiva cobrança interfere na constituição da identidade profissional:

Para enfrentar os desafios atuais, bem como as formas mais autônomas de liderar a escola e responder às crescentes demandas por melhorias, é necessária uma transição profissional para uma liderança pedagógica ao qual se desenvolve a partir de uma identidade consolidada. Assim, se não ocorrer de tal forma isso afeta a identidade profissional e conseqüentemente o fazer pedagógico desse sujeito.⁴

³ Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse en el lugar de trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido por todos los miembros del grupo de educación vocacional, que es parte de la memoria colectiva y las reglas y normas de la profesión. Este núcleo central es relativamente estable, a pesar de que puede ser transformado progresivamente por incompatibilidad con las nuevas realidades. Junto a este núcleo central, se pueden identificar grupos "periféricos", como sería la identidad docente profesional de los "subgrupos profesionales".

⁴ Para enfrentar los desafíos actuales, así como las formas más autónomas de dirigir la escuela y responder a las crecientes demandas de mejora, se requiere una transición profesional a un liderazgo pedagógico que se desarrolle a partir de una identidad consolidada. Por lo tanto, si no ocurre de tal manera, afecta la identidad profesional y, en consecuencia, el hacer pedagógico de este tema.

No fragmento sobre a preocupação por melhores resultados da educação, verificamos que a identidade profissional se apresenta como um campo suscetível a interferências constantes. No âmbito da escola pública do Distrito Federal podemos destacar o caráter de formação continuada, proporcionada pela rede como um dos fatores a se aperfeiçoar proporcionando uma caminhada menos árdua no que tange conhecimentos adquiridos e particulares da função.

De acordo com Ludke (1996), o coordenador pedagógico toma como uma das principais referências constitutivas para a prática, a formação e a sua experiência profissional. O percurso profissional do CP acontece da mesma forma que o do professor, decorrendo de dois processos: i. crescimento pessoal, aquisição e aperfeiçoamento de saberes no seu campo de trabalho e, ii. socialização profissional em termos normativos e interativos. Portanto, a identidade profissional é tanto a experiência pessoal, em diferentes meios, como o papel desempenhado por este profissional e o reconhecimento da sociedade.

Os elementos, propostos, são apenas adendos com base em teóricos e que serão contemplados em sua prática na análise dos dados dessa pesquisa, fator que nos fornecerá dados e argumentos para delinear melhor a constituição da identidade profissional do Coordenador pedagógico.

3.2. Quem é o Coordenador pedagógico?

Considerando que a Educação é “o conjunto de elementos significativos, conscientes, expressos, optados, resultantes da relação indivíduo-sociedade que se destina a promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado”, também, é um ato político e, portanto, “um processo que se caracteriza como uma atividade mediadora no seio da prática social global”, como bem destaca Saviani (1980, p. 120). Esta prática é o espaço de atuação do coordenador pedagógico, um profissional importante para a educação, especialmente destinada a transformação social.

A educação transformadora demanda do educador, em especial ao coordenador pedagógico, uma formação mediadora entre o homem e a sociedade. Assim indagamos: quais as condições para este profissional realizar essa mediação e quem são os envolvidos diretamente nesse processo? Quem é este sujeito e qual o seu valor profissional? Reunimos um conjunto de teóricos que nos ajudaram a refletir sobre o coordenador pedagógico:

[...] um mediador, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (ALMEIDA, 2018, p. 24).

[...] não é um dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores, nem dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica “taureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor) não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de papel), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas) não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

O medidor da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas. (VASCONCELLOS, 2002, p. 84).

[...] sujeito responsável pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função a qualidade do ensino. (LIBÂNEO, 2017, p. 180).

Os autores consideram o Coordenador Pedagógico como mediador, um viabilizador do trabalho pedagógico e alguém que não deve se ocupar com outras atividades distas de seu papel. Ao descrever a sua interpretação acerca do CP, Libâneo (2017) nos remete, novamente ao caráter estritamente pedagógico ao qual configura a sua atuação enfatizando a repulsa do formato burocrático e administrativo que Vasconcellos (2002) nos retratou.

Logo, advertimos ao leitor que o olhar sobre o Coordenador pedagógico, neste momento, se ancora nos fundamentos teóricos, que acreditamos em nos ajudar a refletir sobre o papel deste profissional, protagonista, da prática educativa. No entanto, suas características na prática, serão objeto de análise durante a pesquisa de campo.

Reportando a figura aqui em destaque, o coordenador pedagógico, ajuntamos aos conceitos anteriormente citados o Regimento Interno do Distrito Federal (2014, p. 33) o qual “[...] tem em vista seu trabalho como coletivo, sua atividade objetiva a construção da autonomia pedagógica dos profissionais com os quais desenvolve suas funções”. Entendemos que se trata de um conceito amplo que não ajuda na atuação do coordenador pedagógico frente aos desafios que a escola lhe demanda.

3.3. Pressupostos históricos e políticos do Coordenador pedagógico: o desvelar do legal

Considerando o tamanho e a complexidade do sistema da “educação básica brasileira, sobretudo a pública, com seus quase 2 milhões de professores, cerca de 54 milhões de alunos e aproximadamente 200 mil escolas” (BRASIL, 2010, p. 41), entende-se que os desafios para promover a melhoria na qualidade do ensino nesse segmento são gigantescos, sendo necessário voltar a atenção na escola para profissionais como o coordenador pedagógico que têm sido pouco considerado, principalmente no âmbito da formação. Porém, essa é uma demanda atual que para se compreender melhor sua organicidade se faz necessário analisar epistemologicamente este profissional.

A partir dos estudos acerca da formação humana e de como o conhecimento é transmitido foram surgindo figuras nos processos de organização educacional que se propunham a articular o trabalho educacional demandado pela realidade inerente ao trabalho e pela necessidade de organização da sociedade. Com base nesta necessidade entre professores e alunos, mesmo que distantes do caráter emancipatório, foram surgindo e participando dessa relação outros profissionais que não tinham seu papel definido, mas desempenhavam a função de elo entre as partes envolvidas na aprendizagem.

Assim, focando no coordenador pedagógico passaremos a delinear o percurso histórico em que este profissional foi tecido. Para tanto, nos propomos a reconstituir a história da organização educacional do Brasil para entendimento do papel/função do coordenador pedagógico. Retornemos aos anos de 1549 quando chega ao Brasil, pelas mãos dos jesuítas, o movimento de organização da educação, o *Ratio Studiorum*⁵. Este movimento delimitou as normas para regulamentação do ensino nas escolas jesuítas propondo uma pedagogia considerando a personificação de um indivíduo fiscalizador. Esta figura deveria articular o processo educativo e para tal recebia a denominação de **Prefeito dos estudos**, um indivíduo fiscalizador (SAVIANI, 1999).

Por volta de 1849, eclode, quase casualmente, a figura do **Inspetor escolar**, tendo em vista que este sujeito existia no ambiente escolar sem qualquer amparo legal. Seu reconhecimento legal, segundo Saviani (1999, p. 25) se deu na década de 1920 quando o presidente Washington Luís assina o Decreto 16.782 dando validade a categoria dos **técnicos de ensino** abrindo caminho para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa medida endossa ao Supervisor o caráter pedagógico visto que os aspectos técnicos de

⁵Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos Colégios Jesuítas.

organização eram postos para o inspetor. Com a medida adotada de separação das funções de inspeção e supervisão trouxe a este último indivíduo um maior reconhecimento no interior da escola, como a figura referência no âmbito pedagógico e de estimular à competência técnica do professor ao invés de desempenhar funções fiscalizadoras como antes. Isso aconteceu, particularmente, no estado de São Paulo.

Libâneo (2010) menciona o Manifesto dos Pioneiros como fato marcante para a valorização e surgimento das novas atribuições e consolidação no ambiente escolar da figura do Supervisor Pedagógico. Em 1930-1931 este profissional passa a ter reconhecimento oficial. O manifesto defendia a valorização dos serviços relacionados à educação destinados ao conhecimento científico e a luta pela escola pública, gratuita, obrigatória, laica e única. Assim, por acompanhar as tendências internacionais, em 1940, o Brasil adota medidas provenientes dos Estados Unidos atribuídas ao supervisor educacional, o principal responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores.

Em decorrência a pressões no campo educacional ocorreram alguns avanços que resultaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 4.024/61 (BRASIL, 1991). No texto da referida lei aparece as figuras do **supervisor, orientador e inspetor de ensino**. Delimita-se nesse documento a dinâmica escolar e os vários fatores que envolvem a atividade do ensinar no ambiente escolar.

A ideia de que o ato de ensinar necessita de diversos sujeitos envolvidos e ainda por se tratar de um movimento complexo faz com que a Constituição Federal de 1967 descreva a necessidade de aperfeiçoamento desses indivíduos, em especial da profissionalização docente. Porém não é só por esse fato que desencadeiam mudanças no curso de Pedagogia, pois destaca-se nessa atmosfera o Parecer nº 252, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, com o intuito de ajustar as mudanças educacionais produzidas pelo Governo Militar. Este fato atinge diretamente a educação pela Reforma Universitária em 1968 que fragmentando o Curso de Pedagogia cria as especificidades da identidade do Pedagogo como descreve Saviani (1999, p. 29, grifo nosso):

Quatro habilitações centradas em áreas técnicas, individualizadas por funções, a saber: **administração, inspeção, supervisão, e orientação**⁶ [...] além de uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais.

Prosseguindo com os acontecimentos seguintes, em 1971, a Lei 5.692 (Emenda da LDB), determina os cargos de especialistas em Educação com formação em nível superior, um reflexo da Reforma Universitária⁷ ocorrida anos antes. No Brasil, em plena ditadura militar, a especialidade do **Supervisor Educacional** ganha *status* legal, contudo, isso acontece num momento pouco favorável. Conforme ressalta Vasconcellos (2002, p. 86, grifo nosso):

[...] **Supervisão Educacional**⁸ foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional nº 5 de

1968), foi feita a Reforma Universitária, nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia, o mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalista”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

Com o serviço introduzido na escola, porém, sem nenhuma preocupação com as especificidades dos alunos nem com os desafios presentes na sala de aula, acontece a partir daí uma divisão dos trabalhos técnicos, cabendo ao supervisor assumir a gestão das ações pedagógicas, de modo arbitrário e autoritário, desacreditando os professores e assumindo o controle de todas as funções (VASCONCELLOS, 2002).

Os acontecimentos narrados são marcas de reformas e conceitos construídos a partir do contexto vivenciado em cada época, possuindo em sua constituição as lutas, vitórias e derrotas de uma educação em constante formação, no entanto visando a constituição de sua identidade na sociedade e nas legislações. A lei nº 5.692/7, oriunda de um contexto da ditadura, definiu a figura do **supervisor educacional** como um profissional que assume, no cotidiano da escola um caráter mais fiscalizador do que pedagógico (VASCONCELLOS, 2002). Para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje no exercício da função do Coordenador pedagógico deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle.

O **Inspetor Escolar** exercia, tradicionalmente, função fiscalizadora sendo extinta em 1974. Após essa ruptura o Estado de São Paulo se torna o primeiro a vislumbrar a função do Coordenador pedagógico como algo relevante para a dinâmica escolar. O Decreto nº 10.623/1985 inaugurou o trabalho do **Coordenador pedagógico**, torna-se relevante para o

⁷ Reforma Universitária de 1968 que teve como uma das medidas a reformulação do curso de pedagogia, onde criou as especialidades na área pedagógica (Orientação Educacional, Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Ensino).

delineamento da identidade desse profissional e para a educação escolar como um todo. Com o decreto surge a figura do especialista, tornando-o articulador da pedagogia institucional e do cotidiano da sala de aula, favorecendo, assim, o processo de construção de saberes numa visão democrática. Essa nova visão educacional se vê contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 45), em seu artigo 64:

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.

A história nos mostra que o coordenador pedagógico nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Porém, a indefinição que se apresenta sobre as atribuições desse sujeito é oriunda das incertezas, exclusões e constantes mudanças que sempre permearam o campo educacional em especial o espaço escolar.

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão ao acesso na escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

Com habilitação específica e partindo do pressuposto de ser portador de novos conhecimentos supostamente consolidados em cursos de pós-graduação, o Coordenador pedagógico encontra-se responsável por direcionar a ação pedagógica para atender as diversas necessidades que a escola contemporânea apresenta. Segundo Pires (2014, p. 29), o “Ministério do Trabalho e Emprego regulamentou a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) tendo como código o nº 2394-05 com a denominação de ‘coordenador pedagógico’, dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções”, vejamos:

Uma análise das informações disponibilizadas pelo referido Ministério acerca do relatório de atividades pertinentes ao coordenador pedagógico nos permite perceber quantas atribuições foram, legalmente, delegadas ao coordenador pedagógico. Segundo as informações, são sete áreas de atuação ou frentes de trabalho para 131 atividades a serem desempenhadas, tais como: programar a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, acionar o trabalho coletivo dos docentes, promover a formação continuada dos profissionais da escola, inclusive a sua própria, atualizar os profissionais da escola acerca das suas necessidades e/ou da instituição, dentre outras.

Como se percebe, cabe a este profissional a dedicação a organização do trabalho pedagógico da escola, principalmente no que concerne a formação continuada dos envolvidos

no processo. No entanto este profissional desenvolve seu trabalho, quase sempre, de modo solitário/individualizado. Imbuído de seu ofício, acaba por perder a essência da criação de sua profissão e do sentido da educação que se traduz através do embate proporcionado pelo trabalho coletivo, tendo em vista que se trata de um trabalho articulado e desenvolvido na coletividade. Segundo Paro (2006, p. 164):

A educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade, ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si.

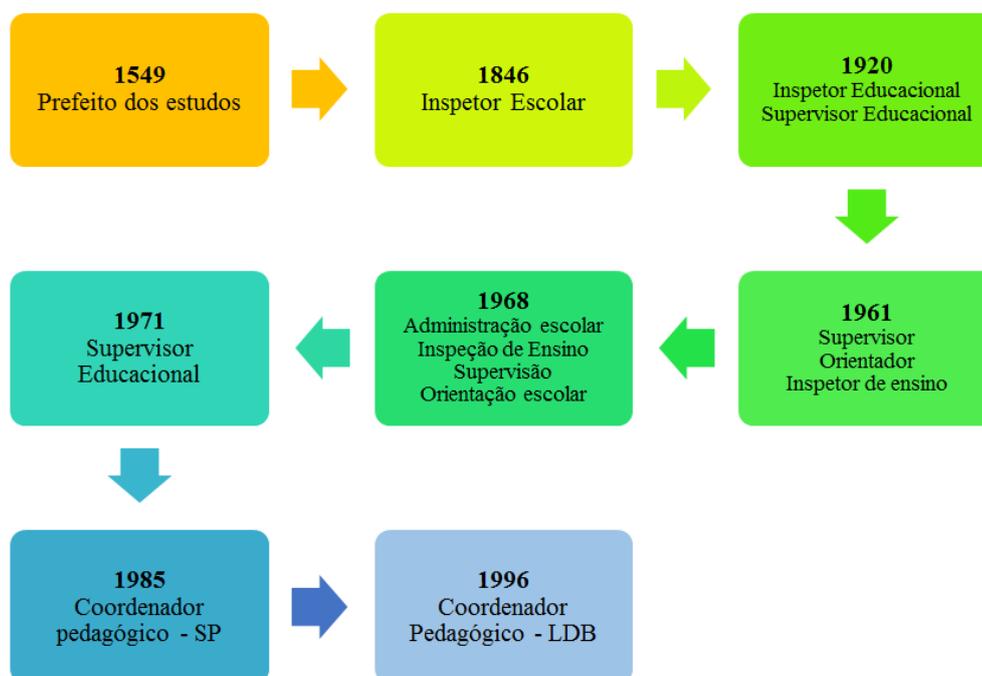
Vale salientar que ainda existem tensões e embates no movimento de construção da identidade do Coordenador Pedagógico que vai se formando e/ou modificando no decorrer de sua prática educativa. Considera-se que muitas indagações ainda se encontram sem respostas, no âmbito das legislações gerais, e se intensificam na prática do coordenador pedagógico. As especificações e particularidades desse profissional ficaram a critério das legislações estaduais, outro aspecto que marca da fragilização da profissão de CP.

Compreender o surgimento e delinear a identidade do coordenador pedagógico perpassa por sua historicidade. Para tanto Marx e Engels (2010, p. 107), nos lembra:

Mas a nossa (de Marx) concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc., que lhes correspondem.

Consideramos importante a delimitação histórica tendo em vista estabelecer, adiante, as relações entre as categorias da pesquisa. Trata-se, enfim, de uma síntese do movimento de consolidação do CP no Brasil, considerando-se as intervenções legais e políticas no campo da educação próprias de cada governo. A **Figura 10** apresenta uma linha de tempo em que o CP vai se constituindo.

Figura 10. Linha de tempo de delineamento histórico do Coordenador Pedagógico



Fonte: da autora (2019) a partir de Saviani (1999).

Isto, infelizmente, demonstra o caráter de descontinuidade e desvalorização do profissional da educação, imputando responsabilidades sem qualquer cuidado quanto a formação inicial dos envolvidos, tampouco aos atores educativos que estão sob a responsabilidade, seja qual for a sua especialidade.

3.4. Pressupostos históricos e políticos do Coordenador pedagógico na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF

O coordenador pedagógico, no *lôcus* da Secretária de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) se consolidou em 1969. Encontramos este dado em uma pesquisa realizada por Fernandes (2007) que destaca um documento intitulado “O ensino primário no Distrito Federal” cuja autora relaciona normas preliminares para organização de ensino primário no DF. O documento organizava o sistema de ensino de tal modo que criou a Coordenação de Educação Primária (CEP). Este espaço era ocupado por um indivíduo à fim de preparar e controlar as atividades pedagógicas propostas. Vale salientar que naquele contexto educacional nacional havia a previsão dos especialistas em educação, embora não existisse a figura do Coordenador

pedagógico. Esse espaço era ocupado pelo Orientador de Ensino, aquele profissional criado por lei em 1964, conforme Figura 2 (p.25).

Destarte, a figura do Coordenador pedagógico surgiu concomitantemente a necessidade da existência de um profissional para gerir o espaço de coordenação pedagógica no ambiente escolar e, principalmente, no que tange a formação continuada em serviço dos professores. Para tanto, o Regimento Interno que instituiu a função (DISTRITO FEDERAL, 1969, p. 17) descreve:

[...] a) Treinamento de professores para a 1ª fase, em cursos especiais e em serviço; b) Treinamento de Orientadores e diretores para acompanhamento do trabalho e orientação aos professores. Essa orientação é feita semanalmente em 4 (quatro) horas do chamado horário complementar; c) Organização de uma equipe central para a supervisão dos trabalhos de 1ª fase, com professores de reconhecida experiência no trabalho de alfabetização; d) Estabelecimento experimental de equipes de professores especializados em alfabetização em duas escolas em Taguatinga, para aulas de demonstração e descentralização do trabalho de supervisão da 1ª fase.

Analizamos que o citado documento se constitui de um processo mecânico da organização do trabalho docente, de natureza teórica sem se referir a prática docente. Outro ponto a ser observado é o item "c" a expressão [...] **supervisão dos trabalhos**, nos mostra a característica impositiva e fiscalizadora a qual o Orientador de ensino possuía, lembrando que essa era uma marca da política educacional presente no regime de Ditadura Militar que o Brasil vivenciava.

Em uma tentativa de proporcionar um ambiente de reflexão e estudo para os docentes no ambiente escolar que, em 1979, inicia-se no Distrito Federal a discussão em algumas regionais de ensino organizando o trabalho docente em 32 horas de aula e 8 destinadas a estudos e formação coletiva. Neste modelo havia uma distribuição diferenciada para os **professores-coordenadores** que tinham como função organizar o turno, substituir professores, fiscalizá-los e elaborar atividades para os docentes classificando-os em mero executores, característica presente nesse período da educação brasileira. Os professores-coordenadores dedicavam 20h semanais de sua carga horária por turno. A proposta de se destinar algumas horas de estudo para os professores se torna precursor no que tange a preocupação para com a formação continuada e que mais adiante, na cronologia, se tornará, na atualidade, uma das principais atribuições do coordenador pedagógico. Sobre a formação no espaço escolar proporcionada com a possível delimitação de um horário específico para tal, Canário (1998, p. 9) aponta que:

[...] a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os

professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Ao refletir sobre os descritos de Canário (1998) imaginamos que a destinação de um tempo específico para a formação pudesse ser constituída de momentos de transição entre a proposta de educação mecânica para a crítico-emancipatória. As demais medidas do governo do Distrito Federal acompanharam as nacionais, reflexos do momento político em que passava o país. Por essa razão, em 1987 surge os Centros de Alfabetização, espaço em que o professor se dirigia, no seu único turno de coordenação, para reproduzir as abordagens pensadas e estruturadas por um grupo de coordenadores “pedagógicos”.

Tal medida se reflete nas atribuições explícitas ou implícitas que são atribuídas ao Coordenador pedagógico na atualidade, pois observa-se a valoração positiva, por parte de alguns professores em relação aos coordenadores pedagógicos que planejam e interferem ativamente no planejamento dos professores. Fator que nos remete a cultura perpassada no cotidiano escolar em que o CP exitoso é aquele que soluciona as dificuldades enfrentadas pelos professores em suas atividades escolares diárias e não aquele que reflete junto com os professores a melhor dinâmica de superação dos desafios encontrados.

Um dos fatores atuais que podemos observar é o crescente surgimento de métodos de ensino prontos ficando a cargo de coordenadores apenas algumas elucidações para a sua aplicação em sala e ao professor somente o papel do indivíduo que os aplica. Dentre eles podemos citar método Sistema de Educação Único (UNO), Curso Oswaldo Cruz (COC), Tiradentes, dentre outros. São os apostilados contemporâneos.

Diante deste quadro, registra-se que a cultura de apostilados se mostra atuante nas escolas particulares se estendendo, em alguns casos, a escola pública. Tal fator se constata na política de valoração dessa prática em que algumas escolas e/ou professores adotam a confecção de apostilas por eles próprios alegando uma forma de compensação aos baixos rendimentos e acentuadas dificuldades de alguns alunos para utilização de tal recurso.

O surgimento e/ou concretização da função pedagógica no ambiente escolar no Distrito Federal segue na direção do tecnicismo. Em meados da década de 1980 e 1990 houve uma intensificação desse modelo em que o orientador de ensino tinha autoridade, além de ser um dos poucos indivíduos a pensar sobre o pedagógico da escola. Este profissional tinha como atribuição relevante o acompanhamento e fiscalização da prática docente. Observando o movimento de uma nova proposta da educação e da organização escolar que se encontrava em discussão no cenário brasileiro com a reformulação da lei 9.394/96, o governo do DF apresenta

uma proposta da Escola Candanga. Pretendia-se realizar jornada ampliada em que os professores pudessem ter 25 horas de regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica em algumas unidades. Posteriormente, esta ideia foi contemplada na LDB, em seu artigo 67, inciso V (Brasil, 1996), destacando que, aos profissionais de educação, fica reservado um período de estudo, planejamento e avaliação incluído a sua carga de trabalho. Tal estudo, no horário de trabalho veio contemplado nas legislações estaduais como sendo atribuição do Coordenador pedagógico, em específico a portaria nº30/1996 (DISTRITO FEDERAL, 1996), se apresenta descrevendo que a coordenação coletiva tem o coordenador pedagógico como um dos responsáveis e ainda como articulador dos saberes existentes no âmbito escolar.

A proposta da Escola Candanga colocou o Distrito Federal como pioneiro na distinção de um quantitativo expressivo de horas de trabalho docente destinados à formação continuada. Lembrando que inicialmente este formato destinava-se apenas a algumas escolas pois se encontrava em fase de testes. Porém, em 1999, no 4º mandato do Governador Joaquim Roriz do GDF, para a SEEDF ficou determinado que a jornada ampliada fosse aplicada em todas as escolas públicas do Distrito Federal. Destinar tempo e espaço para reflexão da prática docente tornou-se uma premissa para o GDF e nesse espaço concretizou-se a figura do Coordenador pedagógico na legislação dessa Unidade da Federação.

Muitos avanços, no âmbito das legislações, foram construídos e enraizados nas práticas. Porém, neste mesmo ano a SEEDF emitiu uma Portaria, nº 528/99 (DF, 1999) de orientações para o início do ano letivo na qual, em sua alínea ‘j’, descreve que “em nível local o coordenador pedagógico deverá: [...] j) suprir ausências eventuais de professores, coordenando a realização de atividades diversificadas independentemente de sua área específica de magistério”. (DISTRITO FEDERAL, 1999, p. 8).

A partir do momento que se atribui ao Coordenador pedagógico medidas e afazeres técnicos suprime de suas horas de trabalho o envolvimento com a área pedagógica. O seu papel tem sido alvo de diversos questionamentos devido as muitas atribuições que lhe são agregadas com o passar dos anos. Por exercer diversas funções, segundo Archangelo (2009, p. 37), “[...] sua função muitas vezes é confundida e caracterizada como apenas apagar incêndios”. Seguindo esse raciocínio, percebe-se que a função do CP é vista de forma equivocada pelos diferentes atores da escola, em especial os professores e o próprio Coordenador pedagógico.

As legislações que se seguem tentam, mesmo que intrinsecamente, fortalecer o espaço e figura do Coordenador pedagógico, a propósito da Lei nº 11.114/2005 (DISTRITO FEDERAL, 2005) que cria os Centros de Referência em Alfabetização (CRA). Estes centros têm como

principal função atender as demandas dos coordenadores pedagógicos e professores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). No ano seguinte homologa-se a Lei nº 11.301/2006 (DISTRITO FEDERAL, 2006) que descreve as funções de especialistas em Educação exercida por professores e consideradas como funções do magistério. Esta Lei proporciona uma maior estabilidade para os professores que optavam por atuar como Coordenadores pedagógicos, pois anteriormente a referida Lei, os coordenadores pedagógicos exerciam suas atividades, no entanto estavam cientes que esse tempo não era computado como magistério, subtendia-se que a função era meramente burocrática. Este ponto se mostra como um dos fatores que aumentavam a insatisfação dos professores em exercê-la.

As referidas legislações visam legitimar a figura do Coordenador pedagógico que, no âmbito nacional, já se encontrava descrita na última LDB. Porém, nos deparamos com a instabilidade das legislações estaduais que destacam a formação da identidade do profissional. A este respeito Domingues (2014, p. 35) anuncia que “[...] as concepções e legislações que norteiam a educação permitem, por serem muitas, produzir sentidos diversos para a função dos profissionais [...] o coordenador pedagógico, recebe esse leque de múltiplas concepções, muitas vezes, esculpindo uma identidade instável”.

Almejando a construção de uma educação sólida e “emancipatória” o governo do Distrito Federal homologa duas Portarias no ano de 2006, a nº 29 e nº 30 (DISTRITO FEDERAL, 2006), ambas regulam sobre a prática do coordenador pedagógico no âmbito escolar. A primeira dispõe sobre a modulação para o quantitativo de Coordenadores por unidades escolares e as normas para coordenação pedagógica. Antes dessa portaria, na rede pública, haviam escolas sem coordenadores e outras com mais de um, mesmo possuindo o mesmo quantitativo de alunos. A portaria garante coordenador pedagógico para todas as escolas, bem como regulamenta o seu papel na rede pública para o exercício da orientação, acompanhamento e apoio pedagógico aos docentes nas atividades de planejamento e avaliação.

A portaria nº 30, de 06 de fevereiro de 2006 (DISTRITO FEDERAL, 2006), mesmo ano, dispõe que a coordenação pedagógica é de responsabilidade dos integrantes da direção da escola e dos coordenadores locais em comunhão com a Coordenação Intermediária, que se refere as Coordenações Regionais de Ensino e Coordenação Central que compõe a Subsecretaria de Educação Básica. No ano seguinte, 2007, é suprimida da alínea ‘j’ a atribuição do coordenador pedagógico para substituição, fator que demonstra a preocupação de maior ênfase na área pedagógica do ensino.

O ano de 2009 o Coordenador pedagógico é destaque em duas legislações. Inicialmente com a Portaria nº74/2009 (DISTRITO FEDERAL, 2009), que regulamenta a coordenação pedagógica no interior das escolas públicas do Distrito Federal definindo aos Coordenadores pedagógicos a função de mediadores do processo pedagógico no espaço escolar. Este documento apresenta os critérios para o exercício dessa função e ainda menciona que o Coordenador pedagógico está designado a articular os saberes na coordenação pedagógica, fato esse que legitima a figura deste profissional perante as legislações do Estado. Posteriormente, publica-se o Regimento Interno da SEEDF onde descreve a organização de algumas funções pedagógicas nos ambientes escolares.

Se faz importante lembrando a pesquisa sobre o Coordenador pedagógico no Brasil Placco, Almeida e Souza (2012) destacam que todos os Estados brasileiros possuem em suas legislações a previsão da figura do coordenador pedagógico em suas instituições de ensino. Destaca-se aqui, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015, p. 30) o qual menciona um dos pressupostos inerentes à figura do coordenador pedagógico constituindo-se:

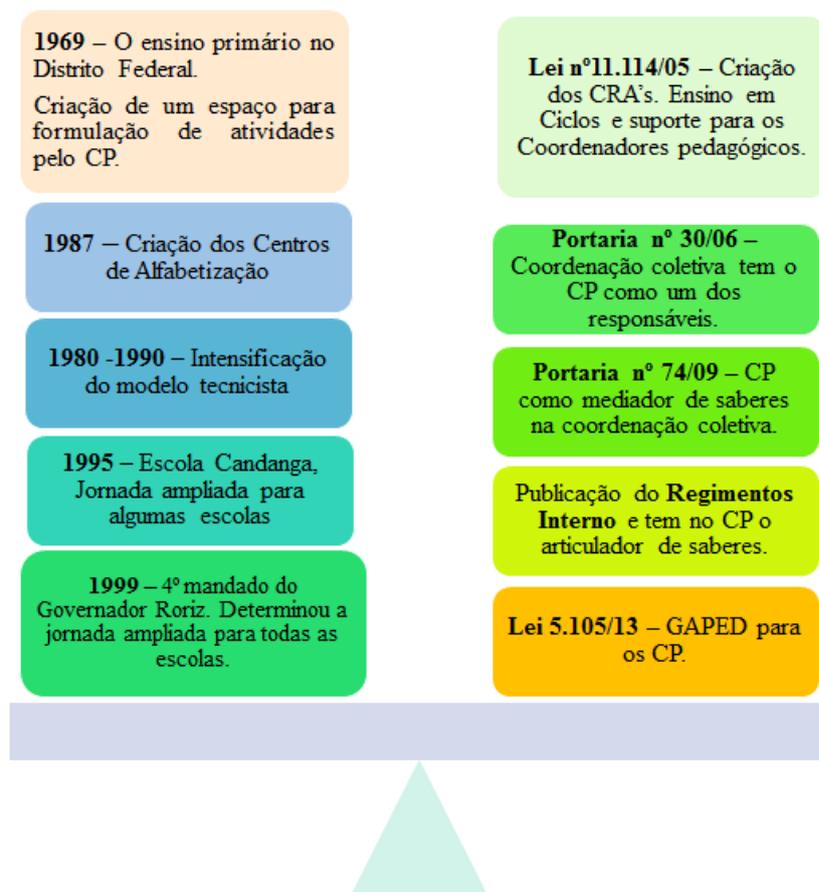
[...] em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP [...]. Cabe ao coordenador pedagógico articular ações que garantam a realização da Coordenação Pedagógica.

Ainda analisando o Regimento Escolar da SEEDF, encontramos outros incisos que atribuem ao Coordenador pedagógico o papel de articulador, formador, orientador, estimulador além de outras funções pertinentes ao cargo, sempre levando em conta seu papel de elo entre os atores da instituição educacional.

A Lei nº 5.105/2006 (DISTRITO FEDERAL, 2006), também é validada para garantir a Gratificação de Atividade Pedagógica (GAPED) aos coordenadores pedagógicos, gratificação que posteriormente foi incorporada ao vencimento de todos da carreira magistério que exerçam função pedagógica no âmbito escolar e administrativo das regionais de ensino, essa incorporação se tornou definitiva. Anterior a esta lei havia um entendimento que, somente, os professores em regência, faziam jus ao recebimento que no nosso entendimento tende a fragilizar a função de coordenação pedagógica. Em 2016 o governo do DF lançou uma Portaria no início do ano letivo delimitando a atribuição técnica, de substituição de professores, invalidando a conquista da categoria dos docentes em 2006.

O surgimento do coordenador pedagógico nas legislações brasileiras e especificados na do Distrito Federal nos mostra um caminho sinuoso, com muitas idas e vindas e principalmente com interferências políticas, algo compreensível visto que o espaço educacional é um ato político e intencional como bem menciona Libâneo (2010). A **figura 11** ilustra o movimento das jurisprudências do Distrito Federal que agrega na identidade legal do Coordenador pedagógico.

Figura 11. Jurisprudência do Distrito Federal sobre a Identidade do Coordenador Pedagógico.



Fonte: da autora (2019) a partir da SEEDF (2019).

Ao realizar o levantamento histórico do coordenador pedagógico no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, esquematizado na figura 3, descrevemos algumas das legislações de forma a demonstrar as diferentes legislações do âmbito nacional. Portanto, a origem desse profissional ocorreu do declínio de outras especialidades da pedagogia que ocuparam anteriormente o espaço escolar.

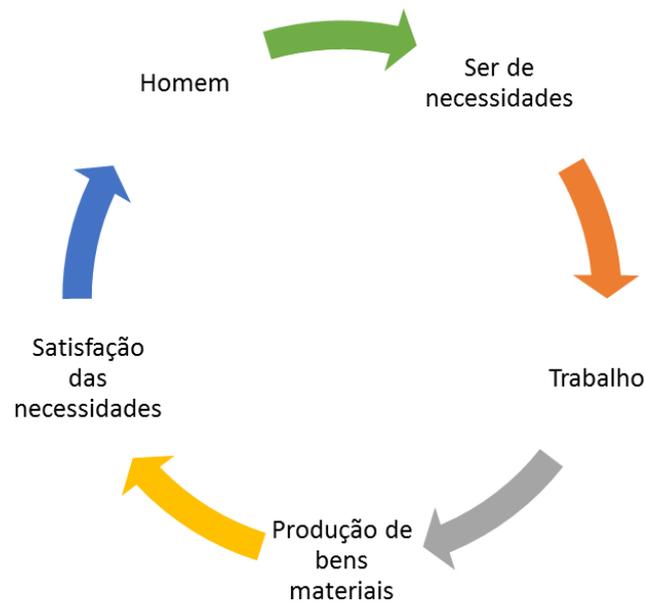
3.5. O reflexo do trabalho do Coordenador pedagógico na atuação docente

Uma vez consolidado o papel do Coordenador Pedagógico, percebemos o quanto o seu trabalho influencia no do docente. Para tanto, retomemos o conceito de trabalho defendido por Antunes (2009, p. 139) citando Lukács:

Somente o trabalho tem na sua natureza ontológica um caráter claramente transitório. Ele é em sua natureza uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto com a natureza inorgânica [...], quanto com a orgânica, inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social. Todas as determinações [...] estão contidas *in nuce*no trabalho. O trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, plataforma do ser social [...].

Neste sentido, conforme a **Figura 12**, o homem se constitui, em seu sentido amplo, no ser de necessidades que se objetiva por intermédio do trabalho em um movimento que demanda alcançar suas satisfações mediante a produção de bens materiais.

Figura 12 - Concepção Marxista de sociedade.



Fonte: da autora (2019) a partir de Marx (1989).

Para se compreender esse movimento de consolidação do homem na sociedade se faz imprescindível entender como o homem se difere do animal. Essa diferenciação se concretiza por meio de realização pelo trabalho. Neste sentido, o animal não realiza trabalho porque não há intencionalidade, algo exclusivo da natureza humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX, 2017, p. 255).

Diferenciado o homem do animal analisemos o trabalho docente. Para tal se faz necessário compreender que a categoria trabalho se configura como uma estrutura inerente ao homem e, portanto, a qualquer movimento da sociedade pois é por meio dela que o homem transforma a si e a natureza. Segundo Antunes (2009, p. 103), a expressão **força de trabalho** significa:

Uma noção ampliada de classe trabalhadora ou classe-que-vive-do-trabalho inclui, então, todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços [...] que vendem sua força de trabalho para o capital.

Acredita-se que esse termo, melhor representa, uma classe que vende sua força de trabalho, mas não se prende apenas ao trabalho manual direto e sim incorpora o trabalho social ao trabalho coletivo. Logo, o trabalhador docente encontra resistência em pertencer a classe trabalhadora por apontar que sua força de trabalho se difere no processo de objetivação.

Notadamente, este termo é apenas um aprimoramento dos grupos que constituem o proletariado e não a criação de uma nova classe. Grupos esses que possuem características distintas e não se distinguem somente pelo termo classe trabalhadora e, com isso, surge essa nova denominação, a qual será adotada nessa análise – classe-que-vive-do-trabalho. E o coordenador e o docente são constituintes desta classe. Para o pensamento marxista o trabalho docente é consumido como valor de uso e não como um trabalho que cria valor de troca. Neste sentido, o improdutivo e imaterial abrange um amplo grupo de assalariados. Como descrito por Antunes (2009), encontramos bancos, comércio, turismo, serviço público dentre outros, agentes improdutivos e imateriais.

Diante deste quadro estes profissionais (docentes e coordenador pedagógico) figuram como assalariado, mas não produz trabalho material e produtivo, mas imaterial e improdutivo. Neste sentido, o caráter improdutivo do trabalho docente, chega-se a um ponto em que existe uma lacuna no entendimento de trabalho para o homem. Lacuna essa, por compreender que o homem é um ser que precisa se objetivar de modo prático, realizando o movimento de produzir ou reproduzir coisas. Portanto, produzir é objetivar-se no mundo dos objetos e, conseqüentemente, integrar a natureza ao mundo. Como realizar esse movimento se o trabalho docente é imaterial?

Para justificar a não objetivação inicial, há o entendimento, ancorado em Kuenzer (2009) que a atividade educativa incide em um não objeto natural de trabalho, mas nas relações sociais, nos relacionamentos com os alunos e demais indivíduos do ambiente escolar. Assim, o objeto do trabalho educativo é a relação social estabelecida entre seus pares e não se configurando como um produto final.

Fazendo um paralelo com o trabalho material e produtivo consideramos que a objetivação que compõem o trabalho é materializada nas relações sociais estabelecidas no processo educativo e que ambas as formas de trabalho são compostas de força de trabalho. Com o entendimento de trabalho, parte-se para a relação do trabalho com o homem e esse movimento é refletido em sua prática, pois é por meio dela que se constituem e/ou configuram o trabalho docente na atualidade.

Ao se delinear o Coordenador pedagógico como o sujeito ora estudado, fica evidente a dificuldade de compreensão do seu trabalho e como ele se vê nesse processo. Segundo Contreras (2012) há separação entre concepção e execução no processo produtivo, sendo que o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide. Esse traço se materializa na função/cargo/ situação do Coordenador pedagógico por ficar exposto e apenas cumprir as exigências pré-estabelecidas pelo Estado. A separação, a qual o autor comenta, faz parte do processo de proletarização de seu trabalho, algo que compõe a ausência de significação do trabalho proposto pelo modelo econômico atual. Modelo esse, que visa a alienação do trabalho como consequência da perda de capacidade de resistência. Segundo Marx (1974, p. 457):

Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.

Pensar em significação e alienação, nos remete ao processo de subjetivação no trabalho docente, em especial do coordenador pedagógico que ao desempenhar suas inúmeras atribuições explícitas nas legislações e implícitas na relação para com os colegas proporcionam uma alienação de sentido em sua forma de ver o trabalho. O processo de estranhamento, em uma existência desprovida de sentido, permite ao homem a construção de um olhar sem significado e frágil para as críticas e medidas tomadas pelo Estado.

Segundo Contreras (2012), o professor vem perdendo qualidade enquanto profissional decorrente da deterioração de sua condição de trabalho. Essa preocupação se acirra ao analisar o Coordenador pedagógico da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), por identificar nessa categoria ausência de elementos que contribuam para a clareza de seu papel e sua atuação.

3.6. A dimensão política e pedagógica entre a gestão escolar e o Coordenação pedagógica

Após refletir sobre o trabalho docente e situar o coordenador pedagógico no universo da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, indagamos: qual a noção de trabalho expressa pelo Coordenador pedagógico na perspectiva de uma gestão democrática? Para responder tal questão tomemos Libâneo (2017) como ponto de partida. É notável que a prática dos diversos envolvidos, diretamente, no ambiente escolar é determinante para o sucesso escolar. Lembrando que, nesse contexto, a gestão possui relevância para esse movimento. Sobre isto Libâneo (2017, p. 33) destaca que “[...]a presença ou ausência de certas características organizacionais das escolas – tais como a liderança organizacional compartilhada e a participação coletiva – são fatores que auxiliam esse pensamento de constituição de um ambiente com práticas emancipatórias”. Para Libâneo (2017), existe uma cultura que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas. E se estamos convictos de que as organizações auxiliam na educação, então a gestão possui uma forte dimensão pedagógica para conseguir passar aos profissionais e usuários da escola que eles podem aprender com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com os seus profissionais.

As relações sociais no ambiente escolar estão em constantes tensões por fazer parte de um modelo social voltado para a competitividade individual e pela necessidade de trabalho coletivo em vista da própria natureza do trabalho educativo. Para tal afirmação é ressaltada por Kuenzer (2002, p. 64):

Se o trabalho pedagógico ocorre nas relações sociais produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho [...] não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias, e mesmo assim na dependência das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do seu projeto político pedagógico.

De modo geral, o papel do CP é de articular as políticas organizacionais adotadas pela gestão em consonância ao modelo educacional vigente no Brasil e nos documentos norteadores, para com o grupo de professores. Esse trabalho de articulador fica a cargo no Coordenador.

Após situar o Coordenador pedagógico no âmbito escolar será traçada a relação desse especialista com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em prol do sucesso escolar. Para Libâneo (2017) a função do Coordenador Pedagógico envolve habilidades bastantes especiais recomendando que seus ocupantes possuam formação no curso de Pedagogia ou formação pedagógico-didática específica. O autor destaca algumas características atribuídas a este profissional.

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua contribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2017, p. 109)

Outra atribuição descrita para o CP é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao âmbito pedagógico-curricular e didático da escola.

Para tanto a visão sobre o coordenador pedagógico e a gestão escolar, situa-se a necessidade de ambos identificarem que cada indivíduo do ambiente escolar necessita criar uma identidade educativa e assim serem chamados, por meio da reflexão de suas práticas, a entenderem que a gestão participativa só será alcançada se todos os envolvidos perceberem que são protagonistas do ato educativo em suas áreas determinadas e que são co-responsáveis pela política organizacional estabelecida pela gestão escolar articulada com o trabalho do Coordenador pedagógico para o fim educativo a que se propõe a comunidade escolar.

Através das políticas educacionais elencadas até o presente momento, nos remete a necessidade de abordar como o campo educacional é complexo e para tanto a presença de profissionais especializados em determinadas áreas se faz necessário a fim de melhor articular a dinâmica ao qual estão imersos. Nessa perspectiva destacamos o CP, pedagogo, como um profissional licenciado para enfrentar os dilemas e desafios vistos no decorrer do percurso educativo.

Devido à complexidade ao qual o campo educacional permeia, o CP se encontra imerso nesse contexto e isto reflete em sua atuação frente aos diversos profissionais que se relacionam com este especialista. Na relação do CP com a gestão escolar percebe-se, segundo Vasconcellos (2009,) a vasta dimensão da função que este profissional necessita contemplar em seu cotidiano. Sobre isto Cristov (2008, p. 37) alerta que as várias atribuições exercidas pelo Coordenador

pedagógico no cotidiano escolar, impede que ele se perceba como formador de professores, atribuição relegada a terceiros em muitas escolas.

Portanto, almeja-se, por meio do embasamento teórico aqui levantado, que o papel do Coordenador pedagógico tem se mostrado necessário para a construção de um ambiente democrático e participativo onde se possa incentivar e desenvolver a produção do conhecimento proporcionando como resultado deste processo uma educação crítico-reflexiva e transformadora de qualidade para todos. Em suma, finalizamos este capítulo com o sentido da educação e do trabalho na vida do Coordenador pedagógico, no qual encontramos um sentido político, ético, democrático, que vem no rol da educação reafirmar que é possível transformar o trabalho de Coordenador pedagógico, a partir do momento em que ele se reconhece como sujeito histórico.

4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEEDF NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir este país democraticamente [...].

(FREIRE, 2013, p. 17)

Como descrito por Freire (2013), o ambiente escolar necessita da articulação e participação dos diversos indivíduos que o compõem. Para tanto, neste capítulo será apresentado algumas normatizações, específicas do Distrito Federal (Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Manual de Orientação pedagógica e portarias) e embasamentos teóricos que remetem a organização do trabalho pedagógico, tendo como enfoque a atuação do coordenador pedagógico. A atuação no ambiente escolar será objeto de análise, para tal definimos suas atribuições entre administrativas e pedagógicas. Vale mencionar que Placco e Souza (2015, p. 10) descrevem:

Nas atividades que o coordenador desenvolve, as duas dimensões referidas (administrativa e pedagógicas) ele constitui continuamente sua identidade profissional e a análise desse movimento identitária permite uma melhor compreensão de como faz face aos desafios da profissão e supera a tensão entre as atribuições que lhe são feitas e as identificações/não identificações que assume em relação a essas atribuições.

Para compreender a lógica da organização do trabalho do coordenador pedagógico foi preciso mergulhar em algumas normatizações específicas das Orientações Pedagógicas (OP) (DF,2015), elaboradas pela SEEDF, a fim de nortear a cultura organizacional adotada em todas as unidades escolares. O documento intitulado “Orientações pedagógicas: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas” (DF,2014), apresenta como deve se organizar o ambiente escolar e a coordenação pedagógica, bem como descreve as funções do coordenador pedagógico.

Vale salientar que ao analisarmos as legislações acerca do coordenador pedagógico encontramos diversas atribuições a esse profissional, mesmo que de forma generalizada, pois as especificidades são próprias de cada Estado do país. No Distrito Federal encontramos no Regimento Interno e no Manual de Orientação Pedagógica da SEEDF (DF, 2015) menções e orientações mais específicas próprias de cada unidade escolar, o seu plano de trabalho de acordo com os objetivos elencados no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento construído pelo coletivo de cada escola, ou seja, por todos os envolvidos no processo educativo. Existem,

também, as portarias que são divulgadas anualmente. Tais normatizações apresentam entre diversos assuntos as atribuições para orientar o trabalho do Coordenador pedagógico.

Ressaltamos que as portarias, citadas, têm validade de um ano, sendo necessário ser reformulada e posteriormente publicada. Este ponto nos apresenta um aspecto curioso acerca do que é abordado nos documentos norteadores e a sua prática, pois é possível observar uma normatização volátil e suscetível de constantes mudanças, que torna o trabalho do coordenador pedagógico instável. Nesse sentido, o que se pode verificar é o caráter rotativo de coordenadores pedagógicos na SEEDF proporcionando a descontinuidade do seu trabalho pedagógico, dado que podemos inferir das portarias de escolha de turma visto que deve ocorrer anualmente uma eleição para tal função.

As atribuições específicas dos Coordenadores pedagógicos da SEEDF têm sofrido, constantemente, alterações e reformulações. Sobre isto encontramos em Vasconcellos (2009) que as incertezas e constantes mudanças nas atribuições dos CP trazem uma impressão de desqualificação a este sujeito, pois as normatizações são pouco claras para a sua atuação refletindo essa volatilidade em sua constituição identitária perante os demais profissionais que os acompanham no cotidiano escolar, fazendo que o próprio CP não se perceba pertencente a nenhum grupo na organização do trabalho pedagógico da escola.

De acordo com o referido documento, a seguir, apresentaremos os aspectos pertinentes a função do coordenador pedagógico e de sua prática na organização de seu trabalho, demonstrando as **contradições** desveladas no seu percurso de trabalho.

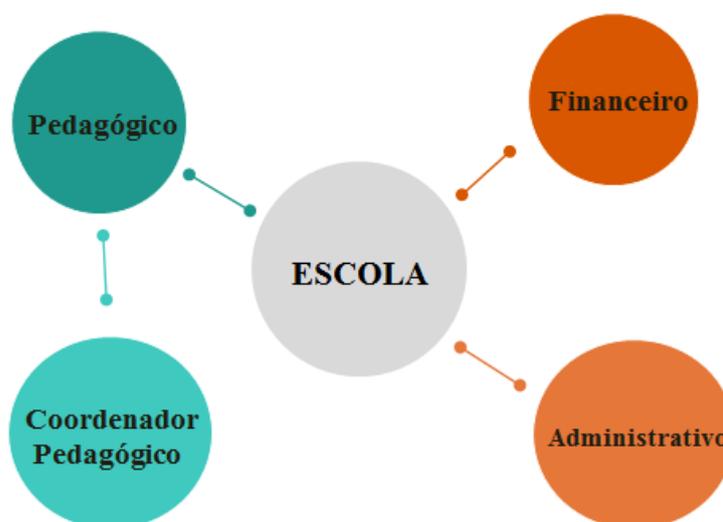
4.1. Dimensões da organização do trabalho coletivo na SEEDF

Ao se pensar no ambiente escolar e em seus inúmeros participantes refletimos como esse espaço se desenvolve com diversas áreas e demandas dos diferentes níveis. Para tanto observa-se que o ato de aprender necessita de esforço da parte de quem realiza o trabalho. Thurler e Maulini (2012, p. 11) descrevem que o ato de organizar se configura de “uma estrutura hierarquizada, que dispõe de regras de trabalho precisas e que permitem padronizar, coordenar e planejar atividades. [...] consiste também em empregar racionalmente meios para obter um resultado”.

Para compreender a organização do trabalho coletivo no ambiente escolar e a atuação do Coordenador pedagógico analisemos a estrutura organizacional das unidades escolares da SEEDF. Sobre esta temática Paro (2003, p. 136) pontua que “[...] se estamos convencidos de

que a maneira da escola contribuir para um caráter emancipatório a fim de alcançar a transformação social, devemos dotá-la de racionalidade interna necessária à efetivação desses fins”. Destarte, observamos as legislações existentes que descrevem as diferentes dimensões que abarcam a escola para uma proposta de atuação autônoma educativa em sua organização. Essas dimensões, segundo Veiga (1996) necessitam ser relacionadas e articuladas. Para melhor compreensão das dimensões existentes nas escolas, a **Figura 13**, descreve as áreas existentes:

Figura 13 – Dimensões da autonomia organizacional



Fonte: da autora (2019) a partir de Veiga (1996).

Para Veiga (1996) a autonomia do trabalho é fundamental no espaço escolar e para tanto descreve que suas dimensões carecem de autonomia, porém, de forma articulada e relacionada entre si. A autora, em comunhão com o pensamento de Libâneo (2015), adota as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas como pertencentes a escola.

Partiremos da esfera administrativa, sendo que essa opção ocorreu de forma aleatória, tendo em vista que nenhuma das dimensões se sobrepõe as demais. Administrativamente, a organização do trabalho revela suas características no que tange as atividades-meio que asseguram o atendimento aos objetivos funções da escola. Nesta dimensão podemos citar a Secretaria Escolar, a área de limpeza, vigilância, direção e vice direção, secretariado administrativo e atividades de multimeios – expressão utilizada por Libâneo (2017) ao descrever a biblioteca e os laboratórios.

Observando a dinâmica organizacional da SEEDF, procuramos encontrar características que demonstram a esfera administrativa de forma articulada com as demais. Para tanto, analisando a estrutura educacional desta Unidade da Federação, observamos a terceirização de

algumas funções administrativas, o que ao nosso ver proporciona a fragmentação do trabalho pedagógico. Consequentemente, as empresas, terceirizadas, responsáveis pelo recurso humano, destinado as escolas, não vislumbram a necessidade de se estabelecer vínculos estreitos com os demais profissionais pertencentes a esse ambiente, para assim construir, paulatinamente, uma cultura de responsabilização de contribuições na aprendizagem dos estudantes. Pensamos que esse fator pode dificultar esse movimento por apresentar a constante rotatividade desses profissionais no ambiente escolar, algo constante em nossa realidade.

No que diz respeito à dimensão financeira, encontramos um espaço reservado para os recursos destinados a unidade escolar e que serão utilizados a partir de uma análise no âmbito administrativo, levando em conta as demandas pedagógicas. Ao se trabalhar com as dimensões da organização do trabalho na unidade escolar, percebe-se evidente o que cada área necessita focar, mas de forma articulada, pois assim atende os diversos campos.

Por fim nos deteremos na dimensão pedagógica, um espaço rico em participação do coordenador pedagógico. Nesta dimensão, na perspectiva de uma educação autônoma, crítica e emancipatória, como descrito da Lei 4.751/2012 de Gestão Democrática do Distrito Federal em seu capítulo I (DISTRITO FEDERAL, 2012), onde elenca suas finalidades e princípios; abarca a liberdade de ensino e pesquisa, o desenvolvimento da função social da escola, observância das características e peculiaridades da clientela em prol de uma educação significativa. Proposições de uma organização curricular considerável, onde tem espaços para avaliação dos diversos níveis, apreciação dos resultados e possíveis alterações, resumidamente, a dimensão pedagógica se encontra na essência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Neste ponto, realizamos outra ponderação visto que a educação pública do Distrito Federal está pautada no princípio “da liberdade de ensino e pesquisa” (DISTRITO FEDERAL, 2012), a fim de propor uma educação significativa aos estudantes levando em consideração suas peculiaridades. Entretanto, o estudo nos apresentará mais adiante aspectos semelhantes ou divergentes do aqui registrado, pois na pesquisa de campo obteremos dados concretos da prática destes profissionais.

A afirmação registrada acerca da aplicabilidade do princípio da liberdade de ensino e pesquisa, se mostra contraditória a partir de algumas discussões, por parte do governo e sindicato dos professores, em realizar o questionamento acerca da utilização das coordenações coletivas. Há orientações, na portaria de início do ano letivo e entre outras, que esse espaço deva ser utilizado para reforços escolares, substituição de professores faltosos, reuniões de cunho estritamente administrativos. Se assim ocorresse, o espaço que seria destinado para

possíveis pesquisas, as trocas de experiências, o enriquecimento, a reflexão e a ressignificação da prática docente estariam ameaçados reduzindo a escola a mera transmissora de conteúdo sem função social emancipatória, fato que contraria o princípio destacado na Lei 4.751/2012 de Gestão Democrática do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A fim de se articular o desenvolvimento pedagógico do espaço escolar todas as dimensões que compõem este ambiente necessitam da participação e significação coletiva da construção da cultura organizacional da escola. A articulação para tal conscientização perpassa por uma das incumbências do coordenador pedagógico. De acordo com o Artigo 120 do Regimento Interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2006), “São atribuições do coordenador pedagógico [...] IV - articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática”.

Ponderamos, que a dimensão pedagógica na organização do trabalho na SEEDF nos remeteu a consultar o Regimento Interno da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2015) visando compreender nesse documento como se configura a organização do trabalho pedagógico e quem são os verdadeiros responsáveis (DISTRITO FEDERAL, 2015, art.118):

A organização pedagógica, caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber: I- Coordenadores pedagógicos; II –Equipe de apoio: a) Equipe de apoio a aprendizagem; b) Orientação educacional; c) Atendimento Educacional Especializado/ Sala de recursos.

Observa-se que recai ao coordenador pedagógico a tarefa de articular e desenvolver o trabalho pedagógico, em toda a unidade escolar. Porém, os demais sujeitos são corresponsáveis por seu desenvolvimento. Ao compreender o que é, e quais os sujeitos imbricados nessa tarefa analisamos as tarefas destinadas ao CP, as exclusivas e as direcionadas concomitantes com outros indivíduos.

Nos deparamos com os demais documentos da SEEDF que descrevem atribuições e /ou orientações aos Coordenadores pedagógicos. Percebemos diferentes focos e áreas de atuação destes profissionais. Sobre isto encontramos em Guimarães e Villela (2009, p. 37) que “[...] apagar incêndios não caracteriza a função do coordenador”. Isto nos remete as Orientações Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014) que se resume a um caderno com diretrizes acerca da coordenação pedagógica e da elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino.

Nessas orientações destina-se um espaço para as atribuições do Coordenador pedagógico, contudo se apresentam de forma ampla, sem se aprofundar nas atividades cotidianas a serem desenvolvidas. Analisamos, também, o Regimento Interno (2015), sendo que neste espaço encontram-se algumas orientações para o trabalho pedagógico do CP. No documento registra-se a necessidade de delimitar as atribuições na Portaria de ‘Escolha de turma’, que sai com validade anual e a previsão de se registrar no PPP de cada escola as tarefas extras que por ventura o grupo gestor e docentes acham pertinentes à atuação do Coordenador pedagógico.

Ao explorar a Portaria nº 395/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), que foi aplicada em 2019, identificamos elementos mais práticos da atuação do Coordenador pedagógico, porém eles se distanciam dos demais documentos legais, específicos do Distrito Federal, por pontuar algumas atividades administrativas e não, exclusivamente, pedagógicas como os demais descritos.

Para abordarmos o caráter administrativo elencado na Portaria se faz necessário citar que o documento apresenta os critérios para escolha do Coordenador pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12):

Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local o servidor deve: I - ser Professor de Educação Básica, integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; II - ser escolhido pelos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal da UE/UEE/ENE; III - ter, no mínimo, três anos de exercício em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal ou, caso não atenda a este requisito, ter sua escolha justificada por seus pares, por meio de registro em Ata.

Ao percorrer o referido artigo nos deparamos com uma política organizacional que se difere do pensamento de Libâneo (2017) em que descreve que o cargo de Coordenador pedagógico, da escola pública, deveria ser ocupado por um profissional específico, de preferência com um concurso específico, Pedagogia, para essa área de atuação e não necessita ter a mesma formação que o professor. Para Vasconcellos (2002, p. 84) o CP necessita de uma formação especializada para lidar com as demandas pedagógicas, por isso, ser um especialista e não um professor de área específica, pois este possui conhecimentos específicos de sua área de atuação e não para desempenhar a função ao qual o coordenador tem proposto nas normatizações a realizar.

A análise de Libâneo (2007) e Vasconcellos (2002) se desencontram da proposta utilizada pela SEEDF ao descrever na Portaria nº395/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), que

o cargo de Coordenador pedagógico deve ser ocupado por um professor com pelo menos três anos de experiência em regência na própria Secretaria. Atenta-se que a realidade do Distrito Federal pode não ser a mesma de alguns Estados brasileiros, pois existem Estados que comungam com a tese de Libâneo (2017). Dentre eles podemos destacar o Estado de Minas Gerais cuja organização educacional se configura com um concurso específico para o cargo de supervisor pedagógico, desempenhando a mesma função intitulada no DF como coordenador pedagógico. No Estado de Minas Gerais (2017, EDITAL SEE Nº. 07/2017) (MINAS GERAIS, 2017), a seleção para o cargo de especialista:

[...] 1.2 O concurso Público de que trata este Edital visa ao provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica-EEB e Professor de Educação Básica-PEB, todos no grau inicial do nível I, conforme as áreas de atuação e vagas estabelecidas neste edital.

Ao se destinar uma seleção específica para o cargo de coordenador pedagógico proporciona a este sujeito uma maior legitimidade de sua profissionalidade e contribuição para elucidação da construção de sua identidade?

Após o ingresso na função o CP, na SEEDF, se vê em uma dinâmica com multitarefas. Podemos inferir tal situação, utilizando, ainda, a Portaria nº 395/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), ao descrever em seu artigo nº 51, que o quantitativo de coordenadores para cada unidade escolar, será de um coordenador para cada quinze turmas. Lembrando que na organização educacional em análise se prevê apenas a figura do Diretor, vice-diretor, secretário escolar e supervisor escolar, neste último só será disponibilizado este profissional se a unidade escolar ultrapassar o quantitativo de 500 alunos. Com um quadro reduzido de profissionais que poderiam cuidar de assuntos práticos e pedagógicos, o Coordenador pedagógico exerce diversas funções para suprir a ausência de profissionais que a própria legislação prevê.

Posterior ao processo de escolha e devidamente empossado, na função de coordenador pedagógico, esse profissional inicia sua atuação no ambiente escolar com as demandas do início do ano letivo. Observa-se que sua prática carece de bases sólidas para que os professores, gestores e o próprio CP compreendam qual a sua atuação em meio as demandas infinitas que surgem no ambiente escolar. Vale salientar que todos os sujeitos envolvidos na atmosfera educativa são pessoas com trajetórias de vida e de formações diversas. Ao chegar na escola desenvolvem o seu fazer pedagógico por meio dos conhecimentos, características, sonhos carregados no percurso como ser indivíduo compartilhados e confrontados com o cotidiano da escola.

Registra-se que ao se deparar com as atribuições lhe destinada, direta e indiretamente, surge a necessidade de se atualizar constantemente, haja visto que a natureza de suas atribuições perpassa o papel de articulador de saberes e para tal se faz necessário formação permanente. Segundo Dantas (2007, p. 31) “[...] é geral a necessidade de formação, visto que a sociedade da informação, o avanço científico e tecnológico e a globalização da economia têm demandado profissionais capacitados para atuar mediante o nós deste novo mundo”. Além da cobrança da sociedade de forma geral, há a preocupação de se articular os saberes dos docentes para com as demandas da sociedade. Ao trazer a sociedade para dentro da escola e para as rodas de reflexão estaremos construindo uma cultura organizacional e saberes significativos com criticidade.

Ao se identificar as dimensões, captando os deveres e características de cada uma, partiremos para a análise detalhada do trabalho coletivo, no ambiente escolar e quais meios são utilizados para se desenvolver uma cultura de participação e responsabilização do ato educativo.

4.2. Coordenador pedagógico como articulador do coletivo na esfera pedagógica

Delineando as ações, relacionadas com a figura do Coordenador pedagógico que visam o trabalho coletivo, partiremos para a reflexão da dinâmica de construção do Projeto Político Pedagógico. Consideramos este tema relevante para nossa análise por ser um instrumento a ser utilizado como parâmetro para a organização do trabalho educativo e por ser um documento de construção coletiva.

Ao dar início a construção do PPP, necessita-se pensar que este é um documento ativo e assim deve ser elaborado na perspectiva de mostrar a identidade da escola e de sua comunidade. Para tanto se move todos os atores envolvidos no processo educativo para opinar, discutir e formular as ações e intenções do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro da unidade escolar. A interseção para a formulação deste documento se embasa em Veiga (1996, p. 157) quando afirma que a meta inicial de construção:

[...] é a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola que vise a emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico.

A autora descreve, claramente, que o PPP é um documento norteador de toda a prática e função da escola. Se tornando um produto específico que reflete a realidade da escola, resumidamente, a identidade da unidade escolar.

O discurso expresso no Regimento Interno da SEEDF (2015) chama o Coordenador pedagógico para “participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar”. Esta responsabilidade se destina ao CP por acreditar na sua relevância no que tange as ações futuras da escola que serão pensadas e articuladas a partir do momento que os sujeitos educativos consolidarem o documento norteador para sua prática.

Ao se construir coletivamente, a imagem da escola, descrevendo e conhecendo a comunidade e por fim delimitando os objetivos a serem seguidos nas ações futuras, parte-se para a compreensão de que o Coordenador pedagógico se articule como mediador no processo de reflexão dos objetivos para com a elaboração de meios, na prática docente, em prol de uma aprendizagem significativa para os estudantes. Para tal empreitada o CP articulará a coordenação coletiva a fim de alcançar tal objetivo.

4.3. Horário de trabalho pedagógico: formação continuada

Observa-se que a constituição da identidade profissional ocorre das diversas vivências e de preceitos pessoais, consolidados ao longo da vida do indivíduo. Junto a esses aspectos destacamos as relações que se estabelecem com a sociedade para assim construir o profissional existente em cada um. No ambiente escolar essa construção se torna mais viva por ser um ambiente de constante troca de saberes e um espaço de formação continuada frequente, seja com professores, gestores, alunos, pais ou responsáveis. Cada um contribui com uma parte nessa construção. A este respeito Lima (2007, p. 45) enfatiza que:

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação a dimensão das relações interpessoais, em relação a organização, metas e projetos das escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

Com base nas colocações de Lima (2007) pode-se perceber que a formação centrada na escola valoriza os saberes e as experiências dos educadores envolvidos nesse processo de modo reflexivo. Tal movimento endossa a busca por uma conscientização e significação dos saberes construídos neste ambiente. No entanto, para ocorrer tais ações é fundamental a presença do Coordenador pedagógico, sujeito mobilizador de saberes, ou seja, um articulador pedagógico.

Ainda sobre a coordenação pedagógica observamos, a partir dos documentos da SEEDF, que ela não se caracteriza em um espaço com dimensões engessadas, mecânicas e centralizadora que se utiliza da relação de submissão ou autoritarismo. Esse espaço deve ser pautado no estudo, na reflexão, na troca de experiências e vivências das mais diversas garantindo, assim, um diálogo franco e aberto com os diversos atores escolares, permitindo a comunidade participar da luta pela educação de qualidade para todos.

Percebe-se a consolidação da aprendizagem a partir do momento que se vê educandos críticos e capazes de formular ideias e argumentos sobre a realidade social. Vale recordar que toda essa transformação e conscientização advém da mudança de postura dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, seja direta ou indiretamente. Para tanto cabe a escola se consolidar em um ambiente de formação em que todos possam construir uma visão primorosa acerca das demandas da sociedade atual. Para Libâneo (2003. p. 29):

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem.

A formação contínua no ambiente de trabalho, no caso a escola, não assume um papel compensatório nem diminui a importância e necessidade de se realizar a formação inicial dos professores, concentrada nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Esses cursos devem realizar, com excelência, sua formação à fim de certificar a formação do profissional com responsabilidade e mentalidade crítica e sedenta por constante mudanças e aprimoramento em seu saber.

A expressão formação contínua ocorre ao final da formação inicial e não apresenta fim, pois é algo constante, haja visto que a sociedade é mutável e se encontra em permanente mudança. A formação continuada centrada na escola não é o único momento de formação, mas apenas uma parte do desenvolvimento profissional, teórico/prático do educador em seu contexto de trabalho. No entender de Libâneo (2003. p. 189), acompanhar a formação

continuada dentro do ambiente de trabalho é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola, ou seja, o Coordenador pedagógico. Assim, “[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Em outras palavras, a escola se torna um ambiente potencialmente rico de reflexão sobre a prática pedagógica em que os indivíduos se encontram inseridos promovendo a transformação social.

Vale salientar que o caráter transformador ao qual se anseia alcançar com o auxílio da educação se torna mais acessível a partir do momento que os professores e demais membros, vinculados diretamente à escola, se tornam partícipes da construção do trabalho coletivo orientados por objetivos pedagógicos claros e destinados a formação dos sujeitos e mediados pelo Coordenador pedagógico. Esse processo pode se tornar concreto com a utilização do horário de trabalho coletivo em prol da reflexão das práticas pedagógicas diárias.

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora com a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre qual conhecimento querem construir para consolidar as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente pressupõe condições subjetivas e objetivas de trabalho, como descreve Fusari (1997, p. 171):

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...]. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer.

Logo, a articulação para construção desses momentos é constituída como uma das principais atribuições do Coordenador pedagógico, ou seja, dá suporte organizacional e pedagógico aos professores, de tal maneira que favoreça o desenvolvimento desse profissional e conseqüentemente auxilia na melhoria das aprendizagens.

4.4. Espaço e função dos Coordenadores pedagógicos

O exercício da coordenação pedagógica e a participação do Coordenador pedagógico nesse espaço pode ser marcado por tensões, conflitos e discussões. A reflexão acerca da prática docente e de sua transformação advém de movimentos de embates entre o real e ideal, para

tanto, existem tensões que são necessárias nesse processo e o coordenador pedagógico deve ser o profissional que poderá mais adequadamente mediar tais conflitos. Este caráter do CP realça a prática pautada em um fazer pedagógico que privilegia o diálogo, a troca de experiências, um espaço de interação no qual o indivíduo aprende com o outro.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a liderança, o bom clima relacional entre os atores educativos, a cultura do meio, os professores como participantes comprometidos, a visão de necessidade de melhoria da prática pedagógica e o conhecimento aprofundado do contexto são aspectos que contribuem para o bom desenvolvimento das práticas necessários a todo profissional que visa interligar as diversas dimensões do espaço escolar. Neste ponto destacamos o Coordenador pedagógico como um dos sujeitos responsáveis por este processo de articulação.

Outros profissionais podem articular o movimento entre as dimensões existentes, no entanto destacamos o coordenador pedagógico como o sujeito, com formação específica para tal empreitada. Sobre isto Libâneo (2003) afirma que cabe ao coordenador a difícil tarefa de acompanhar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino construindo e administrando situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos por meio da reflexão e da investigação. Esse procedimento está relacionado a formação contínua que considera as necessidade e anseios dos educadores.

A identidade formativa e transformadora do Coordenador Pedagógico, em compasso com a escola, deve proporcionar um ambiente de formação continuada em que todos visem um olhar transformador acerca das demandas da sociedade atual. Com base nisto encontramos em Nóvoa (2002, p. 40) que:

[...] a formação continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investigando as escolas como lugares de formação. A formação deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias reais, observando e elencando fatos da comunidade de forma a dar significado as ações empreendidas.

Destarte, o universo do CP é a comunidade a qual compõe a escola, na ideia de que sua contribuição para a formação e significação das aprendizagens transmitidas pelos docentes são um reflexo de sua prática como articulador e elo entre os professores e suas reflexões acerca da prática educativa.

Para que a formação centrada na escola possa ocorrer de forma a abrir espaços e ainda proporcionar aos docentes um clima que supere suas angústias e dilemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem, o Coordenador pedagógico, juntamente com a gestão da escola, esperam da cultura organizacional da escola proporcione tal movimento. No entanto, segundo Bruno (2005), as dificuldades do trabalho coletivo estão no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos e por isso se mostra necessário condições para superá-las, algo que perpassa por um trabalho de desprendimento de seus próprios desejos e expectativas. Conseguindo superar as marcas de críticas e apontamentos perante as dificuldades por parte de seus pares e dos indivíduos que participam desse processo poderemos conquistar uma organização que propicie a troca de experiências sem juízos negativos.

O profissional que chega a coordenação pedagógica de uma escola assume a árdua tarefa de conquistar seu espaço junto ao grupo de docentes e demais envolvidos, o que os leva a vivenciar correlações de força que, possivelmente, será refletido na constituição de sua identidade profissional no desenvolvimento do trabalho coletivo e processos organizacionais presentes na escola.

Nessa perspectiva, acerca da temática dos embates, Placco e Souza (2012, p. 33) descrevem que “[...] a maior dificuldade no ambiente escolar é trabalhar com os parceiros. É um campo permeado de disputas para ver qual metodologia de ensino é melhor. Os professores têm medo de chegar em seus colegas e fazer uma crítica, com receio de levar para o lado pessoal”. Esse receio demonstra um ambiente não propício a decisões e tarefas coletivas, demonstrando ao Coordenador pedagógico onde deve iniciar sua atividade, na cultura organizacional.

Portanto, os aspectos elencados nos permitem propor, na pesquisa de campo, uma análise acerca das relações entre os docentes e coordenadores pedagógicos como marca que reflete na constituição da identidade desse profissional. As relações no trabalho se mostram como um ponto expressivo a ser contemplado nesse estudo.

5. A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (PÊCHEUX, 1975, p. 71).

Ao se almejar a pesquisa e suas possíveis contribuições para os sujeitos envolvidos, e a tentativa de analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico, Anos Iniciais, da escola pública do Distrito Federal, trouxemos algumas categorias do Materialismo Histórico Dialético em consonância com a Análise do Discurso Crítica para alcançarmos o proposto. Tal opção se fez por acreditar que a Análise do Discurso Crítica concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Segundo Orlandi (2017) essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Assim, optamos por caminhar com o entendimento de que o discurso é a representação do sujeito e sua ideologia, ambas sendo o reflexo de todas as interferências a sua volta.

Tendo, de forma clara, a opção pelo Materialismo Histórico Dialético e a técnica de Análise do Discurso Crítico (ADC) que nos levam a enxergar as interferências da historicidade, contradições e mediações estabelecidas entre essas categorias e a sociedade, partimos para uma análise dos objetivos propostos para esse estudo e os discursos obtidos. Com as informações reunidas avançamos para o desvelar da identidade profissional do coordenador pedagógico, lembrando que a lente utilizada pelo pesquisador mostra uma visão crítica acerca da geração de dados.

Para realizar a análise do discurso dos sujeitos pesquisados foram consideradas a triangulação exposta na Figura 8, tendo como percepção, que a historicidade dos sujeitos e da sociedade são fatores determinantes em sua identidade profissional. Para tanto, tomamos as categorias historicidade, trabalho, contradição, mediação e totalidade como essenciais para a pesquisa. Estas categorias são próprias do Materialismo Histórico Dialético, mesmo sendo um estudo com um tempo cronológico pequeno – característica do mestrado – almejamos olhar para o objeto de estudo com essa percepção.

Em consonância com as categorias mencionadas optamos por investigar as atribuições/funções do CP, articulação de seu trabalho no ambiente escolar, proletarização, formação, relação da teoria e prática na constituição da identidade profissional; essas categorias foram levantadas a partir do discurso dos CP's e os objetivos traçados pela ADC. Para essa técnica, contudo, compreendemos que mesmo alguns estudiosos considerarem método, o que

não se assume aqui como tal, acreditamos em sua capacidade técnica e, por assim pensar, enfatizamos com Orlandi (2017) que o texto não é apenas uma frase longa ou um conjunto de frases. Tal justificativa, se faz necessária, por compreender a riqueza de detalhes e entendimentos que observamos no discurso de acordo com as categorias a qual este estudo está pautado sem desprezar sua carga ideológica e individual presentes no discurso dos sujeitos da pesquisa.

Com a definição do método e técnica de análise, o tempo destinado ao mestrado e seus desafios, optamos por investigar duas escolas, considerando os seguintes objetivos específicos: i) Delinear o surgimento e efetivação da figura do coordenador pedagógico para SEEDF; ii) Analisar a organização do Trabalho Pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal e; iii) Apreender o sentido que os Coordenadores Pedagógicos têm do seu próprio trabalho.

Visando contemplar os objetivos descritos para esta pesquisa, registramos que, nos capítulos anteriores, foram atendidos os que tangem o surgimento e efetivação da figura do CP, bem como o objetivo específico que se refere a análise da organização do trabalho pedagógico. No entanto, os objetivos já contemplados foram endossados e abrangidos na análise do discurso dos sujeitos, pois buscamos explorar as diversas determinações existentes nos dados gerados.

A totalidade, segundo Marx (1874) é a categoria fundamental para entender o real, pois esta se constitui com um todo articulado. Assim, organizamos os discursos em grupos semânticos a luz dos dispositivos teóricos que ancoraram as questões abordadas com os coordenadores pedagógicos através da coleta dos dados (**Quadro 6**).

Quadro 6 – Dispositivos teóricos ↔ grupos semânticos ↔ formação discursiva

Dispositivos teóricos ↔ grupos semânticos ↔ formação discursiva

TRAJETORIA HISTÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> • Ideal • Eleição • Papel do CP • Função real do CP • Individualismo na prática • Não há formação continuada/específica ofertada pela SEEDF • Conceito diverge da prática exercida • Normatizações falhas
PROFISSIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Requisitado • Articulador • Troca de experiências • Impressão de menos trabalho • Novatos • Pouca experiência • Sem horário rígido • Substituição

IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio aos professores • Descontinuidade do trabalho pedagógico • Alienação • Atribuições extras • Fazer o que “acho” correto • Desgastante • Distanciamento do cunho pedagógico • Aproximação dos afazeres burocrático.
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem reconhecimento • Convencidos/ coagidos a ser CP • Não há protagonismo no trabalho • Não se identificam com os pares • Isolados • Vistos como adversários

Fonte: da autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

No preambulo do processo de análise identificamos as marcas nos discursos, para posteriormente organizá-los de tal modo que facilite a análise e compreensão das falas. Neste processo de aproximação elencamos as afinidades semânticas com as teorias metodológicas aqui consideradas. As ramificações estabelecidas são uma forma de, a partir de nossa capacidade analítica, dar sentido aos discursos e nos organizamos de uma forma clara para compreensão dos fatores que contemplam e interferem na identidade profissional do coordenador pedagógico.

No tópico seguinte, abordaremos a Historicidade e suas contradições em relação ao trabalho do coordenador pedagógico no ambiente escolar, como descrito no Quadro 06, a fim de contemplar seu surgimento, efetivação, função e atribuições. Todas essas esferas serão analisadas mediante o discurso do próprio CP pois acreditamos que sua identidade será desvelada através de sua percepção e não por meio do olhar de outros indivíduos.

5.1. A história e contradição na alma do trabalho do coordenador pedagógico

Para situar a temática analisada neste espaço, relembremos o objetivo “delinear o surgimento e efetivação da figura do coordenador pedagógico para a Secretaria de Educação do Distrito Federal”. Apresentamos, anteriormente, um resumo teórico de como ocorreu seu surgimento e implementação no âmbito nacional e Distrital, contendo as normatizações que o contemplam.

Aqui, registramos a **historicidade** e a **contradição** presentes na relação dialética do contexto histórico posto e vivido e seus embates entre o pensado e o concreto. A opção por traçar o percurso histórico do coordenador pedagógico nos permitiu identificar aspectos

relevantes da constituição de sua identidade profissional. Ao relembrar o percurso histórico ao qual o coordenador pedagógico trilhou até o momento podemos compreender a sua fragilidade social. Iniciamos a releitura do surgimento deste sujeito em meados de 1549, com os colégios Jesuítas, pois foram a partir dessa primeira organização oficial no Brasil, que adveio a necessidade de se ter um indivíduo para organizar, ditar a dinâmica escolar, os objetivos exigidos na propagação dos interesses da cora portuguesa e da Igreja Católica aos colonizados que aqui residiam e tinham acesso a essa escolarização. Para tanto, devido as exigências organizacionais surgiu a figura de um profissional para articular os interesses pré-definidos e ainda a fiscalização do cumprimento das exigências da coroa portuguesa e da igreja, a este sujeito, denominaram “Prefeito dos estudos”.

Em decorrência do processo de organização da sociedade e conseqüentemente do ambiente escolar, surgiu a figura do Inspetor escolar. Esse sujeito surgiu como reflexo da política controladora que a sociedade passava, em 1849. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1991 (BRASIL, 1991), lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) em seus artigos 62, 63 e 64, legitimam a figura dos supervisores, orientadores e inspetores de ensino. Os anos subsequentes se organizam, de tal forma, que vinham acentuando a necessidade de se ter um sujeito no ambiente escolar que fosse responsável pela articulação das demandas pedagógicas, visto que os já existentes correspondiam as tarefas burocráticas, fiscalizatórias e práticas, o pedagógico não era contemplado, por isso a necessidade de um indivíduo que se relacionassem com a dinâmica do trabalho pedagógico para se articular com os professores.

Ao desempenhar a função, sem ser contemplado nas normatizações existentes, o coordenador pedagógico é reconhecido, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A referida lei menciona-se sua existência e formação. Vale salientar que no Estado de São Paulo, já existia a atuação deste profissional, anteriormente, a LDB9494/96.

No intuito de atender as demandas nacionais, o Distrito Federal legitima a figura do CP. Como em outras Unidades da Federação a figura do referido profissional foi sendo concebida na prática escolar mostrando que existia uma lacuna a ser preenchida na dinâmica escolar, e que este espaço não era contemplado por outros profissionais já existentes, surgindo a necessidade de se normatizar a figura do CP.

Com este processo, podemos identificar a frágil identidade profissional do coordenador pedagógico, visto que sua criação foi sendo constituída para cobrir algumas lacunas existentes na organização do trabalho pedagógico e acima de tudo para suprir demandas burocráticas e

administrativas da dinâmica escolar que surgiam no cotidiano. A visão perpassada aos profissionais que atuam como CP's ainda insiste em determinar que toda e qualquer tarefa que não tem um sujeito específico para exercê-la, se caracteriza como sendo atribuição deste profissional.

Precedendo esta discussão, que será contemplada ainda neste capítulo, compreendamos como o coordenador pedagógico é “escolhido” no contexto da escola pública do Distrito Federal, lócus de nossa pesquisa. Para tanto registramos que essa escolha vem regulamentada, anualmente, por uma portaria específica que normatiza a escolha do coordenador pedagógico e a distribuição das turmas para cada professor.

Consideramos a última normatização, Portaria nº 395 de 13 de dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), ainda em vigência. Como mencionado esta referida normatização dispõe sobre a atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira do Magistério Público, descrevendo o quantitativo e o processo de escolha dos CP's nas unidades educacionais. A normativa menciona que a cada quinze turmas existe a previsão de um coordenador pedagógico, podendo ter mais um, caso a unidade escolar possua classes, exclusivas, de educação especial.

O processo de escolha é organizado no início do ano letivo, os professores interessados em atuar na função se disponibilizam para o grupo, assim seus pares realizam uma votação a fim de escolher, dentre os sujeitos, o que melhor julgam preparado para a função de CP. Essa eleição, segue algumas exigências descrita na Portaria nº 395/2018 em seu artigo 45 (DISTRITO FEDERAL, 2018), ao qual menciona que o candidato deve ser integrante da Carreira Magistério, ser escolhido pelos servidores da mesma carreira e ter no mínimo três anos de regência de classe na rede pública do Distrito Federal.

Como descrito na referida lei, o processo se mostra justo e igualitário. Correto? Não. Segue alguns pontos a serem analisados, e a este movimento endossados pelo discurso dos sujeitos deste estudo. Inicialmente, verificamos que este processo é descontinuo e fragmentado, visto que suas atribuições e permanência no cargo é de apenas um ano, fator que desencadeia um sentimento de não pertencimento e desapropriação da função, pois não permanecerá no ano subsequente. Assim, não há uma cultura de comprometimento e engajamento no desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas visto que é pouco tempo ‘garantido’ na função.

Ao se refletir acerca da temática identidade temos um ponto comum em quase todos os estudos, que é constituição da identidade através da percepção e singularidade de cada sujeito. Para tanto, podemos imaginar que ao se ver a volatilidade e descontinuidade presente no cargo do CP inferimos que mesmo almejando dar continuidade a determinado projeto ou ação o sujeito que substituir o coordenador pedagógico no ano subsequente trará para o trabalho sua visão e percepção para o andamento e tomada de decisões. Com esse fator, mostramos a fragilidade na atuação do coordenador pedagógico a partir de sua inserção no cargo. Mais adiante abordaremos outros pontos que interferem e se somam a vulnerabilidade de sua identidade profissional.

Partindo desse contexto, a rotatividade e inconstância na permanência de um docente na função de coordenador pedagógico, destacamos algumas informações e colocações. Das cinco coordenadoras ouvidas, apenas uma, esteve na função em dois anos subsequentes, as demais não permaneceram. Estas coordenadoras descreveram que dentre os fatores que as levaram a descontinuidade do trabalho se apresenta a sobrecarga como um dos determinantes a não prosseguir. No intuito de compreender a visão do CP acerca da sua inserção na função, lançamos a temática do processo de escolha, deixando-os livres para destacar suas impressões e concepções:

É um processo muito amador, mesmo tendo a portaria que fala as regras e requisitos você vê claramente, que não funciona como eles planejaram. Na hora ficam quase implorando para os colegas aceitarem. (-) (ANA)

Na verdade, nós somos quase amarrados para aceitar, tem alguém aqui que foi diferente? (-) (LUÍSA)

Bom, meu caso foi um pouco diferente. Eu era da Regional de Taguatinga, mas quando cheguei na escola não tinha vaga pra mim, então fiquei sem lugar. Minha antiga diretora, me ligou pedindo para eu vir como coordenadora porque as minhas colegas não queriam. Eu vim, depois da escolha de turma, e o grupo só validou a minha permanência. (-) (PATRÍCIA)

No discurso das coordenadoras pedagógicas, podemos observar as contradições existentes no que foi planejado e a materialização, no chão da escola, do processo “democrático” da escolha por seus pares. Inicialmente, ao ler a portaria podemos vislumbrar a ato de escolha como sendo algo democrático e vestido de poder para os docentes. Contudo, ao se vivenciar a rotina de trabalho, suas demandas, atribuições e incertezas de uma função construída em legislações frágeis verificamos que os sujeitos ao se disporem para tal empreitada o fazem como uma forma de amizade ao grupo de colegas, e não por vislumbrarem uma forma de se objetivar e contribuir com atividades significativa e importante para a escola.

A contradição existente fica evidenciada no discurso de **Ana** ao mencionar “não funciona como eles planejaram”, essa afirmação demonstra o caráter precário de reflexão a que tem passado a organização educacional da SEEDF. Para endossar as contradições existentes verificamos que a justificativa anunciada para esse formato de processo de escolha vem ancorado no termo democracia, pregando de que se trata de um momento de opinarmos acerca da organização da escola, contudo verificamos outra fala que alega “somos quase amarrados para aceitar” (LUÍSA).

O ato de escolha, pensado como democrático, traz consigo e nos discursos dos sujeitos uma ideia de obrigatoriedade, mesmo contemplado na portaria a tentativa de emancipação e tomada de decisões pelo grupo, a sua prática se mostra outra. Tal justificativa se dá pelo fato de que se não tiver um professor na unidade escolar que se disponibilize a exercer a função de CP a escola poderá ficar sem o profissional ou receber um de fora da unidade, sem o grupo ter conhecimento de sua conduta, postura e trabalho. O receio da ausência de um profissional para articular o trabalho pedagógico ou da vinda de um desconhecido faz com que os colegas insistam para alguém, do grupo, aceitar a função.

A marca da polissemia, dispositivo analítico aqui contemplado na análise do discurso crítica, nos remete a fonte real. Assim, os discursos trazem este real em contradição ao ideal posto nas legislações e estudos que embasam a prática do coordenador pedagógico. A CP nomeada, ficticiamente, Patrícia nos traz em seu discurso que sua opção pela função de coordenadora pedagógica veio da ausência de vaga na escola que estava, assim recebeu o convite da equipe gestora de sua antiga escola, deixando para o grupo apenas a incumbência de validar a sua permanência.

Neste mesmo contexto histórico e organizacional destacamos algumas expressões como marcas de representações da fala na Análise do Discurso Crítica envolta ao processo de escolha do coordenador pedagógico no âmbito da escola pública do Distrito Federal, onde podemos visualizar no **Quadro 7**:

Quadro 7– Representações e demarcações da fala na Análise do Discurso Crítica no processo de escolha do coordenador pedagógico

Processo de escolha				Paráfrases		Polissemia	Metáfora	
Democrático		Induzida a escolha		Dizível no discurso		Real	Sentido	
Vim como coordenadora porque fui convidada		Quase “amarrada” pelos colegas.		Fomos convencidas a ser CP		Fragilidade do processo Não reconhecimento	(+) (-)	(+) (-)
+	-	-	+	Positivo (+)	Negativo (-)			
				0	5			

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Castilho (2013).

O Quadro 07, ocupa-se de compilar expressões dos discursos em que evidencia a fragilidade do processo de escolha de coordenador pedagógico e sua percepção para os sujeitos pesquisados. Os sinais positivos e negativos são utilizados como forma de concordar ou discordar do caráter emancipatório do processo de escolha e os algarismos são a representação do quantitativo dos sujeitos e sua incidência na concordância ou discordância do processo.

Observamos, no quadro, que a maioria dos sujeitos fazem a leitura de que o processo não se materializa como democrático e comungam da angústia de se sentirem coagidos a exercer a função em prol do bem-estar do grupo. Outro ponto destacado no Quadro 07 é a presença da paráfrase, que vem com o dizível, e a polissemia que se apresenta como o real, o vivenciado na prática. Ambos os recursos são marcados por aspectos negativos desse formato de escolha, nos mostrando que há a necessidade de se repensar este processo para assim comungar com as propostas defendidas por teóricos. Onde pontuam, que o coordenador pedagógico necessita se reconhecer na função ao qual está desenvolvendo e assim possa articular o trabalho pedagógico de forma segura.

Sobre isto, Bolívar (2016) nos lembra que “[...] para fazer frente aos desafios atuais, assim como os modos mais autônomos de levar a escola a responder as demandas crescentes de melhora, se exige uma liderança, clara e pedagógica. Isto ou a falta disto afeta a identidade profissional dos sujeitos envolvidos”. Tomando como suporte o pensamento de Bolívar (2016) podemos inferir que a ausência de empoderamento e significado da função de coordenador pedagógico compromete o caminhar pedagógico da escola e conseqüentemente acentua o enfraquecimento da identidade profissional deste profissional, pois o sujeito não se reconhece na função nem se sente habilitado e amparado pelos colegas, fator que somados ao contexto histórico são condições determinantes para a constituição ou fragilidade da identidade profissional.

Partindo do surgimento, na legislação, perpassando pelo processo de escolha dos coordenadores pedagógicos na escola pública do Distrito Federal, passaremos para uma análise acerca da atuação desse profissional no ambiente escolar. O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino no Distrito Federal (2015) nos apresenta as atribuições descritas para o coordenador pedagógico no âmbito escolar. Após uma leitura minuciosa acerca desta temática observamos a contradição entre o que está posto e o cobrado socialmente e profissionalmente a este sujeito. Neste distanciamento evidencia-se uma instabilidade e aversão a função, pelos professores, visto que suas atribuições são das mais diversas e infinitas no ambiente escolar. A fim de evidenciar, de forma satisfatória, a discrepância entre o real e o concreto, o **Quadro 8** apresenta, tendo como base o Regimento Escolar (2015) no seu artigo 120 e o discurso das CP's.

Quadro 8– Comparativo entre as tarefas do campo Ideal para com o discurso dos CP's do Real

Ideal ↔ Real	
Regimento Escolas - SEEDF	Discurso das CP's
Participar da elaboração e implementação do PPP	Fazer substituições nas turmas de professores faltosos
Orientar e coordenar a participação docente nas avaliações da Organização Curricular	Separar materiais para os professores
Articular ações pedagógicas entre os segmentos da unidade escolar	Organizar festas no ambiente escolar
Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente	Leitura dos relatórios bimestrais
Divulgar e estimular o uso de recursos tecnológicos no âmbito escolar	Realizar cópias de tarefas solicitadas pelos professores
Colaborar com os processos de avaliação institucional	Participação, como ouvinte, nas reuniões coletivas

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019)

Consideremos importante realizar um paralelo entre o ideal e o real, a fim de vislumbrarmos que a identidade profissional dos sujeitos da pesquisa se apresenta apenas como reflexo de sua relação com o trabalho, tendo como característica as contradições existentes a fim de expor e transpor para sua identidade profissional a sua percepção diante das vulnerabilidades postas no cotidiano. Ao observar a divergência entre o ideal e o real podemos compreender e vislumbrar que o percurso histórico ao qual o CP trilhou permitiu que suas atribuições fossem todas aquelas que não tinham um profissional específico para fazer. Essa característica se concretizou por ter como marca a mobilidade, “disponibilidade” e amplitude

de tempo e espaço que o CP possui, diferente dos professores. Portanto, todas as tarefas de cunho organizacional que os professores não possuem, de forma clara, nas normatizações e especificando quem deveria fazer, foram transferidas aos coordenadores pedagógicos.

Diante desse cenário, por não ter legitimado de forma consistente seu lócus de trabalho, a volatilidade e a rotatividade presentes em seu cargo, permitem que essa sobrecarga de afazeres administrativos e de apoio sejam assumidas para si esperando se sentirem reconhecidos e valorizados por seus pares. Necessidade que se faz presente por acreditarem e vivenciarem situações cotidianas, de não pertencimento ao grupo de professores e tão pouco ao grupo dos gestores. A necessidade de ser aprovado e reconhecido por seus pares é outro ponto, abordado por Dubar (2009, p. 14) como sendo fator para a construção sólida da identidade profissional.

[...] é a relação entre esses dois processos de identificações (identidade para outrem - identificações atribuídas pelos outros – e identificação para si/identificações por si mesmo) que está no fundamento da noção de formas identitárias. Trata-se, mais precisamente, de processos históricos, ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

A atividade de captar e/ou perceber o olhar do outro acerca de si e ainda a sua percepção sobre o próprio trabalho, somados ao percurso histórico se tornam constituintes da identidade profissional, assim as atribuições e suas contradições interferem na dinâmica do trabalho e se refletem no olhar de seus pares acerca de sua atuação, onde abordamos no Quadro 08 a distância entre o ideal e o real, fator que endossa a justificativa do coordenador pedagógico da escola pública do Distrito Federal não possuir uma identidade sólida e coerente com as normatizações postuladas.

A fragilidade de sua constituição como trabalhador e partícipe da dinâmica escolar veio atropelada, no Distrito Federal, desde sua consolidação no ambiente escolar. Ao encontro desta argumentação é só lembrar como este sujeito foi atuando dentro da Secretaria de educação do Distrito Federal, pois sua primeira aparição se deu em 1969, em uma proposta intitulada “O ensino primário no Distrito Federal”, onde o coordenador pedagógico tinha como função a elaboração e o controle das atividades propostas. A essa atribuição do fazer prático, que se deu o seu surgimento, onde com o passar dos anos manteve a ideia de se ter um indivíduo no ambiente escolar responsável pelo prático e não o pedagógico. Característica contraditória, ao ver as necessidades e normatizações defendidas atualmente, contudo a debilidade a qual o coordenador pedagógico surgiu traz até hoje suas marcas e percalços, demonstrando que suas bases são frágeis e ditam toda a sua gestão.

Na tentativa de delinear a efetivação da figura do coordenador pedagógico na SEEDF relembremos o Quadro 8, que descreve o “Ideal e o Real”, se faz necessário retomarmos este recurso no intuito de analisar as expressões que nos foram apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, os quais descreveram de forma negativa (-) as diversas atribuições que lhes são incumbidas, no tocante observa-se os seguintes discursos:

Essa semana não pode ajudar os colegas como deveria porque passei a semana toda fazendo substituições nas turmas dos professores faltosos. (PATRÍCIA)

Estou com as minhas pernas doloridas de tanto subir e descer escadas levando material para os professores, tirando xerox e correndo atrás de menino no intervalo. (LUÍSA)

Desde que entrei na secretaria, a dezoito anos atrás, faço trabalhos que não são de minha responsabilidade, mas não tem quem faça. (PAULA)

As expressões em destaque denunciam o caráter “*multiuso*” do coordenador pedagógico. Outro dado relevante é a narrativa das coordenadoras pedagógicas ouvidas, elas possuem mais de seis anos de atuação na SEEDF e descrevem que o caráter “faz-tudo” do CP é algo comum observado nos anos de trabalho. Este fato demonstra que os relatos as acompanham como marca histórica da função ao qual estão exercendo.

A atuação do coordenador pedagógico se faz a partir das demandas cotidianas e não das atribuições descritas e endossadas por teóricos. Segundo Nóvoa (1991) existe uma tensão entre a autonomia do professor e o controle sofrido pelas políticas do Estado, e nelas estão conectadas os fatos históricos e as experiências de vida do próprio indivíduo, como marca de sua identidade profissional, mesmo que frágil. Nessa relação o coordenador pedagógico vai construindo a profissionalidade, sobre a sombra de modelos de ser CP, muitas vezes a partir do que se imagina como função a partir da visão de seus pares e as normatizações. A **Figura 14** representa as atribuições destacadas no discurso dos coordenadores.

Figura 14 – Atribuições dos coordenadores pedagógicos presentes no Discurso



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019)

A figura 14, nos apresenta o enfraquecimento da profissionalidade exercida pelo coordenador pedagógico nas unidades escolares. A fim de reforçar o conceito de profissionalidade destacamos, Cruz (2017), que nos situa que a profissionalidade vem de encontro as aprendizagens do exercício docente com elementos afirmadores ou de reconhecimento da atividade laboral do professor como uma atividade profissional.

5.2. A mediação do trabalho pedagógico: a proletarização em cheque

A partir das categorias que emergiram do objeto e em consonância com um dos objetivos específicos delimitado: “analisar a organização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal”, sob a lente do coordenador pedagógico e ainda no que tange seu papel dentro do contexto escolar destacamos as categorias **trabalho**, **mediação** e **contradição** como essenciais e acentuadas na temática desta triangulação.

Entendemos que as relações que os coordenadores pedagógicos estabelecem em seu contexto e os embates estabelecidos em sua rotina influenciam a forma que desenvolvem e articulam o seu trabalho pedagógico. Todas essas esferas estabelecem relação com o desempenho das funções específicas desse trabalho, e conseqüentemente, ao desenvolvimento

da profissionalidade docente, que está em permanente formação constituindo uma identidade individual e coletiva.

Destarte, partiremos da análise de como se desenvolve e constitui os aspectos motivadores para a opção em desempenhar a função de coordenador pedagógico no contexto da escola pública do Distrito Federal. Logo, devemos reiterar que este desempenhar se dá por um período anual, podendo o profissional se inserir na função no ano subsequente ou não, sendo que sua continuidade depende do aval de seus pares.

Realizado o registro, analisaremos os discursos no que tange os pontos motivadores para o ingresso na função:

Me motivei ao pensar que posso ajudar os meus colegas e tentar dar um suporte aos professores que eu não tive em alguns anos. (ALICE) (↔)

Isso, acho que é a noção que temos da escola de uma percepção integral. Saímos de nosso quadrado que é a sala de aula. (ANA) (+)

Acho que é o sentimento de você não ter um horário rígido, que se você se atrasar não terá trinta meninos te esperando na fila, o que é mentira porque direto tenho que substituir alguns colegas... então tenho trinta meninos me esperando sim! (PATRÍCIA) (-)

No primeiro excerto, identificamos o caráter positivo da função. A CP cita sua vontade de propor auxílio e almeja transformação na prática dos professores. Sua relação com o trabalho nos parece amistosa com um sentimento de pertencimento e envolvimento no processo de cooperação com os seus pares. No entanto, esses discursos são registros do que as levaram a se imaginar na função e qual a relação pensada. Ainda ficaram explícitos nos discursos que essa vontade se deu anteriormente a primeira experiência na função como coordenadora pedagógica e não nos demais anos.

Através deste discurso estabelecemos uma relação com o sentido que se atribui a trabalho pelos próprios sujeitos desse estudo, o coordenador pedagógico. Para tanto devemos compreender o que vem a ser trabalho pedagógico, com isso destacamos o pensamento de Ferreira (2010) ao qual descreve que para se entender esse trabalho, devemos observar se suas bases estão relacionadas a pedagogia, evidenciando seus métodos, técnicas, avaliação e planejamento. A partir dessa conceituação, voltamos ao discurso de Alice e verificamos que sua posição se refere a execução prática do trabalho, mesmo analisada como igualitária, sua visão sobre as mediações estabelecidas é limitada e de cunho prático.

No segundo excerto, observamos o discurso de que “o ser” CP vem da vontade de entender o todo. Tem como motivador a visão integral da escola e mais uma vez observamos o caráter prático, fator que corrobora para o movimento que estabelece uma distância da geração de conhecimento ao qual o trabalho pedagógico se ancora em seu caráter ideal para a execução de tarefas praticas no campo do real. Não se critica essa visão, pois percebemos que o olhar acerca do trabalho é construído através das mediações e contradições estabelecidas na sociedade. Com isso, como almejamos notar visões emancipatórias em uma organização social que se constitui na exploração do trabalho? O fato de demonstrar, nos dois primeiros excertos, a preocupação em proporcionar um suporte ao trabalho dos professores, nos remete a um ânimo, ponderado, pois nos sentimos mais próximos da construção consciente da prática pedagógica tendo o ambiente escolar como contexto.

No entanto, no mesmo contexto, avistamos uma perspectiva simplista da relação do homem/trabalho. A percepção do fazer, do não sentido e o entendimento do indivíduo e sua objetivação através do trabalho, aqui se torna compreensível, visto a intensificação e precarização da atividade do CP que mais adiante será abordada com maiores detalhes. Essa visão se encontra contemplada no terceiro excerto, pela fala da Patrícia “**não ter um horário rígido... é mentira**” (-), tal expressão conduz o discurso a uma percepção simplista e sem significado para o trabalho se atendo apenas ao caráter expropriado dos meios de produção de seu trabalho e a exaustiva dinâmica diária ao qual está posto.

O uso da metáfora corrobora com o sentido a que Alice dispensa em seu discurso, trazendo a função de coordenador pedagógico como um espaço de descanso. Tal argumento propagado por alguns, se constitui por acreditarem que a sala de aula é um espaço cansativo e estressante e indo para a coordenação o professor poderá descansar um pouco. No mesmo discurso a CP afirma que esse argumento é mentiroso, pois desempenha a função de coordenador pedagógico e ainda a de professor, pois tem como atribuição a substituição dos colegas faltosos.

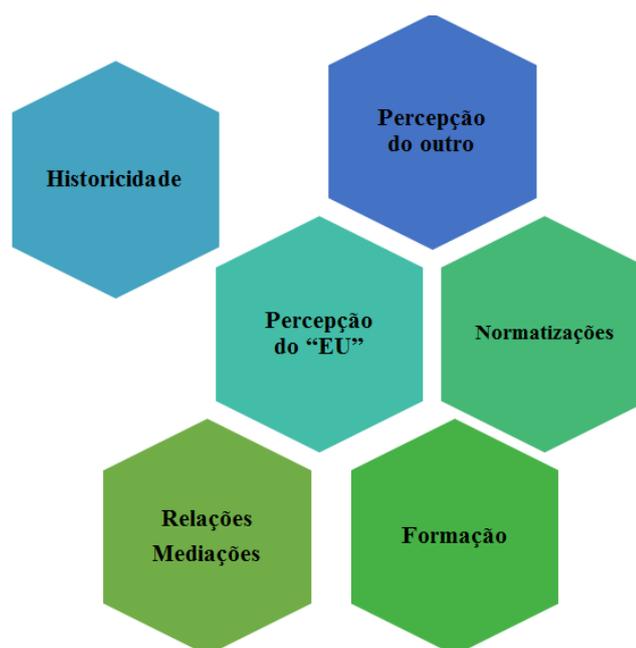
A partir do instante em que o sujeito não se reconhece na atividade a qual desenvolve, ele se limita a uma compreensão do fazer por fazer, ou deixar de ser trabalho com vistas a emancipação e se restringe a uma mera atividade laboral sem cunho significativo ou emancipatório, característica que reduz o trabalho pedagógico dos coordenadores ao nível meramente prático.

Vislumbrando a relação dos coordenadores pedagógicos com os motivadores que os levaram a função, analisamos a sua relação com alguns dos sujeitos diretamente envolvidos no

trabalho pedagógico ao qual se articulam. Elencamos esse aspecto, por acreditar que o homem se realiza no trabalho e o trabalho faz o homem. Consideramos o pensamento de Marx (2004) em que o homem é um ser histórico que se constrói e se reconstrói na sociedade por meio do trabalho.

Como elementos constituintes da identidade profissional, optamos por um estudo acerca da literatura de Dubar (2009) e Bolívar (2015, 2018) e como forma de materializar esse estudo produzimos a **Figura 15**.

Figura 15– Elementos constituintes da Identidade profissional



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) e fundamentado em Dubar (2009), Bolívar (2015, 2016).

A **Figura 15**, nos apresenta alguns elementos que interferem na constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico. Para tanto, retomando as categorias “historicidade e as normatizações”, a partir deste momento contemplaremos a “percepção do outro, as relações e mediações” estabelecidas durante o desempenhar da função e atribuições nesse espaço. A fim de propor argumentação suficiente para dar suporte a análise dos discursos no que tange a relação dos sujeitos com o grupo gestor destacamos as falas que descrevem a relação do CP com a direção da escola:

Amistosa. (ANA) (+)

Boa! São abertos a me ouvir. Não tenho problemas. (ANA) (+)

São acessíveis, abertos a diálogo. Também não encontro barreiras com eles.
(PATRÍCIA) (+)

Com base nos discursos destacamos a paráfrase “**amistosa**”, um dos sujeitos destacam o caráter cortês que possui com o grupo gestor, e ainda pontua como positiva essa relação tendo como reflexo do trabalho desempenhado. Sobre isto destacamos as relações que se configuram na realidade do trabalho pedagógico. Para tanto, analisando o significado da palavra *amistosa* encontramos a seguinte definição “amigável, tem caráter de amizade”. Com esse significado inferimos a existência de uma relação onde os envolvidos mantem um diálogo aberto e franco e principalmente como sujeitos atuantes no planejar das atividades pedagógicas.

O segundo excerto, destaca a metáfora, de forma subtendida ao citar “**não tenho problemas**”. Neste fragmento podemos captar o caráter de uma ‘possível’ autonomia no desenvolver do trabalho pedagógico, pois menciona não ter interferências ou ponderações acerca da tomada de decisões a que se compete fazer. Aqui damos uma pausa, à fim de fazer um adendo, cujos CP’s ouvidos nesta pesquisa, destacaram o sentimento de não pertencimento ao grupo de professores nem ao grupo dos gestores, fator que nos remete que em ambos os discursos se estabelecem uma boa relação ao fazer e não ao pensar. Assim, os coordenadores pedagógicos possuem liberdade em realizar o trabalho, porém, eles não participam quanto ao pensar das decisões pedagógicas. Se participam não são ouvidos de forma satisfatório porque não possuem legitimidade com os seus pares por não pertencer ao grupo de professores e/ou gestores.

Nesta inferência, percebemos o movimento contraditório do discurso dos coordenadores, fato que se mostra por declararem o caráter amigável da relação, mas se caracteriza assim até o momento em que eles não se opõem ao desempenhar prático do fazer de suas atribuições. O discurso de Patrícia, enfatiza que o grupo gestor apresenta uma boa relação com os coordenadores pedagógicos e se mostram abertos ao diálogo e acessíveis, aspecto que vem tornando o trabalho pedagógico e o desenrolar das atividades pedagógicas mais suave no seu desenvolver.

Ao se pensar nos três trechos, concluímos, que a relação dos gestores para com os coordenadores se apresenta positiva. No entanto, procuramos assimilar como ocorre esta relação que se inicia de forma repentina e, às vezes, com pensamentos diversos acerca do

trabalho. Vale salientar, que os gestores em nada interferem ou decidem sobre quem serão os CP's do corrente ano, ou mesmo vislumbram por quem a função será ocupada.

Na contramão do discurso dos coordenadores pedagógicos verificamos as contradições existentes na relação com os gestores, ao serem indagados sobre os problemas que mais incomodam na função, dos cinco CP's ouvidos, apenas uma disse que aceitaria desempenhar a função no ano seguinte:

O que mais me incomoda é não receber um feedback do meu trabalho... ter um momento para conversarmos, avaliar o nosso trabalho; a direção nos deve isso. (LUIZA) (-)

Queria saber como estou me saindo, mas ninguém nunca parou para me avaliar. (PATRÍCIA) (-)

Não me recordo de ser avaliada, a não ser quando os colegas cobram sua participação ou ajuda. Nesse momento você percebe que está sendo avaliado por seus pares. (ANA) (-)

No primeiro discurso, percebemos que a relação amistosa com a direção da escola se caracteriza, assim até o momento que os CP's estão envoltos a desenvolver funções que auxiliem no bom andamento da dinâmica escolar, deixando esse profissional distante do caráter pedagógico ao qual é característico, segundo as legislações aqui já apresentadas, de sua função. A expressão “**nos deve isso**” é utilizada como uma marca de insatisfação, por parte dos coordenadores para com a direção escolar, pois intrinsecamente observamos a invisibilidade que este sujeito se vê, em relação a sua atuação no ambiente educativo, o que indica que a direção escolar deve a eles a visibilidade de seu trabalho, aqui marcada no discurso, pela necessidade de ouvir como desempenha o seu trabalho, as queixas, os elogios para melhor desenvolverem sua atuação com base em uma reflexão acerca de sua prática.

Se o caráter de invisibilidade do coordenador pedagógico é percebido no ambiente escolar, voltamos a refletir sobre a relação amistosa, acessível, aberta a diálogos com os sujeitos, como dito no discurso dos CP's. Como podem ter esse formato harmonioso se não possuem uma voz ativa no ambiente escolar? Essa indagação é levantada por percebermos nos discursos a insatisfação dos sujeitos pesquisados em não receberem um retorno ou posição acerca do desempenho de suas funções e atribuições. Outro ponto que nos mostra a contradição existente entre a relação amistosa e a real postura vivenciada, é a presença da polissemia na expressão “**cobram a sua participação ou ajuda**” presente no terceiro excerto, pois essa marca nos remete ao seu caráter de apoio as tarefas práticas para o bom desenvolvimento da dinâmica

escolar e não ao desempenho de sua função como sujeito envolto as discussões e questões pedagógicas efetivamente.

A interferência da relação com o outro sobre a constituição da identidade perpassa pelo discurso do CP acerca das suas impressões sobre o que seus pares, os professores, pensam sobre seu trabalho e função na organização escolar. Para tal análise destacamos os discursos de Patrícia e Luíza, onde descrevem o caráter instável e, sob seu olhar, sem significância de sua função:

O que mais me incomoda, é não receber um feedback do meu trabalho... ter um momento para conversarmos, avaliar o nosso trabalho; a direção nos deve isso.
(LUIZA) (-)

Queria saber como estou me saindo, mas ninguém nunca parou para me avaliar.
(PATRÍCIA) (-)

No primeiro excerto, Luiza nos mostra a contradição em seu discurso, pois anteriormente havia relatado ter um diálogo aberto com a direção, no entanto marca em sua fala que isso não acontece e a direção escolar não proporciona momentos de significação de sua prática. Tal inferência se dá ao analisar o trecho **“a direção nos deve isso”**. Ao marcar sua insatisfação com a postura de um não diálogo e avaliação de sua prática no exercício da função, verificamos a presença da polissemia, que na análise do discurso, se apresenta como um traço de contradição.

O segundo fragmento, de Patrícia, traz de forma contundente a paráfrase, categoria que é composta de um pronome e um advérbios, caracterizando a ausência de postura e negatividade de se apresentar uma avaliação, discussão acerca de sua função, com base no seguinte trecho **“ninguém nunca parou para me avaliar”**. A composição dessas duas palavras demonstra o descontentamento da coordenadora pedagógica sobre a invisibilidade de sua atuação no âmbito pedagógico, dentro do espaço escolar.

Ao se mencionar a invisibilidade que detectamos no discurso dos coordenadores pedagógicos, partimos da análise de seu trabalho no que tange a função legal, abordada anteriormente neste estudo, e a sua relação com a função na prática, comparações que foram embasadas pelo discurso dos sujeitos. Inicialmente, refletimos se esses sujeitos possuíam o entendimento e conhecimento do que vinha a ser sua função dentro do ambiente escolar. O **Quadro 9** nos mostra o discurso e seu aspecto positivo e negativo nessa compreensão:

Quadro 9– Representações das demarcações na Análise do Discurso Crítica no processo de compreensão acerca das atribuições do coordenador pedagógico

Discurso	Paráfrases	Polissemia	Metáfora
	Dizível no discurso Positivo - Negativo	Real	Sentido
Auxiliar os professores na sua prática... pelo menos tentar ne? (PATRÍCIA)	(+)	(-)	(-)
Você quer o que está no papel ou o que fazemos?(ALICE)	(-)	(-)	(-)
No papel está muito bonito...temos que fazer tanta coisa que não damos conta do necessário. (PAULA)	(-)	(-)	(-)

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Castilho (2013).

O Quadro 9, nos traz um fragmento do discurso dos coordenadores pedagógicos acerca de seu conhecimento sobre suas atribuições no espaço escolar. Como podemos detectar com o auxílio da paráfrase, eles possuem conhecimento sobre o que está posto nas legislações. Entretanto, não possuem força identitária para ir contra o que está disposto como sua atribuição e o que realmente exercem na prática, mesmo tendo as bases legais a seu favor.

Patrícia, explicita em seu discurso saber qual a atribuição legal, no entanto, pontua em outro momento que não exerce apenas o posto nas normatizações. A referida CP descreve, ainda, que suas atribuições vão além do que está escrito e posto nas normatizações. Alice, faz uso da ironia quando indaga a pesquisadora se ela pretende ouvir o que é legal ou real, demonstrando saber que há uma distância considerável entre esses dois campos. Paula, menciona que o ideal ocorre distante do real, ainda pontua a sobrecarga de afazeres elencadas nas normatizações, refletimos com isso a somatória das atribuições desse profissional, **Ideal + Real**. Os três discursos demonstram conhecimento do que está regulamentado, no entanto, o trio descreve que existe uma distância entre o ideal e o real, característica que proporciona uma angústia por saber que dificilmente um coordenador pedagógico irá desempenhar de forma satisfatório a somatórias desses dois campos.

A polissemia se apresenta nos três excertos, marcando seu caráter contraditório. Ao mesmo tempo que elas possuem conhecimento do legal, as CP's apontam que exercem atribuições que não lhes cabem e se mantem nessa postura por não conseguirem identificar qual sujeito, no ambiente escolar, deveria exercer tais funções para além do que está posto. De acordo com o não conhecimento de quem deveria cumprir essas atribuições, ainda se destaca a cobrança de seus pares acerca de sua atuação, mesmo que de modo dissimulado.

Ao analisar o Quadro 09, podemos inferir que não há metáfora no discurso. Partimos do entendimento que a metáfora se apresenta como a ideia que está subentendida no discurso dos sujeitos. Porém, observa-se que nos três trechos existem nas entrelinhas a ideia de que o CP se apresenta como o sujeito “**faz tudo, mil e uma utilidades**” da escola; expressão dita em outro momento pelas coordenadoras pedagógicas. Em suma, o quadro 09 (p. 101), nos oferece subsídios negativos na relação dos indivíduos com o trabalho.

Almejando complementar o entendimento das coordenadoras pedagógicas em relação a suas atribuições, os discursos são marcados por protestos. Manifestações por terem a necessidade de substituir os colegas faltosos e assim deixam de exercer, plenamente, suas funções. Tentam equilibrar as atribuições que estão postas, legalmente, e ainda as que são cobradas pelos seus pares. Vale ressaltar que mencionamos no capítulo do percurso histórico do coordenador pedagógico no Distrito Federal que as substituições nas salas de aulas passaram a ser mencionadas na portaria de início de ano como mais uma atribuição desse sujeito. A respeito dessa exigência, a coordenadora pedagógica Luísa, menciona que começa a desenvolver algum trabalho com os professores, mas é frequentemente interrompida para substituir algum colega durante dois, três ou mais dias consecutivos e quando retorna não consegue continuar o trabalho anteriormente iniciado. Luísa possui dificuldade em retomar seu trabalho sentindo-se frustrada com o seu desempenho, ela ainda completa:

Isso é verdade! Eu começo um projeto e de repente paro para entrar em sala, quando volto demoro a me inteirar novamente do que estava fazendo. Tenho dificuldade para organizar a minha mente. Semana passada mesmo, eu fiquei todos os dias substituindo colegas que faltaram. (PATRÍCIA) (-)

Neste ponto, observamos que as coordenadoras pedagógicas se encontram insatisfeitas com a sua atuação em diversas frentes no ambiente escolar. A fim de visualizar as contradições presentes no trabalho podemos retornar ao Quadro 08, anteriormente citado, que apresenta as contradições da atuação do CP.

O caráter de não pertencimento e legitimidade da função do CP pode ser observado no entendimento dos mesmos acerca de suas preocupações em relação ao cotidiano escolar. Essa preocupação, em sua maioria, perpassa por esferas que não lhes competem. No entanto, sua fragilidade no que tange a identidade e sua atuação é tamanha que se responsabilizam por diversos campos no ambiente escolar. Para tanto observamos os sujeitos em seus discursos:

Me preocupo se tudo está funcionando, caminhando bem. Se vai ter lanche, se todas as salas terão aula...se tudo está caminhando. (LUÍSA) (-)

Penso que a satisfação dos professores com o trabalho é a minha maior preocupação. (ANA) (-)

No primeiro excerto verificamos que Luísa se preocupa com atribuições de apoio a direção escolar e se responsabiliza por quase todos os aspectos do cotidiano educativo. No entanto, não se detém ao caráter pedagógico que sua função preconiza na organização escolar deixando explícito sua conduta de não pertencimento e reconhecimento da função de coordenadora pedagógica, fato que nos permite inferir a marca negativa (-) de seu discurso na relação trabalho e constituição da identidade profissional.

O discurso de Ana, no segundo trecho, nos remete a tentativa de agradar os seus pares, forma encontrada, mesmo que subintendida de ser aceita e ter seu trabalho legitimado pelos colegas. Neste ponto, Patrícia mencionou não se sentir pertencente ao grupo de professores e nem ao grupo de gestores das unidades escolares, aspecto que transparece um sentimento de não pertencimento, um dos motivadores de não desejarem continuar na função nos anos seguintes. Mais uma vez, o discurso desta CP apresenta-se negativo em relação a sua atuação, refletido na constituição de sua identidade, visto que a visão do outro, de si e do meio interferem na constituição da identidade profissional de qualquer sujeito, conforme destaca Dubar (2009).

Seguindo a temática do sentimento de não pertencimento ao grupo, destacamos o discurso das coordenadoras que, marcam a importância de se trabalhar coletivamente. Todavia, se prendem ao fato de ser melindroso articular esse aspecto, pois seus pares não as reconhecem como articuladoras do trabalho pedagógico. Para tanto, destacamos:

Mas é muito difícil. Ser humano é complicado. Só faz o que quer na hora que quer. Se não tivermos uma boa relação com os professores eles não fazem nada daquilo que planejamos. (LUÍSA) (-)

O ruim é que quando enfrentamos os colegas a primeira coisa que eles falam é que esquecemos que somos professores também. Como se a minha posição de coordenadora não tivesse valor, que temos que concordar com os professores porque somos professores também. (PATRÍCIA) (-)

Nessas horas eles fazem questão de nos lembrar que somos professores e não coordenadores. (PAULA) (-)

Nos três excertos temos em comum a redução da figura do coordenador pedagógico a um mero apoio para o trabalho docente e para trabalhos da organização escolar no que tange afazeres práticos administrativos. Percebemos que os professores possuem uma visão do coordenador como um facilitador para o desempenho de suas funções dentro da sala de aula

e não como um articulador do trabalho pedagógico. Assim, eles imaginam esse sujeito como inferior, desmerecendo, mesmo que implicitamente, sua opinião na dinâmica escolar. Luísa, em seu discurso alega que os seus pares não executam ou refletem sobre o que foi planejado por eles, **“eles não fazem nada daquilo que planejamos”**. Essa expressão nos permite depreender que o coordenador pedagógico possui uma fragilidade em sua atuação no campo pedagógico, e que seus pares lhe deixam a margem do pedagógico por deduzir que sua atuação não possui peso para as decisões tomadas coletivamente, e ainda que a sua posição não se mostra relevante para o bom andamento do trabalho pedagógico; Patrícia, contempla em seu discurso esse entendimento **“como se a posição de coordenadora não tivesse valor”**.

Nos excertos mencionados, refletimos as mediações existentes entre o ser, o efetivar-se como coordenador pedagógico e o desenvolver de suas contradições. As relações estabelecidas no movimento de se sentir e se fazer como CP nos levam a totalidade da relação. Nesse movimento, de não pertencimento, podemos identificar o não reconhecimento como sendo uma das principais características da função do coordenador pedagógico. A **Figura 16** demonstra essa situação.

Figura 16– Expropriação do trabalho pedagógico no discurso dos coordenadores pedagógicos.



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005)

Os três discursos são ricos no que descrevem a relação dos coordenadores com o trabalho. Suas percepções, com base no olhar singular de cada indivíduo para a função,

registram-se nesse espaço cujas impressões se constituem acerca da função e não do indivíduo-em-si. No discurso de Alice, verifica-se o uso da metáfora, utilizado nos três discursos, isso porque o seu uso implica em uma tentativa dos coordenadores pedagógicos em explicitar suas insatisfações acerca do caráter multifacetário de sua função, se utilizando da figura de linguagem para acentuar o caráter negativo de sua atuação.

Ao mencionarem **“apagar incêndios”**, **“morrer de trabalhar”** e **“é um curinga”**, as metáforas, na análise de discurso, se configuram como transferências, descrevendo como as palavras significam no atual contexto histórico em que se estabelecem as relações sociais (ORLANDI, 2005). Para tanto marcamos seu uso, no atual contexto, como uma forma de acentuar as indefinições que permeiam a função e atuação do coordenador pedagógico no ambiente escolar demarcando – segundo os discursos – as inúmeras tarefas que este profissional desempenha e ainda o seu distanciamento do cunho pedagógico a que se propõe as normatizações que os mencionam.

A polissemia e a paráfrase se destacam nos discursos de Alice, Luísa e Ana ao corroborar com o que está posto e as contradições e mediações que envolvem sua prática. A mediação da função para com o trabalho se efetiva nas contradições existentes e a estas são associadas o movimento de constituição do indivíduo, ou seja, sua relação com o trabalho, sua função multifacetária, as mediações constituídas e as relações estabelecidas são reconhecidas e equacionadas em prol da constituição identitária profissional do coordenador pedagógico. Luísa nos apresenta a irrelevância ou ausência da voz do CP no planejar e executar de atividades pedagógicas na escola. Essa característica demonstra a pouca valorização que esse profissional possui para com os seus pares. Ana nos apresenta as mesmas características citadas por Luísa, porém, do ponto de vista do grupo gestor, o seu aproveitamento em qualquer área, a qual necessitam, parte sempre da demanda da gestão escolar em organizar o ambiente e, para tal fim, se utilizam desse profissional nas diversas áreas.

Outro aspecto que merece relevância no contexto escolar é o surgimento de outro dispositivo analítico, as práticas sociais. Neste espaço ela se apresenta como sendo as relações de força que se estabelecem no ambiente escolar, força que propicia o CP desempenhar outras funções sem questionar. Fator que se instala por ser um profissional com uma identidade ainda não consolidada, permitindo aos seus pares exercerem, mesmo que inconscientemente, as atividades essenciais a serem executadas pelos coordenadores pedagógicos. Nas atividades extras a sua função, foram mencionadas algumas vezes a substituição de professores,

considerada uma atribuição bastante cobrada por todos. Essa argumentação, no nosso entendimento, é negativa visto que a função do CP se apresenta exaustiva pela necessidade de se desempenhar a função de professor regente e a de coordenador ao mesmo tempo, lembrando que formam diversas outras atividades que fogem dessas duas atribuições que lhes são cobradas.

Visando compreender as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar por intermédio do contexto histórico e dos conhecimentos, particulares da área de atuação do coordenador pedagógico, nos incumbimos, no capítulo seguinte, a analisar como sua formação inicial e continuada e a relação teórica e prática são constituídas em prol da identidade profissional.

5.3. Teoria e prática: uma via de mão dupla na mediação do trabalho do coordenador pedagógico na escola

Tendo como suporte os dispositivos analíticos e as categorias do Materialismo Histórico Dialético ao qual emergiram neste estudo, damos continuidade a reflexão sobre a organização do Trabalho Pedagógico na escola pública do Distrito Federal, assim destacamos o movimento entre o Trabalho ↔ **Trabalho pedagógico** ↔ **mediação** ↔ **contradição** ↔ **relação teoria/prática**. As categorias elencadas emergiram no discurso e estudo sobre o coordenador pedagógico e os aspectos de constituição da identidade profissional deste indivíduo.

A fim de elucidar a relação dialética das categorias para com o real se fez necessário trazer a contribuição de Cruz (2017), Lagar (2012) e Martins (2017) no que tange profissão e profissionalidade e profissionalismo.

O termo **profissão** está ligado a uma construção que requer o domínio de um saber específico adquirido numa instituição de formação, conferindo-lhe unidade com seu grupo profissional e um código que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais. (LAGAR, 2012)

[...] **profissionalidade** é tida como expressão da socialização da aprendizagem profissional e está relacionada com uma cultura profissional fundamentando-se numa perspectiva de formação continuada que valoriza a socialização dos conhecimentos acadêmico-científicos no desenvolvimento profissional. (CRUZ, 2017)

Profissionalismo se caracteriza por uma visão mais técnica e especializada [...] está relacionado ao exercício coerente da profissão, domínio dos aspectos pedagógicos inerentes ao seu trabalho, pressupõe dedicação na condução do seu trabalho. (MARTINS, 2017).

Partindo da elucidação entre profissão, profissionalidade e profissionalismo e relacionando com os discursos obtidos pelos sujeitos nessa pesquisa, marcamos como um dos pontos recorrentes da temática os dizeres que pontuam a inexistência de políticas de formação destinadas, exclusivamente, aos coordenadores pedagógicos dentro da SEEDF. Deste modo, observa-se as contradições existentes entre os discursos de oferta ampla e significativa para os CP's ao passo que existe uma cobrança de seu caráter mediador entre os saberes existente dos professores e sua responsabilidade para com a formação continuada em serviço de seus pares, atribuições descritas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015), em seu artigo 120. Nessa concepção podemos refletir a relevância que se dá ao desenvolvimento e aperfeiçoamento teórico de um formador que a SEEDF contempla em suas políticas de formação continuada.

Partindo da inquietação sobre a formação continuada dos CP's, nos foi apresentado no discurso de alguns sujeitos a escassez de oferta de formação específica. No entanto, uma das coordenadoras relatou a existência de uma especialização ministrada pela Universidade de Brasília, tendo como público alvo os coordenadores pedagógicos da SEEDF. Para enriquecer tal ponderação e estabelecermos o diálogo entre a teoria e prática observamos os discursos, no que tange a oferta específica de formação continuada ofertada pela SEEDF:

Nunca tive. Sei que já teve uma formação ofertada até pela UNB mas foram pouquíssimas vagas e uma ou duas vezes só. Sei porque minha cunhada também é da rede e na época ela fez. Eu tentei e não consegui. (PATRÍCIA) (-)

Nunca soube de formação, específica para os coordenadores pedagógicos, ofertadas pela Secretaria. Nem na EAPE nem em canto algum (LUÍSA) (-)

Nem eu. Nunca soube. (PAULA). (-)

Já fiz formação na EAPE mas foram em cursos para alfabetização, DMU, educação especial em geral. Nunca para coordenador pedagógico específico. (PATRÍCIA) (-)

Acho que tinha que ser obrigatório a oferta de curso específico. Nós caímos de para quedas na coordenação e não tem ninguém para nos ajudar. Para você ter uma ideia, nem na regional tem uma equipe ou única pessoa responsável por nos orientar. (ALICE) (-)

Eu fiz uma formação da Secretaria juntamente com a UNB, foi ótimo, mas só essa formação não me fez querer ficar na função por muito tempo. (ANA) (+/-)

Em consonância com os pensamentos de Libâneo (2015) consideramos que a relação entre o desempenho das funções específicas do coordenador pedagógico ao desenvolvimento da profissionalidade deste indivíduo contribui para a constituição da identidade profissional e a constituição da cultura organizacional do ambiente escolar de forma coletiva. Por tanto, refletimos com base nos discursos a utilização das formações continuadas no delinear da profissionalidade do sujeito aqui em questão.

O coordenador pedagógico necessita de momentos teóricos para significação da prática, a fim de, desempenhar sua função com os mecanismos e meios que melhor exploram as relações e mediações que permeiam sua atuação. Os sinais negativos (-), presentes nos discursos, nos mostram a ausência de embasamentos teóricos na prática dos CP's, demonstrando a vulnerabilidade existente entre os indivíduos e sua relação com o trabalho, e ainda o movimento de significância e pertencimento desses sujeitos com a profissão. Termo aqui adotado com o intuito de evidenciar a profissão como domínio de saberes específicos a atuação do coordenador pedagógico.

As coordenadoras Patrícia, Luísa e Paula se utilizam do termo “**nunca**”, a fim de enfatizarem a insatisfação de não terem participado de momentos de formação específica ao coordenador pedagógico. Patrícia menciona “**nunca tive (-)**” ao se referir a oferta de formação continuada em serviço e ainda completa sua queixa ao dizer que soube de um curso ofertado pela UnB, contudo não conseguiu vaga, e seu discurso é marcado pelo conformismo em não ter acesso a referida formação. No entanto, ela não registra que tentou ou reivindicou outros momentos para aperfeiçoamento ou reflexão acerca de sua prática. O conformismo identificado no discurso se reflete na procura por profissionalismo e conseqüentemente na fragilidade de sua identidade como profissional.

O caráter alienante para com a significação do profissionalismo dos CP's se fundamenta, um pouco mais, no discurso de Luísa e Paula, em que ambas descrevem não terem conhecimento de cursos específicos para a sua função. Ambas demonstram não se apropriarem da consciência de ser coordenadoras pedagógicas, fator que prejudica o desenvolvimento das suas funções. A partir do momento que elas não se enxergam como profissionais capacitadas, teoricamente exercem sua função com base majoritária, na prática. Com isto, diminuem a constituição de significância de sua atuação deixando uma lacuna no que tange a apropriação de conhecimentos particulares dessa profissão, condição que reforça o pensar de seus pares como sendo um sujeito com conhecimentos escassos para o desempenhar da função, se reduzindo e sendo reduzido a um mero executor de tarefas para

apoio a dinâmica escolar e afazeres práticos para o funcionamento técnico da unidade escolar a qual atua.

Ao dissertar sobre fatores que constituem a identidade profissional de determinado grupo percebemos nesse estudo que as diversas interferências e movimentos do sujeito com o trabalho interferem em como ele se vê, e também a visão dos seus pares para com o CP, formando uma teia. Nesta analogia, podemos identificar a teia como sendo os fatores externos e internos do profissional e a aranha, ao centro da teia, sendo o próprio coordenador pedagógico tentando desenvolver seu trabalho pedagógico ligando as esferas de seu universo profissional de tal forma que permita sua caminhada consciente e significativa.

A mediação entre a formação inicial do coordenador pedagógico, aqui limitando-se ao profissional de Escola Classe, anos iniciais, formado em curso de Licenciatura em Pedagogia, e seu movimento com a formação continuada, se dá no âmbito da SEEDF de forma descontínua e fragmentada, fator que se caracteriza por possuir uma escassa formação específica deslocando-o de seus pares – CP's. Assim, força o coordenador pedagógico a se articular com outros grupos para obter a formação necessária ao enriquecimento de sua prática. O discurso de Patrícia, destaca que **“já fiz formação na EAPE mas foram em cursos para alfabetização, DMU, educação especial em geral. Nunca para coordenador pedagógico específico”**. Neste excerto a coordenadora enfatiza as formações que participou, porém, em outras áreas.

Ao se pensar a totalidade do movimento de formação continuada observamos a desapropriação e não acesso a saberes particulares da função de coordenador pedagógico e assim a constituição da prática desse profissional se concebe frágil e dependente de um, possível, crescimento individual e particular de cada indivíduo, pois o espaço que seria para trocas de experiências práticas e teóricas se configura inexistente.

Refletindo acerca da formação continuada, ponderamos, como a formação inicial auxilia na constituição da função/atuação do coordenador pedagógico. Ao observar os discursos verificamos que os sujeitos da pesquisa possuem dificuldades em estabelecer relação com os conhecimentos teóricos discutidos na graduação com a sua prática. Nessa temática percebemos nos discursos aspectos negativos de desapropriação dos saberes teóricos por não compreender o movimento que se estabelece com os conhecimentos práticos:

A formação inicial não te dá base para ser coordenador e a formação continuada específica para nós não é ofertada. Então, aprendemos na prática. (LUÍSA) (-)

A formação inicial nos dá pouca base para a função de coordenador, as poucas coisas que sei são construídas na minha caminhada e de quando eu era diretora. Faço de acordo com o que gostaria que fizesse quando fui diretora. (PAULA) (-)

Você poderia propor para EAPE ministrar alguns cursos para nós, nem que seja apresentar as legislações que se referem ao coordenador ou até mesmo um tempo para encontrarmos os outros coordenadores de nossa regional. Assim podemos trocar figurinhas, descobrir se estamos fazendo certo ou errado. (ALICE) (-)

No primeiro excerto, Luísa destaca que os conhecimentos adquiridos na graduação não lhe servem para a função do coordenador pedagógico, o que demonstra ser contraditório, pois ao se pensar que os fundamentos, os princípios da pedagogia, se apresentam como arcabouço teórico para o refletir o sentido, o significado e o fazer do processo de aprendizagem essa formação se mostra pertinente à prática do CP. Ou seja, a graduação em suma, se apresenta como rica teoricamente para o fazer prático, mas o que lhes falta afirma Luísa, são orientações da ordem prática.

Paula apresenta queixa semelhante ao afirmar que **“A formação inicial nos dá pouca base para a função de coordenador”**. Observamos neste discurso o desgaste ao qual os sujeitos são levados a valorizarem mais os conhecimentos de ordem prática, deixando à margem os conhecimentos teóricos obtidos na graduação ou pela ausência de percepção e significação do conhecimento ao qual teve acesso. Luísa e Paula comungam com os profissionais que se sentem sobrecarregados de afazeres, responsabilidades, bem como que a formação continuada é deficitária, demonstram, ao final, a totalidade da relação desses sujeitos com a teoria e prática do “ser ou estar” coordenador pedagógico.

A supervalorização dos conhecimentos de ordem prática se apresenta na mediação entre o conhecimento e sua relação com o fazer. Alice, nos traz seu desejo por conhecimentos práticos **“Você poderia propor para EAPE ministrar alguns cursos para nós, nem que seja apresentar as legislações que se referem ao coordenador [...] encontrarmos os outros coordenadores de nossa regional. Assim podemos trocar figurinhas, descobrir se estamos fazendo certo ou errado.”** Neste excerto, identificamos o desejo pelo conhecimento de ordem prática e sua elevação ao status de saber prioritário.

Se há uma interpretação de que um conhecimento se sobressai ao outro, podemos inferir que a relação do sujeito com o trabalho está sofrendo. Para tanto, se faz necessário desvelar a relação do CP para com o trabalho estabelecendo as diversas mediações e contradições que permeiam a sua totalidade. Logo, se faz necessário uma formação continuada e sólida tendo como espaço o saber teórico e prático constituindo uma visão ampla do trabalho e a significação para o sujeito e meio escolar ao qual atua.

A responsabilidade de uma formação contínua não recai apenas na SEEDF, pois outras esferas podem auxiliar nesse processo de construção/aprimoramento de saberes. No entanto, identificamos nos discursos que os sujeitos desse estudo não obtiveram especialização para desempenhar a função de coordenador pedagógico em outros ambientes, fator descrito como o não conhecimento de oferta específica para esse profissional e ainda a não pretensão de desempenhar a função que não as levaram a perquirir tais formações.

Não fiz nenhuma, nem sei se existe oferta de curso específico em entidades particulares para nós coordenadoras pedagógicas. (PATRÍCIA) (-)

Também nunca fiz, até mesmo por não achar que iria ser coordenadora pedagógica um dia. (ALICE) (-)

Em ambos os excertos, verificamos o caráter de indecisão ao se especializar na função e o caráter inconstante de se permanecer ou não na função no ano seguinte. Esses aspectos são relevantes para compreendermos o movimento de não pertencimento e, conseqüentemente, seu fortalecimento no ambiente escolar e com os seus pares, análise que esbarra na desqualificação do trabalho e de suas contribuições na esfera pedagógica, marcas da proletarização que acompanha os sujeitos educacionais ao longo dos anos e que nesse espaço pode ser identificada na figura do coordenador pedagógico.

Um ponto a ser considerado fortemente, é a organização do trabalho no ambiente escolar e profissional, os quais atuam em uma lógica gerida pelo Estado. Se é ele que organiza as estruturas, formações aos sujeitos envolvidos, é esse mesmo Estado que organizará seu ambiente de acordo com os seus interesses econômicos, ideológicos e sociais. Assim, concordamos com os coordenadores pedagógicos sobre a lógica por eles constituída do apropriar-se do fazer de coordenador pedagógico. Com isso, os CPs ressaltaram a mediação entre o pensar e fazer de forma prática e na perspectiva de organizar a dinâmica de trabalho e não o refletir sobre ela:

Vou fazendo o meu trabalho com base no que acho certo, viável. Já fui gestora e por isso imagino o que poderia ser bom para a escola andar tranquilamente. Mas até essa experiência me deixou mais cansada com a coordenação. Acho que ando sem paciência, saco mesmo, para ouvir as mesmas reclamações e nada mudar. (PATRÍCIA) (-)

Estou aprendendo na pratica, mas nem sei se é o certo. Quando entrei eu era responsável pelo 1º e 2º ano e as outras coordenadoras eram responsáveis pelas outras series, mas elas estão de atestado. Agora tenho que auxiliar todas as series. Meu maior desafio é a educação infantil. Não sei nada, nunca tive contato com ela. Tive que sentar com as professoras e falar a verdade, “não sei nada, então vocês precisam me guiar”. Estou participando de algumas reuniões e formações da educação infantil para tentar

entender a dinâmica deles, mas é muito difícil me inteirar de tudo. Fico enxugando gelo. (ALICE) (-)

Os excertos acima nos trazem a **intensificação** da função e seus inúmeros formatos na prática. Outro aspecto abordado foi a incerteza de estar realizando o trabalho de forma satisfatória e condizente com as legislações. A contradição entre o que está posto nas legislações e o que se faz no real demonstra um distanciamento considerável e isso se dá pela pouca compreensão dos próprios sujeitos acerca de sua função e as legislações que o regem. Este argumento se reforça com base no discurso de Patrícia, a qual menciona **“Vou fazendo o meu trabalho com base no que acho certo”**. O achismo ainda permeia o campo de atuação dos profissionais da educação quando demonstram vontade de se aperfeiçoar, no entanto, a grande demanda de trabalho e remuneração insuficiente nos remetem a escassez de tempo para estudos e a falta de recursos para investir em formação.

No segundo excerto, Alice descreve que está aprendendo na prática **“Estou aprendendo na prática, mas nem sei se é o certo”**. Esta postura denota a relevância do caráter formador das discussões teóricas com trocas de experiências, movimento importante para a construção de uma práxis pedagógica significativa, consciente e emancipatória. Tendo como base os discursos elencados neste capítulo elaboramos a **Figura 17** com o intuito de sintetizar nosso argumento.

Figura 17– Empecilhos para a efetivação da formação continuada.



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019).

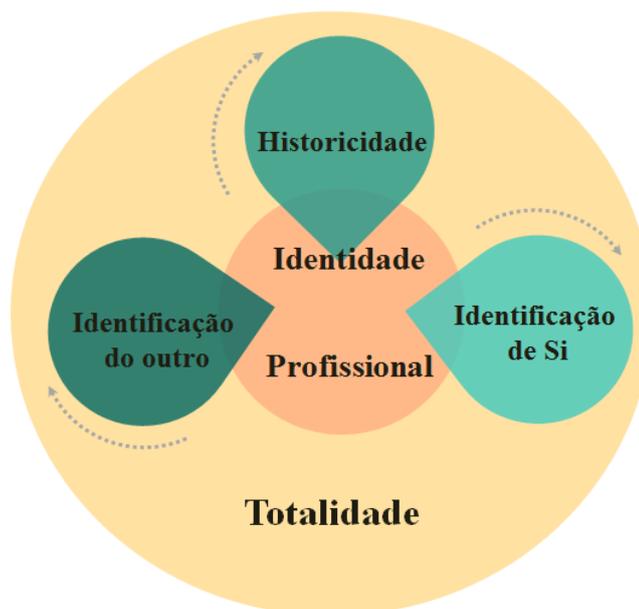
Utilizando-nos dos discursos que levantamos, chegamos na **Figura 17** em que descreve aspectos que dificultam a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do Distrito Federal. As baixas condições de salários e a exaustiva demanda de trabalho, ou seja, a precarização e *intensificação* da função dificultam a destinação de tempo e investimento para esse aperfeiçoamento, a escassa oferta de entidade particulares e a oferta pela própria SEEDF de cursos específicos para esse público específico, se apresenta como um aspecto importante. Ao se considerar a organização da sociedade e o interesse do Estado em ofertar especialização para esse público, ressaltando que a partir do instante que os CP compreenderem e assimilarem seu papel dentro da organização pedagógica ao qual atua, serão necessários outros profissionais que se disponham a realizar atividades que antes eram executadas pelos coordenadores pedagógicos de ordem de apoio. Nesse movimento observamos que o Estado, a fim de enxugar os gastos e melhor contemplar seus interesses não se manifesta, ativamente, em prol da formação desses sujeitos.

Construir uma política de formação continuada se mostra uma tarefa complexa e dependente de diversos elementos externos, contudo se faz necessária para contemplar uma educação pública de qualidade e rica em oportunidades de conhecimentos tanto para os que “trabalham” na escola quanto para os estudantes. O desvelar das relações que se mostram imbricadas no movimento de teoria e prática e entre os sujeitos e seus pares, conseguimos ter uma visão de totalidade a quão essencial e fértil se mostra essa esfera e a relevância de se ter um espaço constante de estudo e reflexão acerca da prática ali exercida. Assim, desvelamos o concreto pensado, ou seja, a totalidade.

5.4. Conhecendo a totalidade do objeto em sua essência: uma identidade para a profissionalidade.

Tendo como suporte analítico as categorias que emergiram do objeto e sua relação com o objetivo específico proposto “**compreender o sentido que o coordenador pedagógico tem do seu próprio trabalho**”, esmiuçaremos a relação da historicidade com a identificação do outro e de si em relação a sua função, culminando, na análise da identidade profissional compreendida em sua **totalidade**. Registramos que esse movimento é observado e refletido sobre a ótica do sujeito pesquisado, a fim de contemplar sua percepção acerca da identidade profissional que o permeia. Partindo do pensamento de Dubar (2009), no intuito de clarificar a conexão entre os fatores constituintes da identidade profissional construímos a **Figura 18**.

Figura 18– Constituição da Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico no âmbito Ideal



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) embasado em Dubar (2009)

A identidade profissional se configura como um espaço dinâmico e volátil ao qual o percurso histórico interfere na identificação do outro para com o sujeito e a percepção e identificação de si para com o trabalho culminando na identidade profissional que o constitui. Ressaltamos que esse movimento vivo e suas relações instituem o processo de totalidade ao qual se configura o movimento real.

Em dado momento desse estudo, contemplamos o historicidade, mediações e contradições existentes na constituição da função do coordenador pedagógico, para tanto, observamos as suas interferências no processo de surgimento e efetivação no *lócus* da escola pública do Distrito Federal, ao fazer esse resgate e análise partiremos para os movimentos existentes dessa relação com a identificação do outro em sua totalidade. Tendo como eixo de análise a identificação do outro sobre o trabalho do coordenador pedagógico observamos o surgimento de elementos negativos na visão de seus pares, tais como *alienação* e *culpabilização*, por um trabalho que se apresenta distante das normatizações que se pregam como norteadores de uma prática significativa e emancipatória:

Os colegas dizem que somos pouco visíveis, mas acho que é porque não desenvolvemos o trabalho do coordenador pedagógico mesmo, eles sentem falta.
(ANA) (-)

Eles pensam que não trabalhamos, não precisamos nos preocupar com muita coisa pois nem aluno nós temos. É engraçado porque os professores, quando querem, esquecem que somos professores, mas só quando convém a eles. (LUÍSA) (-)

Alienação se apresenta no discurso de Ana, quando a CP procura justificativas para a visão equivocada de seus colegas como uma forma de minimizar a sua identidade fragilizada pela sobrecarga de atribuições, falta de conhecimento das legislações e normativas que regem sua atuação, bem como sobre a falta de consolidação da cultura organizacional mencionada por Libâneo (2017), como sendo um dos fatores que interferem diretamente na atuação dos indivíduos nos espaços educativos. Assim, Ana justifica essa falta de identidade se culpabilizando **“acho que é porque não desenvolvemos o trabalho do coordenador pedagógico mesmo”**, demonstrando que a visão errônea de seus pares é justificada.

No segundo excerto, Luísa pondera acerca de sua culpa ao mencionar que uma das justificativas de seus colegas não visualizarem em sua figura um profissionalismo atuante é o fato de se ter um entendimento que estando fora de sala de aula ela não deve ter responsabilidades importantes para o andamento do espaço escolar, dando a entender que somente quem lida diretamente com alunos se faz importante para a escola. Nessa indagação podemos inferir que a relação para com o trabalho, tanto dos coordenadores como dos professores, se mostra reducionistas ao âmbito prático, e os conhecimentos teóricos acerca do processo de planejamento, ensino e aprendizagens são considerados secundários. A constatação, com base nos discursos, do profissional que não está em sala de aula não possui argumentos suficientes para fazer ponderações na dinâmica escolar se mostra claro no discurso das coordenadoras pedagógicas:

Acho que meus colegas se simpatizam comigo, mas até o ponto que não discordo deles, porque quando isso acontece ouço piadinhas de quem não está na sala de aula não tem peso para falar. Engraçado que quando faltam eu presto para substituir e não dispensar os alunos deles. (PATRÍCIA) (-)

Procuro nem saber porque acho que vou me aborrecer. É igual ao que a colega falou, os professores pensam que estamos de folga ou temos pouco trabalho por não estarmos em sala de aula. (ALICE) (-)

Ambos os excertos, trazem o elemento de *desqualificação* do trabalho do coordenador pedagógico por acreditarem que há uma maior relevância do trabalho, o que se encontra em sala de aula. Esse elemento, também se mostra presente no discurso dos próprios coordenadores pedagógicos quando eles se culpam e tornam-se alienados diante de sua relação com o trabalho. Anteriormente, destacamos as contradições das normatizações e da

visão da gestão para com os coordenadores como sendo um “faz tudo” no ambiente escolar, fato que endossa a desqualificação desse profissional na dinâmica pedagógica no espaço escolar.

A “identificação do outro” para com o CP permeia um campo de desapropriação de saberes que deveriam ser instituído para o coordenador pedagógico, proporcionado uma autoridade, palavra aqui utilizada em seu sentido de saberes próprios da função, na fala e espaço de diálogo, na dinâmica escolar e suas contribuições para articulação de saberes constituintes desse sujeito no ambiente educacional.

Outro ponto observado nos discursos e já posto, é o frequente desempenho de atividades inerentes à docência, posto que uma de suas funções corriqueiras é a substituição de professores faltosos. Nesse aspecto, destacamos o estudo de Martins (2007) em que menciona essa atribuição como uma das características do acúmulo de serviços ao qual o coordenador pedagógico desenvolve. Martins (2007, p. 139) destaca “segundo os professores pesquisados essa atribuição (substituição) e/ou acarretam impedimento para que o coordenador realize as atribuições primeiras de sua função”. No discurso de Paula, fica evidenciado esse acúmulo de funções, deixando a margem a atribuição primeira, como se refere no estudo citado:

Outro dia eu estava conversando com uma colega e disse que nós fazemos o papel de professor, de tanto que substituímos, e ainda tentamos fazer o papel de coordenador pedagógico. É difícil, para não dizer impossível, porque não sai nenhum dos dois de forma satisfatória. Ficamos só apagando incêndios. (PAULA) (-)

A coordenadora pedagógica Paula, descreve em forma de metáfora a sua relação com o trabalho “**Ficamos apagando incêndios**”. Ela se utiliza desse recurso a fim de demonstrar o caráter multitarefa que sua função se caracteriza cujo trabalho pedagógico não se desenvolve plenamente, mas por meio de tarefas pontuais em diversas frentes, característica da intensificação ao qual vivenciam. Esse traço pode ser observado em todo o percurso histórico do surgimento do CP no ambiente escolar contemplado anteriormente, onde as inúmeras tarefas desempenhadas por ele se concretizam em aceitáveis.

A identidade profissional segundo Dubar (2009), é a identificação/percepção do outro sobre o indivíduo. Neste sentido, percebemos que ela se apresenta permeada de aspectos negativos, devido a intensificação do trabalho do CP, alienação e culpabilização desse indivíduo sobre seu desempenho e relação com o trabalho. Esses elementos interferem na visão de totalidade a qual estamos perquirindo.

Ao compreender a culpabilização do coordenador pedagógico para com o desenvolver de sua função no espaço escolar verificamos nos discursos a inquietude de se transitar, temporariamente, da função de professores para a de CP. A esse tocante os sujeitos pesquisados descrevem o significado de estar na função:

Um profissional responsável por articular os conhecimentos presentes no grupo de professores para que todos possam trocar experiências e conhecimentos. Pelo menos deveria ser assim. (ALICE) (-)

É um professor que de uma hora para a outra vira coordenador pedagógico e não sabe de todas as coisas. Ficamos perdidos e os professores percebem nosso desespero. (LUÍSA) (-)

Percebemos no primeiro excerto Alice, compreende qual a sua função no ambiente escolar, no entanto pontua que essa seria a postura ideal, mas não se apresenta como a real, **“responsável por articular os conhecimentos... Pelo menos deveria ser assim”**. Nesse movimento vislumbramos a totalidade que não condiz com o ideal. Outro ponto para análise é o discurso de Luísa, a coordenadora registra o caráter volátil de sua função e, conseqüentemente, a sua reação e a de seus colegas coordenadores pedagógicos a frente do trabalho **“professor que de uma hora para a outra vira coordenador pedagógico... Ficamos perdidos”**.

Dando seguimento aos elementos que Dubar (2009) cita como constituintes da identidade profissional, passamos para a identificação de si para com a função. No que tange essa esfera destacamos os estudos de Bolívar (2016, p. 175, tradução nossa) ao qual menciona que “ a identidade profissional também se constitui das percepções e valorações que os sujeitos fazem de si mesmo em seu rol profissional, são a partir de suas ações, decisões, expectativas, objetivos e etc.”⁹ Portanto, iniciamos essa temática destacando os discursos que elencam a percepção do CP para com o trabalho coletivo, em específico, sua relação com os professores e seu caráter positivo ou negativo na ótica do coordenador pedagógico, ou seja, a percepção de si para com a função:

Negativo na função é justamente, conseguir ouvir todos, e ainda trabalhar com o individualismo, porque é difícil fazer o professor entender que o aluno não é dele é da escola. Você se planeja, tenta desenvolver um trabalho coletivo bom, mas alguns professores insistem em trabalhar sozinhos. Você percebe, que ele está concordando só por concordar que depois ele vai fazer só o que quer. Isso desmotiva, desanima. (ALICE) (-)

⁹ "La identidad profesional también está constituida por las percepciones y valoraciones que los sujetos hacen de sí mismos en su rol profesional, en función de sus acciones, decisiones, expectativas, objetivos, etc."

Acho que o difícil é trabalhar com tantas ideias e pouca vontade, por parte dos professores, em abrir mãos da sua ideia para o sucesso coletivo. Eu penso que as vezes eles nos veem como adversários. (PATRÍCIA) (-)

É um facilitador do trabalho pedagógico. Agora facilitando em que é difícil de falar, porque as vezes facilitamos somente como apoio, o que não é nossa tarefa.(ANA) (-)

Nos excertos destacamos os termos que nos remetem a qual identificação os coordenadores fazem de si, com base no outro, tendo em vista que essa construção se faz necessária no desenhar da identidade profissional. Para tanto, destacamos o primeiro discurso, o de Alice, como uma queixa de falta de autoridade ou relevância no que foi refletido e/ou acordado com o grupo e conseqüentemente com os coordenadores pedagógicos **“Você percebe, que ele está concordando só por concordar que depois ele vai fazer só o que quer. Isso desmotiva, desanima”**. Assim, podemos destacar a *desvalorização* como outro elemento pertence a constituição da identidade profissional em sua totalidade.

No discurso de Patrícia, destacamos o distanciamento a que os professores estabelecem quanto a interferência pedagógica dos CP's considerando-os como pertencentes a lados opostos **“Eu penso que as vezes eles nos veem como adversários”**, fator que nos remete a inferência de não pertencimento e/ou reconhecimento pelos seus pares. Essa característica já foi citada em dado momento, endossado pelo argumento dos próprios coordenadores de não se sentirem pertencentes a um determinado grupo e por perceber a rotatividade e inconstância de se permanecer na função, pois essa se apresenta com a validade de um ano letivo, podendo perdurar se for a vontade do próprio sujeito e validada pelo grupo de professores.

O terceiro excerto, nos desvelou o elemento expropriação do trabalho pedagógico do CP. Se caracteriza assim, a partir do instante que as atribuições principais do coordenados pedagógico lhe são expropriadas e, veladamente, lhe impostas tarefas/afazeres de ordem prática e de apoio ao trabalho docente. Registramos o discurso de Ana, ao mencionar **“facilitamos (o trabalho docente) somente como apoio, o que não é nossa tarefa”**. Nesse ponto percebemos que a identificação de si perpassa pela *expropriação* como elemento pertencente a identidade profissional em sua totalidade no *locus* da escola pública do Distrito Federal.

Salientamos que a identificação do outro e a identificação de si, bem como as formas de constituição da identidade profissional são elencadas de acordo com o contexto histórico, ou seja, a identificação do outro se constrói com base nas marcas e constituições históricas que o outro possui de natureza. Semelhante a identificação por si, que também se concebe pelas marcas que o percurso histórico o influenciou.

Concluindo o estudo sobre a constituição da identidade profissional em sua totalidade, abordamos a permanência dos sujeitos pesquisados na função de coordenador pedagógico no ano seguinte:

Com certeza não. (PAULA) (-)

Também não. (PATRÍCIA) (-)

Talvez (LUÍSA) (-)

Isso é triste, porque a Alice é uma ótima coordenadora e na hora que ela está melhor preparada, que poderia dar continuidade ao trabalho, não quer mais. (LUÍSA) (-)

O que observei, nessa minha experiência, é que uma vez na coordenação você não quer mais. É muito desgastante. (ALICE) (-)

O trabalho parece que não anda, parece que é amarrado. Eu acho que o coordenador tinha que ficar pelo menos, pelo menos dois anos consecutivos. (LUÍSA) (-)

Os discursos nos apresentam o caráter de não pertencimento a função, a intensificação dos afazeres, o caráter instável e volátil refletido como função própria do CP. Notadamente, existe uma distância considerável entre o ideal e o real devido a distância que se reflete na constituição da identidade profissional desses sujeitos.

Dubar (2009) e Bolívar (2016) descrevem, como mencionado na Figura 18, que a identidade profissional se constitui da identificação do outro e de si no âmbito ideal, no entanto observamos que essas identificações são marcadas por elementos novos, no que tange os coordenadores pedagógicos da rede pública do Distrito Federal, elementos esses que foram pontuados no decorrer de nossa análise e ao final nos remete a uma nova conjuntura de características que são descritas na **Figura 19** como sendo a constituição da identidade profissional no âmbito real.

Figura 19– Elementos de Totalidade da Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico na escola pública do Distrito Federal



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) embasado em Dubar (2009), Bolivar (2016)

Os elementos abordados na Figura 19 descrevem o conjunto de identificações tanto do outro como a de si na constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico no âmbito da SEEDF e foram identificados nos discursos analisados. Assim a intensificação e a expropriação são descritas por Bandeira (2019) como elementos que afetam toda a organização do trabalho pedagógico. Para nós, a desqualificação também contribui para a desvalorização do trabalho do CP na visão do outro.

Vislumbramos que a constituição da identidade profissional por nós desveladas na escola pública do Distrito Federal perpassa por uma formação continuada sólida a fim de construir saberes que nos tornarão capazes de lutar em prol de atividades emancipatórias que culminarão na consolidação da identidade profissional do coordenador pedagógico de forma a se aproximar ao máximo do pensado concreto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado neste estudo almejou contemplar a questão central dos objetivos proposto delineado para esse estudo. Embasados em autores que abordam a identidade profissional em um contexto de relações com outros e si perpassando pelo contexto histórico que essas relações permeiam.

Qual a identidade do Coordenador Pedagógico para a SEEDF? Detemos-nos a compreender a identificação que o outro constitui acerca da figura do sujeito pesquisado, representada sob a perspectiva do Estado. Para tanto, destacamos que as categorias que emergiram dos discursos foram historicidade e contradições. O movimento de constituição do coordenador pedagógico ao longo da história se funda em embates políticos e organizacionais concretizando, a partir de uma necessidade no campo real e concreto, o seu surgimento. A partir da reflexão sobre a análise da lente do Estado vislumbramos uma identidade vulnerável, visto que sua consolidação no ambiente escolar se apresenta instável e pouco consolidada, visão construída com base nas normatizações que se apresentam sobre sua aplicabilidade e atuação no contexto real e concreto.

Buscamos **delinear o surgimento e efetivação da figura do coordenador pedagógico para a SEEDF**. Assim, mergulhamos no surgimento e construção do coordenador pedagógico no âmbito nacional, tendo como ancora as normatizações que o constitui. Inicialmente a esfera nacional se fez necessário, entretanto, evidenciou-se a necessidade de traçar o desenvolver do profissional “coordenador pedagógico” em um ambiente mais restrito, afunilando o surgimento e percurso ao qual emergiu no campo distrital que o sujeito pesquisado está inserido. Saímos do macro ao encontro do micro. Nessa relação e movimento encontramos contradições em sua constituição, pois observamos que o CP nasce e se efetiva em uma realidade carente de um sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, reduzindo sua significação a realização de tarefas práticas. Com o passar dos anos tentou-se, nas normatizações, elevar a sua significação para um articulador de saberes, um sujeito que se apropria e auxilia no fazer pedagógico. Durante a análise do percurso histórico e as contradições existentes, verificamos que ambas são permeadas por mediações que enriquecem a reflexão e efetivação do percurso que o CP estabelece na sua prática e em sua constituição.

Como se configura a Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública? O objetivo **analisar a organização do Trabalho do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal**, se apresentou como percurso para responder tal

questão. Nesse sentido nos referimos a relação que o coordenador pedagógico possui com o trabalho, suas contradições, mediações e a relação estabelecida entre a prática e teoria. Percebemos a existência de alienação quanto a relação do CP para com o trabalho, caracterizando a sua desapropriação e efetivação no trabalho e no desenvolver de uma prática mecânica e burocrática que se distancia do “ideal” da práxis significativa ao qual a função do coordenador pedagógico se faz necessária, característica necessária, no sentido de se apresentar como elemento enriquecedor a propagar e, essencialmente, vivenciar tal práxis.

Como o Coordenador Pedagógico enxerga seu trabalho no ambiente escolar? Para essa questão desenvolvemos o objetivo que visou **apreender o sentido que os Coordenadores Pedagógicos têm do seu próprio trabalho**, isto é, nos atemos a vislumbrar, em sua totalidade, o concreto vivido pelos sujeitos da pesquisa a medida que atravessamos a identificação de si e do outro na constituição da identidade profissional, destacando o percurso histórico e as contradições existentes como interferência da identificação por si em sua composição.

Enfim, o estudo nos mostrou que todo sujeito possui uma identidade profissional, afirmação embasada em Dubar (2009) e Bolivar (2015). No entanto, cabe-nos analisar se a identidade profissional se apresenta sólida ou vulnerável. Assim, concluímos que a identidade profissional do coordenador pedagógico da SEEDF se apresenta frágil por ser composta de elementos que desvalorizam a sua constituição e proporcionalmente sua atuação no contexto escolar, endossando a conclusão observamos, com auxílio da análise dos dados dessa pesquisa, emergiram elementos que caracterizam a fragilidade da identidade do CP, dentre elas destacamos a alienação, intensificação, culpabilização, expropriação e desvalorização de sua função e atuação dentro do ambiente escolar e conseqüentemente na sua relação para com o trabalho.

Alguns pares dialéticos fora constituindo a identidade e assim estabelecendo aspectos particulares da função e/ou cargo do coordenador pedagógico. Esses pares foram representados de forma, sucinta, no capítulo que contempla as análises e especificamente os elementos constituintes da identidade

Portanto, percebemos fragilidade na constituição da identidade profissional, no entanto, comungamos da perspectiva que vislumbra uma transformação a partir dos movimentos de contradições e mediações existentes na relação dialética do sujeito para com o trabalho e se constituindo de tal forma que se apresenta em um movimento vivo e constante cuja identidade profissional de hoje poderá e, possivelmente, não será a mesma de amanhã. Para tanto encerro destacando que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um

produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (NÓVOA, 1992, p. 36).

7. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria. Conceição. Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** Tese de doutorado, Universidade do Porto. Porto, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo. 1999.
- ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação.** Campinas: Autores Associados LTDA, 2012.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Rio de Janeiro, Editora DP&A 2017.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF.** Dissertação (Mestrado em Educação). 157 f. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre. Artmed, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto 16.782 – A /1925.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 02 de janeiro de 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96,** apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.
- BRUNO, Eliane. Bambini. Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In:* GUIMARÃES, A. A. **O coordenador pedagógico e a formação continuada.** São Paulo: Loyola, 2005.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Coordenador Pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BOLÍVAR, Antônio Botia ; Domingo, J. “Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España”, *Revista Perspectiva Educacional*, 44, pp. 11-36. Editada por el Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaiso; 2004.

BOLIVAR, Antônio Botia; MANUEL, Fernández Cruz y Enriqueta Molina. “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial” (**Researching Teachers’ Professional Identity: A Sequential Triangulation**), Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 6 (1), 2005.

BOLIVAR, Antônio Botia; Ricacco, M. Identidad profesional de los directores escolares en España. **Un enfoque biográfico narrativo.** Opción, 32 (n. 79): 163- 183; 2016.

CARNEIRO, Egina Cardi A. R. **A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública Estadual de Rio Branco: entre as normatizações e a prática cotidiana. 2014.** Série – Estudos – Periódico de Mestrado.148 f. Universidade Federal do Acre, Acre, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado. **O cotidiano do coordenador Pedagógico: reflexões à luz do pensamento complexo.** *In*: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais.**: 2015. Paraná.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Coordenação pedagógica: princípios, prática e utopia.** Curitiba: CRV, 2017.

CASTILHO, Mara Lúcia. **O Discurso de estudante de licenciatura e negociação de identidades crítico-discursiva.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In* GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. (orgs) **O coordenador pedagógico e a formação continuada.** 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1985.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente.** 2007.144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. A tessitura da docência universitária: o princípio. *In*: DIAS, Ana Maria I; LIMA, Maria da Glória S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectiva e desafios contemporâneos.** Teresinha: EDUFPI, 2013. p. 261-279.

DESCHAMPS, Jean Claude. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Tradução de Lúcia M. Endelich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** Portaria 131/SEDEF, Distrito Federal, Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento Educação Integral.** Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, DF, 2013b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº4.751/2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, Brasília, DF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações pedagógicas.** Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº395/2018.** Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, DF, 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto Editora, 2005.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação.** Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2016.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores.** 2011. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.202 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERREIRA, Jaime Ricardo. Algumas reflexões sobre o processo de tornar-se professor. *In*: SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.).

Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Editora UnB, 2014. p. 105-116.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko.** Carlos Bauer, Ester Buffa (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Olho D'água. 6. ed., 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, junho 2008.

FUSARI, José. Cerchi. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão.** São Paulo. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber livro editora, 2012.

GIBBS. Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Geam Karlo. **O coordenador pedagógico: sua relevância e papel no contexto escolar atual.** In: II Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 12, 2015, Campina Grande. **Anais...** Paraíba: 2015.

GONÇALVES, Livia Gonçalves de Oliveira; DANTAS, Otilia A.N.A. **Coordenador Pedagógico: políticas públicas de formação continuada.** In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, Joao Pessoa. Brasil: Centro de Convenções, 2017.

GONÇALVES, Livia Gonçalves de Oliveira. Transição escolar e currículo em ciclos de aprendizagem em Brasília Brasil: A necessidade de discutir a formação continuada de professores. In: **III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação**, 3, 2018, Braga – Portugal. Braga: Universidade do Minho, 2018.

GONÇALVES, Livia Gonçalves de Oliveira; DANTAS, Otilia A.N.A. A figura do coordenador pedagógico e sua atuação pedagógica nas escolas. In: **Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje**, 2018, Paris. França: Universidade Paris Diderot, 2018.

GONÇALVES, Livia Gonçalves de Oliveira; DANTAS, Otilia A.N.A. A figura do coordenador pedagógico e sua atuação pedagógica nas escolas. In: **Congresso Internacional de Human Sciences**, 2018, Barcelona. Espanha: Universidade Abat Oliba de Barcelona, 2018.

GONÇALVES, Livia Gonçalves de Oliveira; DANTAS, Otilia A.N.A. Educação Superior no Brasil: Dilemas e Desafios. In: **Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária**, 2018, Porto Alegre. Rio Grande do Sul: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

HUNGARO, Edson. Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C., VIEIRA DE SOUSA, J., SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

KI-ZERBO, Joseph. Para quando África? Rio de Janeiro: Pallas, 2006, p.12.

KUENZER, Acácia Zeneida e Caldas, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e resistência**. Campinas. Papirus, 2009.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Simone Moura Gonçalves. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: Perspectivas e limites de trabalho**. 2016. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.149 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.112 f. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 16.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy.. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1976.

MAKARENKO, Aton. **Poema pedagógico**. 2. ed. v. 1. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1980.

MARTINS, Medeiros Danyela. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. – Periódico de Mestrado.171 f. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. *In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELO, Silvana Faria. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar. 2015. Série – Estudos – Periódico de Mestrado**.188 f. Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação em Mézáros: Trabalho, Alienação e Emancipação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MINAS GERAIS. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Minas Gerais.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do Coordenador Pedagógico**.Revista brasileira: Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635. Setembro. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MUNDIM, Elisângela Duarte. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações. 2011. Série – Estudos – Periódico de Mestrado**.147 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção. 2013. Série – Estudos – Periódico de Mestrado**.188 f. Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Daniela Claro. **O professor e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível**. 2016. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.102 f. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discursos e Textualidade**: o texto nos estudos da linguagem. Campinas: Pontes, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PIRES, Edi Silva. **Coordenação pedagógica o alcance da sua atuação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.205 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. 2014. Série – Estudos – Periódico de Mestrado.216 f. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo. Edições Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ALMEIDA, Laurinda R. **Identidade profissional do coordenador Pedagógico**: caminhos incertos. In: 754, v.42 n.147 p.754-771. Dezembro. 2012.

RAMOS, Illa de Souza. **Identidade profissional do coordenador Pedagógico: caminhos incertos**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12, 2013, Curitiba. **Anais**.: 2013. Paraná.

RAMOS, Marcela Aquino de Souza. **O coordenador pedagógico um levantamento das produções localizadas no repositório institucional.** In: V Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 12, 2018, Recife. **Anais...**Pernambuco: 2018.

RIGUETO, Rodrigo Luís. **O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – A formação de Identidade.** 2016. **Série – Estudos – Periódico de Mestrado.**136 f. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Antônia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. *In:* PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Naura Syria. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica.**16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes no Proeiti: formação emancipadora?** Dissertação (Mestrado em Educação). 166 f. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Formação de professores/coordenadores Pedagógicos a partir do programa nacional Escola de gestores: a experiência no Tocantins.** 2016. **Série – Estudos – Periódico de Doutorado.**273 f. Universidade de Brasília, Brasília, dezembro de 2016.

TEIXEIRA, Cristiane De Sousa Moura. Processo de constituição da identidade profissional desvelando o movimento de transformação do supervisor escolar à coordenador pedagógico. *In:* **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 161-189.

TEIXEIRA, Cristiane De Sousa Moura. **Ser o “faz tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico.**2014. **Série – Estudos – Periódico de Doutorado.** 261 f. Universidade Federal do Piauí, Piauí, dezembro de 2014.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. **A organização do trabalho escolar.** Porto Alegre: Penso, 2012.

TULIO, Juliana Maria Capeline Furman. **A identidade do Pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica.** Curitiba. Appris, 2017.

VAN DIJK, Teun .Adrianus. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. A. **Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico.** *In:* **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 127-169.

VIGOTSKI, Levy. Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YORDAKY, Wagner. A autogestão como princípio educativo: a educação no contexto da economia solidária. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE O CONCRETO E O PENSADO”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Lívia Gonçalves de Oliveira – mat. 18/0143972, orientada pela Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “delinear a identidade profissional do coordenador pedagógico na organização do seu trabalho no âmbito da Escola de Ensino Fundamental I”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder entrevista e questionário e autorizar observações em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de até quatro meses e não pretendemos atrapalhar a rotina da instituição, mas, discretamente, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo e a gravação de nossas conversas. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas otiliadantas@unb.br.

Lívia Gonçalves de Oliveira liviagoliveira03@gmail.com (985648070).

- Concordo em participar desta pesquisa.**
 Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO: _____

CPF _____ DATA ____/____/____

ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!
 Brasília, maio de 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE O CONCRETO E O PENSADO

Mestranda: Lívia Gonçalves de Oliveira

Orientadora: Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Nome do Coordenador Pedagógico: _____

Idade: _____ **Naturalidade:** _____

Endereço: _____ **Cidade:** _____

Situação funcional:

Efetivo ano de ingresso na SEEDF _____ Contrato

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:			
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

1. Quantos anos de experiência você tem no cargo de coordenador pedagógico?

- a. 1 a 3 anos
- b. 4 a 6 anos
- c. 7 a 10 anos
- d. mais de 10 anos

2. A sua experiência, na função de coordenadora pedagógica, foi em anos consecutivos?

- a. Sim

b. Não

Se a resposta for **não**, descreva alguns motivos que lhe levaram a não desempenhar tal função consecutivamente.

3. Como você considera a demanda/quantidade de tarefas que lhe são atribuídas:

a. muito

b. pouco

c. razoável

4. Descreva algumas tarefas que você desempenha em seu cotidiano de trabalho.

5. Sua escola possui quantos professores? Você consegue assessorá-los, pedagogicamente, de forma satisfatória?

a. Sim

b. Não

c. Às vezes

6. Em algum momento, lhe foi apresentado as normatizações que listam as atribuições do Coordenador Pedagógico? Se sim, em qual momento?

a. Sim

b. Não

7. Em sua opinião, quais são as dificuldades que o coordenador pedagógico possui para desenvolver, satisfatoriamente, seu trabalho dentro da Secretaria de Educação?

8. Cite três palavras que definem, na sua concepção, a organização de seu trabalho pedagógico.

APÊNDICE C – GRUPO FOCAL PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE O CONCRETO E O PENSADO

Mestranda: Lívia Gonçalves de Oliveira

Orientadora: Otília Maria da Nobrega Alberto Dantas

Roteiro de discussão para o Grupo Focal

21. Como ocorreu a escolha do Coordenador Pedagógico na sua escola?
22. Haviam outras pessoas, além de você, que demonstraram interesse em participar do processo de escolha?
23. Pontue alguns motivos, relevantes, que lhe levaram a ser Coordenador Pedagógico
24. Descreva algumas atividades, do dia a dia, que você desempenha na sua escola.
25. Em sua concepção, quais são as atribuições do Coordenador Pedagógico?
26. Você visualiza quais as atribuições do coordenador pedagógico na visão da direção de sua escola;
27. Como você imagina que seus colegas lhe enxergam como CP?
28. Explique como você se vê dentro da dinâmica escolar como CP?
29. Descreva a sua relação com os professores
30. Mencione como a boa relação entre os coordenadores pedagógicos e os professores podem auxiliar ou prejudicar a organização do trabalho coletivo
31. Você já participou de alguma formação, destinada aos CP's, ofertada pela SEEDF? Se sim, quando e qual?
32. Alguma formação, fora da escola e de sua iniciativa, lhe ajuda a desenvolver melhor seu trabalho?
33. Você acha que elementos externos, de sua vida pessoal e/ou seu percurso profissional até aqui, interferem em sua prática como coordenador pedagógico?
34. Sua maior preocupação dentro da escola;
35. Sua maior satisfação dentro da escola;

- 36.** Como sua formação inicial e continuada contribui para o seu trabalho;
- 37.** A importância do trabalho coletivo para o coordenador Pedagógico;
- 38.** Você tem alguma medida/ideia/projeto que gostaria de aplicar em sua prática como CP, mas ainda não teve oportunidade? Se sim, o que lhe impede de executá-la?
- 39.** Como ocorre a avaliação do seu trabalho no ambiente escolar?
- 40.** Como foi participar deste grupo focal e sua relevância em sua prática.